

# IMPACTOS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFRGS\*

## IMPACTS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC ON HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE COURSE OF ACCOUNTING SCIENCES AT UFRGS

Shaiane Castro de Oliveira\*\*

Ariel Behr\*\*\*

### RESUMO

Este artigo realizou uma análise, sob a perspectiva dos discentes, dos impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Elaborou-se um questionário referente a concepção dos discentes nesse período de excepcionalidade. Os dados coletados foram analisados por meio de análise descritiva, valendo-se de técnicas estatísticas univariadas. O escopo teórico principal utilizado para o levantamento de dados e a realização da análise foi o estudo realizado por Hodges *et al.* (2020). A partir da análise das respostas foi possível identificar que as principais preocupações dos discentes nesse período foram quanto a aprendizagem que as disciplinas remotas poderiam oferecer em comparação com o ensino presencial, e a falta de contato com professores e colegas. Já as maiores contribuições foram a flexibilidade dos horários para estudo, assim como para consulta das aulas assíncronas, e a não necessidade de deslocamento para a universidade. Esse estudo contribuiu para ações futuras da UFRGS no que tange o uso de ferramentas tecnológicas no seguimento das aulas e aperfeiçoamento das disciplinas cursadas de maneira remota.

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial, contabilidade, pandemia.

### ABSTRACT

This article carried out an analysis, from the perspective of students, of the impacts of Emergency Remote Teaching (ERE) in the Accounting Sciences course at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). A survey was elaborated regarding the conception of the students in this period of exceptionality. The collected data were analyzed using descriptive analysis, using univariate statistical techniques. The main scope used for data collection and analysis was the study carried out by Hodges *et al.* (2020). From the analysis of the answers, it was possible to identify the main worry of the students in this period were regarding the learning that remote disciplines could offer compared to face-to-face teaching, and the lack of contact with teachers and colleagues. The biggest contributions of the ERE were the flexibility of study schedules, as well as the consultation of asynchronous classes, and no need to commute to the university. This study contributed to future actions at UFRGS regarding the use of technological tools in the follow-up of classes and improvement of subjects attended remotely.

---

\* Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, no segundo semestre de 2021, ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

\*\* Shaiane Castro de Oliveira. Graduanda do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (shaianecdo@gmail.com).

\*\*\* Ariel Behr, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor e Mestre em Administração com ênfase em Gestão de Sistemas e Tecnologia da Informação. Contador. (ariel.behr@ufrgs.br)

**Keywords:** emergency remote teaching, accounting, pandemic.

## 1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a pandemia de coronavírus obrigou governos a fecharem fronteiras, comércio e escolas. O ano letivo teve de se adequar às condições impostas de ensino remoto em todos os níveis de educação. A imposição de *lockdowns* na maioria dos países resultou no fechamento imediato de universidades e na mudança de todas as atividades acadêmicas para a forma remota (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, tradução nossa).

Sendo assim, a busca por ferramentas e metodologias de ensino remoto se fez necessária. Não há dúvidas que a educação passa a demandar uma crescente inovação em seus currículos e metodologias (CARNEIRO; VIDAL, 2020). A velocidade com a qual ocorreu a mudança do ensino presencial para o ensino online foi surpreendente e sem precedentes (HODGES *et al.*, 2020, tradução nossa). Professores de contabilidade foram confrontados com os desafios de uma mudança repentina na abordagem de cada aspecto do seu trabalho (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, tradução nossa).

Em virtude dessa nova realidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estabeleceu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 27 de julho de 2020, conforme Resolução nº 025 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Todas as atividades presenciais foram suspensas e iniciou-se o período letivo 2020/1 ERE na Universidade.

A adaptabilidade entre o ensino presencial e o ensino remoto enfrentada pelas instituições de ensino superior, por conta da imposição do ERE, assim como a receptividade dos discentes frente à mudança do ambiente de ensino, em conjunto com toda a esfera de incertezas devido a pandemia do coronavírus, é o interesse da presente pesquisa. Da mesma forma, a análise dos impactos decorrentes do ERE no ensino da contabilidade na UFRGS entre os discentes com vínculo acadêmico ativo nos períodos letivos de ERE 2020/1, 2020/2 e 2021/1.

Com base nisso, a questão de pesquisa do presente estudo é: como o ERE, decorrente da pandemia do coronavírus em 2020, afetou as experiências acadêmicas dos alunos do curso de Ciências Contábeis na UFRGS? Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa é identificar os impactos do ERE na UFRGS coletando, por meio da aplicação de um questionário online,

informações referentes à percepção dos alunos quanto ao aprendizado e ensino da ciência contábil nesse período de excepcionalidade.

A educação remota emergencial é uma experiência que nos permite a reflexão de diferentes abordagens e lições aprendidas em diferentes países, e, adicionalmente, nos fornece a oportunidade de encontrar novas soluções (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020, tradução nossa). Dessa forma, acredita-se que a sumarização dos desafios educacionais mais relevantes encontrados pelos discentes, tanto no acesso as disciplinas, quanto na continuidade dos estudos em contabilidade, serão de grande relevância para a comunidade acadêmica brasileira.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção é apresentado o referencial teórico que embasa esta pesquisa e auxilia na compreensão de conceitos relativos ao ensino, de maneira geral, e também de contabilidade, durante a pandemia de coronavírus. Além disso, estudos de casos no ensino superior de ciências contábeis durante o período da pandemia de coronavírus foram igualmente estudados.

### **2.1 O ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS**

Devido a necessidade do distanciamento social no combate ao coronavírus, as universidades de todo o mundo tiveram que se adequar a uma realidade de aulas totalmente remotas. Porém, em virtude da maneira rápida e imediata que as medidas sanitárias foram tomadas, as mesmas não tiveram tempo hábil para modificarem seus planos de ensino e se adequarem as novas necessidades trazidas pela pandemia (HODGES *et al.*, 2020, tradução nossa).

Importante ressaltar a diferença entre o Ensino à Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Enquanto o primeiro vem sendo estudado por décadas, com diversos estudos, teorias e modelos aplicáveis para garantir um ensino de qualidade muito similar ao ensino presencial, o segundo é aplicável em casos de emergências situacionais, como ocorreu com a pandemia de coronavírus, e, por se tratar de emergências, em instituições não preparadas para tal, ocorre um distanciamento entre o que é aplicado em aulas presenciais e o que se pretende obter nas aulas remotas (HODGES *et al.*, 2020, tradução nossa).

Segundo Ferri, Grifoni e Guzzo (2020, p. 2, tradução nossa), “o ensino à distância pode ser definido como uma entrega de aulas em aparelhos digitais que se destinam ao apoio da aprendizagem”. Já o ERE representa uma mudança temporária da maneira que as aulas são

entregues aos alunos para um modo alternativo devido a circunstâncias de crises (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020, tradução nossa).

## 2.2 O ENSINO DE CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

Professores de contabilidade foram desafiados com as mudanças impostas pela pandemia em diversos aspectos de seus trabalhos, tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, apoio aos estudantes e demais engajamentos, sem contar o impacto em suas vidas pessoais e de suas famílias (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, tradução nossa).

Os principais problemas estruturais relatados pelo estudos para manutenção de aulas *online* foram: acesso à internet; sobrecarga da rede de internet residencial; instabilidade da rede elétrica; falta de equipamentos adequados aos estudantes; falta de um espaço silencioso; setor de tecnologia escasso para suporte; preferência particular por aulas presenciais, o que acarretou, muitas vezes, na espera pelo retorno de aulas presenciais e não adesão ao modelo remoto; problemas de acesso a recursos de aprendizagem e perda de apoio aos alunos nos sistemas das universidades (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, tradução nossa).

Em relação ao Brasil, segundo Sangster, Stoner e Flood (2020, tradução nossa), em maio de 2020, a Associação de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) realizou um levantamento entre os membros da instituição para examinar os efeitos da pandemia do coronavírus no ensino contábil. Seus membros reportaram que a maioria dos obstáculos ao ensino foram:

- (1) conexão de internet fraca, instável ou sem internet
- (2) falta de tempo de preparação
- (3) acesso deficiente aos recursos e infraestrutura necessários
- (4) treinamento inadequado dos educadores no uso das ferramentas online
- (5) burocracia

Por outro lado, essa crise sanitária representou uma oportunidade para realização de mudanças positivas no ensino contábil. Com o ERE, foi eliminado o tempo de deslocamento, possibilitando maior dedicação dos discentes para os estudos. Além disso, a maioria dos estudantes brasileiros conciliam os estudos com trabalhos de meio período, estágios ou trabalhos em tempo integral, restringindo seus horários de estudo para o período noturno. Da mesma forma, a alteração para o ensino remoto reflete uma tendência na digitalização da

profissão contábil, abrindo espaço para a inclusão de práticas digitais nos currículos dos cursos superiores.

### 2.3 ESTUDOS RELACIONADOS

Santos *et al.* (2021) buscou entender quais os efeitos da experiência dos estudantes com o ERE implementado por uma instituição de ensino federal da região centro-oeste brasileira durante a pandemia. Para a pesquisa foi realizado um questionário *online* que abrangeu todos os graduandos matriculados em 2020/1. Como principais resultados, frisaram que a interação entre os estudantes e os professores afeta positivamente o interesse e satisfação dos alunos, também evidenciaram que seria necessário uma busca mais ativa dos professores por diferentes metodologias de ensino para que houvesse maior envolvimento dos alunos no ERE.

Já Soares, Guimarães e Souza (2021) investigaram a percepção de acadêmicos presenciais do curso de ciências contábeis de uma universidade pública que adotou o ERE durante a pandemia no Brasil e evidenciaram os aspectos que favoreceram ou dificultaram sua aprendizagem. Para isso, realizou-se um estudo qualitativo e descritivo com a coleta de dados de 80 alunos desse curso de graduação. Os resultados indicaram como aspectos facilitadores do ERE os fatores estruturais (flexibilização de prazos para a entrega de atividades), pessoais, coletivos (autonomia no processo de aprendizagem) e didáticos (uso de metodologias ativas pelos professores), já como aspectos negativos, destacaram-se os fatores externos (acesso à internet), individuais (rotina de estudos e estresse) e práticas docentes tradicionais (aulas monótonas por videoconferência).

Por fim, Santos *et al.* (2021) realizou um estudo de caso sobre os paradigmas do ERE no curso de ciências contábeis no campus CERES (Centro de Ensino Superior do Seridó) /UFRN. Seu objetivo foi analisar a conjuntura da mudança do modo de ensino por meio de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. A amostra foi de 111 alunos. Os principais resultados mostraram uma insatisfação dos mesmos com a mudança para o ERE, mas que, apesar disso, muitos se adaptaram a essa nova realidade e estão dispostos a continuar algumas disciplinas nessa modalidade, mesmo após melhora nas condições sanitárias e a volta do ensino presencial.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada neste estudo é classificada quanto aos seguintes aspectos: quantitativa pela forma de abordagem do problema, descritiva de acordo com seus objetivos e levantamento ou *survey* com base nos procedimentos técnicos utilizados.

Segundo Colauto e Beuren (2013), a abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Dessa forma, nesse estudo será aplicado um questionário online com indagações quanto as experiências obtidas nos semestres de excepcionalidade que ocorreram na UFRGS, a fim de obter dados suficientes para a análise do ambiente acadêmico nesse período.

A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Utiliza-se técnicas padronizadas para coleta de dados, como questionário, e, em geral, assume a forma de levantamento (GIL, 2002).

A pesquisa *survey* é apropriada como método de pesquisa quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo”. Uma pesquisa *survey* descritiva busca identificar quais as opiniões daquela população sobre o fenômeno estudado. (FREITAS *et al.*, 2000).

O universo amostral dessa pesquisa são os alunos de Ciências Contábeis e a população do presente estudo são os 869 discentes do respectivo curso superior da UFRGS, conforme dado repassado pela Comissão Coordenadora do Curso (COMGRAD/CON). Deste modo, busca-se compreender a repercussão dos impactos nesse grupo com a experiência do ERE na universidade e demonstrar os resultados mediante observação e análise dos dados obtidos com esse questionamento. A amostragem realizada foi probabilística, do tipo Amostragem Aleatória Simples. A amostra obtida foi de 118 indivíduos, permitindo inferir nos resultados nível de confiança de 90% e margem de erro de 7%.

Segundo Freitas *et al.* (2000), a principal característica da amostra probabilística é o fato de todos os elementos da população terem a mesma chance de ser escolhidos, resultando em uma amostra representativa da população. Quanto a aplicação dos questionários, utilizamos a ferramenta “Formulário Google”, por ser gratuita e de fácil acesso para o público em geral. A divulgação foi feita junto aos colegas discentes, por meio de e-mail e grupos de WhatsApp, durante o período de 03/02/2022 a 25/02/2022.

A pesquisa foi referente aos períodos letivos de 2020 (primeiro e segundo semestres) e 2021 (primeiro semestre). O questionário elaborado foi dividido em seis blocos, contendo 45 questões compostas por perguntas abertas e fechadas, a fim de avaliar o perfil do respondente, sua situação socioeconômica, os resultados de aprendizagem obtidos nos períodos em ERE,

sua opinião quanto ao acesso e ao uso de ferramentas tecnológicas durante o período em ERE, as medidas adotadas pela UFRGS durante o ERE e a percepção do discente quanto ao ERE de modo geral.

Os dados foram analisados por meio de análise descritiva, que se preocupa fundamentalmente em investigar *o que é*, ou seja, em descobrir as características de um fenômeno. Para tanto, vale-se de técnicas estatísticas univariadas, como cálculo do percentual, média e desvio-padrão; para analisar os dados de forma a dar suporte às inferências do pesquisador (COLAUTO; BEUREN, 2013).

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente analisou-se o perfil dos discentes, separando os estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFRGS em duas amostras: uma turma de início de curso, do primeiro ao quarto semestre, e uma turma de final de curso, do quinto ao oitavo semestre. Em relação ao gênero dos respondentes foram obtidas 69 respostas do gênero feminino e 49 do gênero masculino e a maioria encontra-se na faixa dos 18 aos 22 anos.

Pretendeu-se analisar o perfil dos discentes em relação ao seu estado civil, filhos e moradia. Verifica-se que 75,42% dos respondentes são solteiros e 82,2% deles não têm filhos. Quanto a moradia, 41,53% dos respondentes moram com os pais, 21,19% moram sozinhos, 16,95% moram com o companheiro/a, 12,71% moram com o companheiro/a e filhos e 7,63% apresentaram outras situações de moradia, como morar com irmã/irmão, filhos, avó e casa do estudante da UFRGS.

**Tabela 1.** Respostas referentes ao Bloco de Perfil do Discente.

	Nº	%		Nº	%
<b>Etapas do Curso:</b>			<b>Gênero:</b>		
Final de curso	73	61,86%	Feminino	69	58,47%
Início de curso	45	38,14%	Masculino	49	41,53%
<b>Total</b>	<b>118</b>		<b>Total</b>	<b>118</b>	
<b>Idade:</b>			<b>Estado civil:</b>		
dos 18 aos 22 anos	39	33,05%	Solteiro	89	75,42%
dos 23 aos 27 anos	31	26,27%	Casado/União Estável	27	22,88%
dos 28 aos 33 anos	24	20,34%	Separado	2	1,69%
34 anos ou mais	24	20,34%	<b>Total</b>	<b>118</b>	
<b>Total</b>	<b>118</b>				
<b>Filhos:</b>			<b>Situação de moradia:</b>		
Não	97	82,20%	Mora com os pais	49	41,53%
Sim	21	17,80%	Mora sozinho	25	21,19%
<b>Total</b>	<b>118</b>		Mora com o companheiro	20	16,95%

Mora com o companheiro e filhos	15	12,71%
Outros	9	7,63%
<b>Total</b>	<b>118</b>	

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Quanto a situação socioeconômica do respondente, obtivemos que 76,27% dos respondentes não foram responsáveis por cuidar de menor, idoso ou incapaz durante a pandemia. Os discentes também responderam quanto ao meio de acesso a recursos tecnológicos, sendo eles: Celular (97,46%), Computador/notebook (96,61%), Internet fixa (83,90%), Internet móvel (79,66%) e Tablet (16,95%). Esses dados demonstram que a grande maioria dos respondentes possuem acesso a, pelo menos, algum dispositivo tecnológico, o que poderia garantir acesso às aulas online, o que se opõem ao achado de Ferri, Grifoni e Guzzo (2020), o qual sumarizou que o acesso a infraestrutura como aparelhos tecnológicos e conexão à internet foram um dos grandes desafios tecnológicos para o ERE.

Os estudantes foram questionados se teriam um ambiente de estudos apropriado na sua moradia (mesa, cadeira, ambiente silencioso, conforto) e 69,49% responderam que sim. Em relação ao nível de confiança no uso dos equipamentos e ferramentas tecnológicas, tais como Moodle, Teams, MConf, verificou-se que 66,10% dos respondentes estavam muito seguros e utilizavam sem problemas as ferramentas disponíveis. Segundo Ferri, Grifoni e Guzzo (2020), um dos desafios sociais para os estudantes nesse período de ERE é a falta de um ambiente de estudos apropriados. Assim como o identificado por Sangster, Stoner e Flood (2020, tradução nossa), o qual estabeleceu que a falta de um espaço silencioso para o estudo foi apresentada como um dos principais problemas estruturais relacionado às aulas online. Porém, isso não foi apontado como um desafio para a maioria dos discentes que participaram do nosso estudo.

As universidades federais brasileiras atuam com uma política de assistência estudantil, na qual devem disponibilizar para os estudantes, com vulnerabilidade socioeconômica, condições para permanência e conclusão da graduação (UFRGS, 2018). Na UFRGS, chamamos essa política de Benefício PRAE<sup>1</sup>. Por conta disso, os estudantes responderam se eram alunos beneficiários PRAE<sup>2</sup> e se haviam recebido algum auxílio da universidade para continuidade dos estudos nesse período e 84,75% dos respondentes não receberam nenhum auxílio, por não serem alunos beneficiários PRAE.

<sup>1</sup>A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFRGS é a responsável pela assistência estudantil dos alunos com perfil de vulnerabilidade socioeconômica.

<sup>2</sup> Os benefícios PRAE são auxílios oferecidos com o objetivo de dar condições de permanência e conclusão do curso de graduação. Os benefícios existentes atualmente são: Restaurante Universitário (RU), Auxílio-Material de Ensino (AME), Auxílio-Creche, Moradia Estudantil e Auxílio-Saúde.

**Tabela 2.** Respostas referentes ao Bloco de Situação Socioeconômica durante o ERE.

	Início de curso		Final de curso	
	Nº	%	Nº	%
<b>É/Foi responsável por cuidar de menor, idoso ou incapaz durante a pandemia?</b>				
Não	34	76%	56	77%
Sim	11	24%	17	23%
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>	
<b>Acesso a recursos tecnológicos:</b>				
Celular	43	26%	72	24%
Computador/notebook	42	26%	72	24%
Internet fixa	41	25%	71	24%
Internet móvel	30	18%	66	22%
Tablet	7	4%	13	4%
<b>Total</b>	<b>163</b>		<b>294</b>	
<b>Na sua opinião, você tem um ambiente de estudos apropriado na sua moradia (mesa, cadeira, ambiente silencioso, conforto...)?</b>				
Sim	15	33%	21	29%
Não	30	67%	52	71%
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>	
<b>Qual o seu nível de confiança no uso dos equipamentos e ferramentas tecnológicas, tais como Moodle, Teams, MConf.</b>				
Muito seguro, utilizo sem problemas as ferramentas disponíveis	30	67%	48	66%
Um pouco seguro, mas consigo utilizar sem maiores problemas	15	33%	23	32%
Nem um pouco seguro, tenho muita dificuldade com essas ferramentas	0	0%	1	1%
Um pouco seguro, mas por vezes preciso de auxílio técnico	0	0%	1	1%
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>	
<b>Você recebeu algum auxílio da universidade para continuidade dos estudos nesse período?</b>				
Não, não sou aluno beneficiário PRAE	36	80%	64	88%
Sim, sou aluno beneficiário PRAE e recebi auxílios exclusivos do período ERE	7	16%	7	10%
Não, sou aluno beneficiário PRAE e não recebi auxílios exclusivos do período ERE	2	4%	2	3%
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>	

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Percebe-se uma relação quanto a situação socioeconômica dos discentes e seu perfil demográfico. A maioria dos estudantes tem até 27 anos, 59,32% dos respondentes, o que explica as variáveis de responsabilidade em cuidar de menor, idoso ou incapaz durante a pandemia e o ambiente apropriado de estudos em casa. Em geral, os respondentes não tiveram

esse tipo de responsabilidade durante o ERE, assim como responderam ter um ambiente apropriado de estudos em sua moradia. Esse resultado se assemelha ao estudo de Soares, Guimarães e Souza (2021), o qual obteve como principais resultados um perfil do aluno do curso de graduação em ciências contábeis também jovem (58,8% entre 21 e 30 anos) e com poucos fatores externos estressantes, como diminuição da renda durante esse período, falta de acesso à internet e moradia sem um local apto para estudos.

#### 4.1 RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO DURANTE O ERE

Nesse bloco, realizou-se perguntas quanto aos resultados de aprendizagem dos discentes, a fim de compreender e relacionar os possíveis impactos que sua condição social desempenhou no ensino remoto durante o período em ERE. Lopes *et al.* (2018) afirma que é importante considerar a percepção do estudante, tendo em vista que o desempenho acadêmico e a aprendizagem também são consequências do estado emocional do aluno.

**Tabela 3.** Respostas referentes ao Bloco de Resultados de aprendizagem durante o ERE.

	Início de curso		Final de curso		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Você entende que obteve os conhecimentos ou as habilidades propostas para as disciplinas cursadas?</b>						
Parcialmente	25	56%	49	67%	<b>74</b>	<b>63%</b>
Sim	16	36%	16	22%	<b>32</b>	<b>27%</b>
Não	4	9%	8	11%	<b>12</b>	<b>10%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	
<b>Você acredita que questões de interesse, motivação e engajamento estão diretamente conectadas ao seu sucesso com o aprendizado?</b>						
Sim	40	89%	73	100%	<b>113</b>	<b>96%</b>
Não	5	11%	0	0%	<b>5</b>	<b>4%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	
<b>Você acredita que seu desempenho acadêmico diminuiu?</b>						
Sim, meu desempenho acadêmico diminuiu durante o período ERE	20	44%	47	64%	<b>67</b>	<b>57%</b>
Não, não houve mudança no meu desempenho acadêmico durante o período ERE	21	47%	17	23%	<b>38</b>	<b>32%</b>
Não, meu desempenho acadêmico melhorou durante o período ERE	4	9%	9	12%	<b>13</b>	<b>11%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	

**Durante o período de ERE, você teve alguma das situações listadas abaixo:**

Problemas significativos com a conexão da internet	19	26%	32	29%	<b>51</b>	<b>43%</b>
Problemas no acesso aos recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas	15	20%	16	14%	<b>31</b>	<b>26%</b>
Interrupção das aulas por conta da falta de quietude no ambiente	18	24%	25	22%	<b>43</b>	<b>36%</b>
Problemas de acesso a recursos de aprendizagem	11	15%	16	14%	<b>27</b>	<b>23%</b>
Durante o período de ERE, não tive nenhuma das situações listadas	11	15%	23	21%	<b>34</b>	<b>29%</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>		<b>112</b>		<b>118</b>	

**De modo geral, você prefere disciplinas presenciais ou EAD?**

Prefiro disciplinas no formato presencial	24	53%	50	68%	<b>74</b>	<b>63%</b>
Prefiro disciplinas no formato EAD	21	47%	23	32%	<b>44</b>	<b>37%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	

**No ERE, você preferia aulas assíncronas ou síncronas?**

Minha preferência era por aulas assíncronas	25	56%	53	73%	<b>78</b>	<b>66%</b>
Minha preferência era por aulas síncronas	20	44%	20	27%	<b>40</b>	<b>34%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	

**Para você, o tempo não gasto em deslocamento foi utilizado para maior comprometimento com a presença nas aulas (em caso de aulas síncronas)?**

Não	22	49%	42	58%	<b>64</b>	<b>54%</b>
Sim	23	51%	31	42%	<b>54</b>	<b>46%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	

**A flexibilidade de prazos e tarefas foi respeitada nas disciplinas cursadas no ERE?**

Sim	39	87%	63	86%	<b>102</b>	<b>86%</b>
Não	6	13%	10	14%	<b>16</b>	<b>14%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

A grande preferência dos estudantes foi por aulas assíncronas, aquelas em que o professor grava a sua aula e disponibiliza para futuro estudo e consulta. Do total, 78 estudantes responderam que, durante o período do ERE, preferiram a realização de aulas assíncronas, enquanto que 40 estudantes preferiram aulas síncronas, aquelas em que o professor permanece disponível no horário da disciplina. Porém, de modo geral, os respondentes demonstraram uma preferência pelas aulas no formato presencial, já que 63% responderam que preferem disciplinas no formato presencial, enquanto 37% responderam que preferem disciplinas no formato EAD. Essa preferência contraria o estudo global de Sangster,

Stoner e Flood (2020, tradução nossa), no qual ele defende que os estudantes preferem as aulas online de forma síncrona pela possibilidade de assistir seus professores no vídeo e o fato de que, dessa forma, o ritmo das aulas é controlado pelo próprio professor, assemelhando-se a uma aula presencial. Porém, percebemos que, um dos desafios do mesmo estudo foi o desejo dos alunos por aulas presenciais, o que ratifica a opção para a maioria dos respondentes do nosso estudo.

Segundo Cornachione, Casa Nova e Trombetta (2007), para o sucesso da educação online não basta a instituição de ensino dispor de infraestrutura tecnológica, mas também é necessário o comprometimento, a organização e a motivação de professores e estudantes em relação ao conteúdo ministrado e a metodologia aplicada. De encontro a isso, 96% dos respondentes acreditam que questões de interesse, motivação e engajamento estão diretamente conectadas ao seu sucesso com o aprendizado. Logo, quando há elementos que aumentem a participação e o engajamento dos estudantes, conseqüentemente a eficácia do EAD é mais facilmente atingida (CORNACHIONE; CASA NOVA; TROMBETTA, 2007).

Buscou-se entender se o estudante acredita que seu desempenho acadêmico durante o período de ERE havia diminuído, comparado com o período anterior a pandemia de coronavírus, e a maioria deles, 57%, responderam que acreditavam que seu desempenho acadêmico diminuiu. Segundo Soares, Guimarães e Souza (2021), alguns eventos estressores podem afetar o desempenho acadêmico, tais como a realidade vivenciada por cada indivíduo e a sua forma de enfrentar tais situações. Por outro lado, a maioria dos discentes responderam que tinham acesso a celulares, computadores e internet (acima de 90%), conforme Tabela 2.

Por conta disso, relacionamos o período acadêmico do aluno (início ou final de curso) e a percepção do mesmo referente ao seu desempenho acadêmico nesse período, conforme Tabela 3. Percebe-se que a maioria dos alunos dos últimos semestres do curso, notaram uma piora do seu desempenho acadêmico durante o ERE. Já para a maioria dos discentes dos semestres iniciais, não houve essa percepção. Ressalta-se que, independentemente da semestralidade, uma minoria dos estudantes relatou melhora no seu desempenho acadêmico.

Segundo o estudo de Lopes, Meurer e Colauto (2020), condições estressoras levam a compensações negativas no desenvolvimento interpessoal e profissional do estudante. Sendo assim, por mais que a situação socioeconômica dos mesmos tenha sido favorável, a pandemia, como um evento global, trouxe muitas incertezas e receios para o ambiente acadêmico e pessoal de cada um.

## 4.2 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS DURANTE O ERE

Nessa seção buscamos entender a influência das ferramentas tecnológicas no ERE, o nível de contribuição empenhadas por elas durante esse período e o acesso dos discentes a tais ferramentas. Sendo assim, conforme tabela 4, obtivemos que 83% dos respondentes acreditam que o uso de ferramentas tecnológicas de ensino teve influência no seu aprendizado durante o período de ERE. Dos 98 estudantes que responderam que o uso de ferramentas tecnológicas teve influência em seu aprendizado, 96% deles apontaram o Moodle como principal ferramenta, seguido do Microsoft Teams com 78% e do MConf com 62%. Cabe ressaltar que 54% dos respondentes marcaram as três ferramentas concomitantemente como importantes para seu aprendizado.

O contato com os professores por meio de ferramentas digitais também apresentou influência no aprendizado para 71% dos respondentes. Os meios de contato que mais tiveram influência para esses 84 estudantes foram: chat via Moodle (73%), Fóruns digitais (Moodle) (61%), Microsoft Teams (57%) e WhatsApp (33%).

**Quadro 1.** Seleção de respostas quanto à contribuição das ferramentas tecnológicas no ERE.

**Como os períodos em ERE contribuíram com o seu conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas no âmbito estudantil e profissional?**

*"Aprendi a usar melhor as ferramentas para realizar videoconferências e também ferramentas para apresentação de trabalho."*

*"Aprendi a usar o Microsoft Teams, a editar vídeos e aprimorei os conhecimentos em Excel."*

*"Fui obrigada a me virar com as ferramentas tecnológicas, diferente do presencial que usamos apenas o caderno e caneta, como é o tradicional."*

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2022).

Quanto a contribuição do conhecimento das ferramentas tecnológicas no ERE para o âmbito profissional, 54% dos respondentes concluíram que os períodos em ERE contribuíram para o seu conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas. Os estudantes que responderam sim para essa questão, puderam explicar brevemente como foi essa contribuição. Algumas premissas podem ser vislumbradas nos argumentos dos respondentes no Quadro 1.

**Tabela 4.** Respostas referentes ao Bloco de Ferramentas Tecnológicas utilizadas durante o ERE.

	Início de curso		Final de curso		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>O uso de ferramentas tecnológicas de ensino teve influência no seu aprendizado?</b>						
Sim	38	84%	60	82%	<b>98</b>	<b>83%</b>
Não	7	16%	13	18%	<b>20</b>	<b>17%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	
<b>Quais ferramentas tecnológicas de ensino tiveram influência no seu aprendizado.</b>						
Moodle	36	45%	58	38%	<b>94</b>	<b>96%</b>
Microsoft Teams	29	36%	47	31%	<b>76</b>	<b>78%</b>
Mconf	15	19%	46	30%	<b>61</b>	<b>62%</b>
<b>Total</b>	<b>80</b>		<b>151</b>		<b>98</b>	
<b>O acesso aos professores por meio de ferramentas digitais teve influência positiva no seu aprendizado? Se sim, quais?</b>						
Sim	33	73%	51	70%	<b>84</b>	<b>71%</b>
Não	12	27%	22	30%	<b>34</b>	<b>29%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	
<b>Se você respondeu SIM para a pergunta acima, marque quais meios de acesso aos professores tiveram influência no seu aprendizado.</b>						
Chat via Moodle	21	30%	40	34%	<b>61</b>	<b>73%</b>
Fóruns digitais (Moodle)	20	29%	31	26%	<b>51</b>	<b>61%</b>
Microsoft Teams	19	28%	29	24%	<b>48</b>	<b>57%</b>
WhatsApp	9	13%	19	16%	<b>28</b>	<b>33%</b>
<b>Total</b>	<b>69</b>		<b>119</b>		<b>84</b>	
<b>Os períodos em ERE contribuíram com o seu conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas no âmbito estudantil e profissional?</b>						
Sim	29	64%	35	48%	<b>64</b>	<b>54%</b>
Não	16	36%	38	52%	<b>54</b>	<b>46%</b>
<b>Total</b>	<b>45</b>		<b>73</b>		<b>118</b>	

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Segundo o estudo de Girardi (2020), a dificuldade na utilização de ferramentas tecnológicas foi tida com grande importância para o ensino remoto. Porém, em nosso levantamento essas ferramentas foram vistas como facilitadoras da aprendizagem e comunicação com os professores e não um impeditivo para o seguimento dos estudos na universidade. A contribuição delas foi refletida inclusive no ambiente profissional dos discentes, como podemos observar nos argumentos divulgados acima.

### 4.3 MEDIDAS ADOTADAS PELA UFRGS DURANTE O ERE

Nessa seção os estudantes foram questionados quanto a implementação do ERE na UFRGS e sua infraestrutura tecnológica, o suporte às ferramentas tecnológicas de ensino, a capacitação dos professores para a oferta de aulas totalmente *online* e o papel da universidade nesse cenário. As questões desse bloco foram formuladas com opções de respostas baseada na escala de Likert de 5 pontos para mensuração da concordância à afirmação apresentada, que permite respostas com níveis variados de classificação, na qual o 1 representa o “discordo totalmente” e o 5 representa o “concordo totalmente”. Os resultados podem ser consultados na tabela 5.

**Tabela 5.** Respostas referentes ao Bloco de Medidas adotadas pela UFRGS durante o ERE.

	Média	Moda	Mediana	Desvio-padrão
Você acredita que a universidade prestou o auxílio necessário para a transição do ensino presencial para o ERE?	3,47	4	4	1,15
Na sua opinião, durante a implementação do ERE, a comunicação entre a Universidade e os alunos foi efetiva?	3,09	4	3	1,25
A universidade disponibilizava profissionais técnicos habilitados para suporte às ferramentas tecnológicas de ensino?	3,22	3	3	1,23
Você acredita que os professores estavam capacitados para oferecerem aulas totalmente online?	2,77	3	3	1,17
Você acredita que a universidade ofereceu capacitação para os professores ministrarem aulas totalmente online?	2,97	3	3	1,19
A universidade apresentou a infraestrutura tecnológica necessária para implementação do ERE?	3,53	3	4	1,16

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados coletados, a universidade prestou parcialmente o auxílio necessário para a transição do ensino presencial para o ERE, visto que a média das respostas ficou em 3,47 e sua mediana em 4, sendo o valor máximo 5 para “Prestou todo o auxílio necessário” e o valor mínimo 1 para “Não prestou o auxílio necessário”. Da mesma forma, conclui-se que a universidade apresentou parcialmente a infraestrutura tecnológica necessária para a implementação do ERE, visto que a média para essa questão ficou em 3,53 e a mediana em 4, sendo o valor máximo 5 para “A universidade apresentou a infraestrutura tecnológica

necessária” e o valor mínimo 1 para “A universidade não apresentou a infraestrutura tecnológica necessária”.

As duas questões que obtiveram menor média foram referentes à capacitação dos professores para ministrarem aulas online e o suporte da universidade para tal capacitação. Com média 2,77, conclui-se que os professores não estavam plenamente capacitados para a oferta de aulas totalmente online, assim como a universidade não ofereceu toda a capacitação necessária para os docentes seguirem nesse cenário, já que a média para essa pergunta ficou em 2,97.

Os dados encontrados na nossa pesquisa vão ao encontro com a literatura referenciada. Segundo Ferri, Grifoni e Guzzo (2020, tradução nossa), os principais desafios pedagógicos do ERE são a falta de habilidade dos professores no uso de tecnologias e a necessidade de treinamento e instrução, tanto para alunos, quanto para professores sobre o uso dessas ferramentas. Algumas soluções apresentadas pelos pesquisadores quanto a esse tópico seriam o desenvolvimento de plataformas mais inclusivas, gerando maior acessibilidade; o reforço do uso de tecnologias inteligentes para o ensino remoto, de modo que seja possível a personalização da aprendizagem; e uso de tecnologias de realidade aumentada e virtual, de forma que a interação seja facilitada entre alunos e professores, o que ajudaria a respeito do envolvimento e motivação acadêmica (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020, tradução nossa).

Segundo levantamento realizado por Sangster, Stoner e Flood (2020, tradução nossa), no qual há uma seção dedicada exclusivamente à experiência no Brasil, o mesmo afirma que os professores brasileiros enfrentam uma burocracia significativa nas universidades federais, o que pode prejudicar suas ações frente a crises, tais como a pandemia de coronavírus, de forma ágil e pontual. Podemos relacionar essa burocracia com a questão de comunicação efetiva entre a Universidade e os alunos, durante a implementação do ERE, a qual teve uma média de 3,09, na qual o valor máximo (5) representava uma comunicação totalmente efetiva e o valor mínimo (1) uma comunicação totalmente inefetiva.

#### 4.4 PERCEPÇÃO GERAL DO ERE

Na última seção do questionário, os estudantes tiveram que responder diferentes questões quanto a sua percepção, de maneira geral, do período ERE na UFRGS. Para as questões abertas, realizou-se uma sumarização das principais palavras mencionadas no campo de resposta, para que fosse possível elaborar um gráfico do tipo nuvem de palavras, o qual é uma representação visual da frequência que aquele termo aparece nas respostas.

**Figura 1.** Nuvem de palavras elaborada de acordo com a frequência apresentada na questão “Cite uma vantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS”.



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Podemos observar que a principal vantagem apresentada pelos alunos é a ausência do deslocamento até a universidade, seguida de flexibilidade de horários, possibilidade de aulas gravadas e o tempo. No Quadro 2, observa-se alguns exemplos das respostas recebidas pelos estudantes na questão “Cite uma vantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS”.

**Quadro 2.** Seleção de respostas quanto as vantagens da aplicação do modelo ERE na UFRGS.

<b>Cite uma vantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS:</b>
<i>"Não precisar se deslocar até a universidade e flexibilização das aulas."</i>
<i>"Tempo de deslocamento não mais necessário. Poder fazer as aulas em outros horários, seguindo os prazos."</i>
<i>"Economia de tempo e recursos no transporte. Possibilidade de assistir diversas vezes a mesma aula, respeitando o meu tempo de absorção do conteúdo."</i>
<i>"Poder assistir as aulas novamente ou parte da aula que tive dúvida ou não lembrava de algum detalhe, poder estudar em outros horários."</i>

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2022).

As vantagens citadas condizem com os aspectos que contribuíram para o alcance do ERE encontrados por Lopes, Meurer e Colauto (2020) em seu estudo. Como principais pontos obtidos em ambos os estudos, destacam-se a não necessidade de deslocamento, a possibilidade de visualização a qualquer tempo das aulas assíncronas e os prazos flexíveis de entrega das atividades.

**Figura 2.** Nuvem de palavras elaborada de acordo com a frequência apresentada na questão “Cite uma desvantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS”.



Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Por outro lado, as principais desvantagens apresentadas foram a falta de contato (aluno e aluno, aluno e professor), seguida de maior dificuldade de aprendizado, sobrecarga de atividades e o ambiente de estudos. No Quadro 3, observa-se alguns exemplos das respostas recebidas pelos estudantes na questão “Cite uma desvantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS”.

**Quadro 3.** Seleção de respostas quanto as desvantagens da aplicação do modelo ERE na UFRGS.

**Cite uma desvantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS:**

*"Falta de contato direto com os colegas, que é algo que enriquece o processo de aprendizado."*

*"Distanciamento dos professores. Existem algumas disciplinas que seriam de extrema importância serem presenciais, pela questão de explicação e dúvidas."*

*"O aprendizado não é o mesmo que presencial. É difícil manter o foco e o empenho nas aulas digitais no ambiente de casa onde há outros deveres a serem cumpridos."*

*"O aprendizado sofreu muito comparado com as aulas presenciais, e a exigência de trabalhos em grupo aumentou, o que foi, sem dúvida, dificultado pela pandemia."*

*"Dependo de um lugar sossegado para estudar, em casa não tenho um lugar assim então, muitas vezes, fico até mais tarde no escritório onde trabalho para conseguir assistir as aulas."*

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2022).

Com isso, elencamos na tabela 6 os principais termos citados nessas perguntas como vantagens e desvantagens e suas predominâncias de acordo com a etapa do curso. Percebe-se que os pontos principais, como “deslocamento” (vantagem) e “falta de contato” (desvantagem) foram igualmente pontuados pelos estudantes, independentemente de sua etapa.

**Tabela 6.** Principais termos (vantagens e desvantagens) do período ERE de acordo com a semestralidade.

<b>Vantagens</b>	<b>Início de curso</b>		<b>Final de curso</b>		<b>Total</b>
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	
deslocamento	18	42%	25	58%	43
flexibilidade	13	45%	16	55%	29
aulas_gravadas	10	48%	11	52%	21
tempo	4	29%	10	71%	14
<b>Desvantagens</b>					
falta_de_contato	17	45%	21	55%	38
aprendizado	5	28%	13	72%	18
ambiente_de_estudos	6	50%	6	50%	12
sobrecarga	3	21%	11	79%	14

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Porém, nota-se que a maior disparidade entre as etapas do curso foi para o termo “tempo” (vantagem), no qual 71% dos respondentes eram alunos do final de curso, o que se justifica por serem estudantes já integrados ao mercado de trabalho. Já para as desvantagens, os termos “aprendizado” e “sobrecarga” obtiveram, respectivamente, 72% e 79% dos respondentes cursando os semestres finais do curso.

Por fim, perguntamos aos estudantes se no retorno do período letivo presencial, eles buscariam por mais disciplinas no formato EAD e a média obtida foi de 3,40, sendo o valor

máximo 5 para “Mais disciplinas EAD” e o valor mínimo 1 para “Mais disciplinas presenciais”, o que demonstra que os respondentes optam por ambos os formatos de educação (à distância e presencial). Da mesma forma, questionou-se os estudantes quanto ao seu nível de satisfação com os períodos cursados em ERE na UFRGS e obteve-se a média de 3,46, sendo o valor máximo 5 para “Muito satisfeito” e o valor mínimo 1 para “Nada satisfeito” e uma mediana de 4, o que se caracteriza com uma aprovação parcial dos semestres cursados em ERE na universidade.

**Tabela 7.** Respostas referentes ao Bloco de Percepção Geral da UFRGS durante o ERE.

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Para o retorno do período letivo presencial, você buscará por mais disciplinas no formato EAD?	3,40	5	3,5	1,55
Qual seu nível de satisfação com os períodos cursados em ERE na UFRGS?	3,46	4	4	1,25

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa (2022).

Segundo Sangster, Stoner e Flood (2020, tradução nossa), a crise de coronavírus possibilitou mudanças positivas para o ensino de ciências contábeis. O aumento de atividades de ensino de forma remota é uma tendência mundial, que oportuniza aos estudantes maior flexibilidade e reflete a modernização dos ambientes de trabalho. O ERE, mesmo desenvolvido às pressas, obteve boa aceitação da comunidade acadêmica na UFRGS e contribuirá para diversas discussões quanto a aplicação do ensino à distância e potenciais atividades que serão utilizadas para o retorno das atividades presenciais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ERE foi necessário e a única solução para seguimento dos estudos durante a pandemia do coronavírus. Analisar as medidas tomadas pela universidade para inserção dos alunos nas atividades curriculares e identificar os impactos dessa solução emergencial, assim como as ferramentas que se mostraram essenciais ao longo desse período, se faz necessário para o detectarmos se a missão dessa proposta de ensino foi cumprida. Logo, esse objetivo foi alcançado conforme exemplificado na seção 4 desse artigo.

Conclui-se que os estudantes aprovaram parcialmente a implementação do ERE na UFRGS, mediante respostas acima da média quanto a satisfação do modelo de ensino emergencial. Os maiores desafios encontrados foram, em sua grande maioria, impostos de

maneira geral pela pandemia e o distanciamento social necessário do período, como a falta de contato com os colegas e professores e a possível perda de aprendizagem decorrente de métodos de ensino novos.

Por outro lado, a necessidade de se manter em isolamento trouxe algumas oportunidades, tais como menor tempo gasto em deslocamento e a flexibilidade do ensino remoto, podendo as aulas serem assistidas da maneira mais favorável ao estudante. Assim como o ERE abriu espaço para a utilização de ferramentas tecnológicas já consolidadas no mundo acadêmico e a descoberta de novas funcionalidades, recursos e programas.

Desse modo, esse estudo contribuiu para a UFRGS de modo que realizou um apontamento das principais considerações dos discentes desse período, possibilitando que a gestão da universidade possa utilizá-lo para revisão de ações e melhorias. Essa pesquisa contribuirá para a continuidade do ensino remoto no curso de Ciências Contábeis, mesmo após o período de excepcionalidade, e no uso de ferramentas tecnológicas de ensino, tanto presencialmente quanto de maneira remota.

Como limitação da pesquisa, há a necessidade de validar se os resultados aqui apresentados correspondem apenas à população da UFRGS ou se em outras instituições de ensino superior os dados serão semelhantes. E como proposta de estudos futuros, pode-se elencar pesquisas mais específicas das ferramentas tecnológicas utilizadas nas disciplinas e sua relevância para o aprendizado remoto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>.

Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24).

Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Superior - CES. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras

providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 28 dez. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf). Acesso em: 29 out. 2021.

BOLDRINI, T. A pandemia da Covid-19 e o ensino remoto: como lecionar contabilidade societária de forma eficaz?. **Revista Ifes Ciência**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-11, 2021. DOI: 10.36524/ric.v7i1.1019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/1019>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARNEIRO, C.; VIDAL, O. V. Direito à Educação e a Pandemia do Covid-19. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais - IURJ**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-18, 2020. DOI: 10.47595/2675-634X.2020v1i1p7-18. Disponível em: <https://revista.institutouniversitario.com.br/index.php/cjsiurj/article/view/4>. Acesso em: 21 fev. 2021.

COLAUTO, R. D.; BEUREN, I. M. Coleta, Análise e Interpretação dos Dados. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como Elaborar Trabalho Monográfico em Contabilidade**: teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CORNACHIONE JR, E. B.; CASA NOVA, S. P. C.; TROMBETTA, M. R. Educação on-line em contabilidade: propensão e aspectos curriculares. **Revista Contabilidade & Finanças**. v. 18, p. 9-21, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/Dd55C95RVzbQmy4PmPmYt5K/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. O Ensino a Distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e21911551, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1551. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1551/1406>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FERRI, F.; GRIFONI P.; GUZZO T. Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. **Societies**, v 10, n. 4:86, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc10040086>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FREITAS, H. M. R. et al. O método de pesquisa survey. **RAUSP Management Journal**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138\\_1861\\_freitashenriquerausp.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerausp.pdf). Acesso em: 29 ago. 2021.

GASPARIN, J. L.; GONÇALVES, R. N. Ensino Superior de Contabilidade no Brasil e a prática docente. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013, Curitiba. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7147\\_5607.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7147_5607.pdf). Acesso em: 29 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIRARDI, S. D. S. **A percepção dos docentes sobre o ensino da contabilidade à distância**: Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. 2020. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Finanças), Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto,

Portugal, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/17701> Acesso em: 13 mar. 2022.

GREGORINI, T. M. S. P.; SANTOS, W. H. **Impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Rondônia, campus José Ribeiro Filho: uma percepção dos discentes.** 2021. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Contábeis, Departamento Acadêmico de Ciências Contábeis, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3258>. Acesso em: 27 set. 2021.

HAIR JR., J.F. et al. **Análise multivariada de dados.** 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 Mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 ago. 2021.

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 and Applied Accounting**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 517–531, 2019. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/471>. Acesso em: 9 mar. 2022.

LOPES, I. F.; MEURER, A. M.; COLAUTO, R. D. Estratégias de Coping de Discentes Brasileiros de Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2020. DOI: 10.17524/repec.v14i2.2488. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/2488>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MARQUES, L; BIAVATTI, V. T. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, vol. 12, nº 2, 2019, p. 24-47. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>. Acesso em: 29 out. 2021.

MUÑOZ, R.; A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. **Organização das Nações Unidas Brasil**, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD B. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, 29:5, 431-562, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09639284.2020.1808487>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, E. A. et al. 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 – RGO**, v. 14, n. 1, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v14i1>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/5712>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTOS, W. Y. S. et al. Gestão de conhecimento e os processos de informações do ensino remoto frente à pandemia da Covid-19: um estudo de caso no curso de ciências contábeis/CERES UFRN. **4º Congresso UFU de contabilidade**, 2021. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/contufu2021.completo0064.pdf> Acesso em: 2 nov. 2021.

SCHIAVI, S. G., MOMO, S. F., BEHR, A. A educação a distância na graduação presencial em ciências contábeis: uma análise sob a perspectiva discente. **Desafio Online**, Campo Grande, v.9, n.3, Set./Dez. 2021. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/7546>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SILVA, S. D. G.; **A percepção dos docentes sobre o ensino da contabilidade à distância: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Finanças) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2020. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/17701> Acesso em: 2 nov. 2021.

SOARES, C. S.; GUIMARÃES, D. E. L.; SOUZA, T. V. de. Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, [S. l.], v. 20, p. e3182, 2021. DOI: 10.16930/2237-766220213182. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3182>. Acesso em: 2 nov. 2021.

UFRGS. **Resolução nº 025, de 27 de julho de 2020**. Estabelece a regulamentação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/res-025-ensino-remoto-emergencial-ere-versao-pagina>. Acesso em: 21 fev. 2021.

UFRGS. **Perguntas frequentes: Benefício PRAE**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/perguntas-frequentes/#:~:text=A%20PRAE%20traduz%20estas%20linhas,Moradia%20Estudantil%2C%20Aux%C3%ADlio%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 13 mar. 2021.

UNESCO. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por). Acesso em: 29 ago. 2021.

WEISS, L. A. S. et al. O ensino da contabilidade geral: um estudo sobre as abordagens metodológicas adotadas no Brasil. **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**, v. 18, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/6259>. Acesso em: 29 out. 2021.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS****Impactos da pandemia do coronavírus no ensino de Ciências Contábeis na UFRGS**Bloco 1) Perfil do discente

- 1.1) Idade: \_\_\_\_\_
- 1.2) Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 1.3) Estado civil:
- ( ) Solteiro
  - ( ) Casado/União Estável
  - ( ) Separado
  - ( ) Divorciado
  - ( ) Viúvo
- 1.4) Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
- 1.5) Em relação a sua moradia, você: ( ) Mora sozinho ( ) Mora com os pais ( ) Mora com o companheiro ( ) Mora com o companheiro e filhos ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 1.6) Ano de ingresso no curso de Ciências Contábeis/UFRGS: \_\_\_\_\_
- 1.7) Etapa atual do curso:
- ( ) 1º semestre
  - ( ) 2º semestre
  - ( ) 3º semestre
  - ( ) 4º semestre
  - ( ) 5º semestre
  - ( ) 6º semestre
  - ( ) 7º semestre
  - ( ) 8º semestre
- 1.8) Semestres em que se matriculou em disciplinas no formato ERE: (múltipla escolha)
- ( ) ERE 2020/1
  - ( ) ERE 2020/2
  - ( ) ERE 2021/1

Bloco 2) Situação Socioeconômica durante o ERE

- 2.1) É/Foi responsável por cuidar de menor, idoso ou incapaz durante a pandemia? ( ) Sim  
( ) Não

- 2.2) Acesso a recursos tecnológicos: (múltipla escolha)
- Celular
  - Computador/notebook
  - Tablet
  - Internet móvel
  - Internet fixa
  - Outro: \_\_\_\_\_
- 2.3) Tipo de conexão utilizada para as aulas do ERE: (múltipla escolha)
- Internet 3G
  - Internet 4G
  - Wi-fi/Banda Larga
- 2.4) Qual o seu nível de confiança no uso dos equipamentos e ferramentas tecnológicas, tais como Moodle, Teams, Mconf:
- Muito seguro, utilizo sem problemas as ferramentas disponíveis
  - Um pouco seguro, mas consigo utilizar sem maiores problemas
  - Um pouco seguro, mas por vezes preciso de auxílio técnico
  - Nem um pouco seguro, tenho muita dificuldade com essas ferramentas
- 2.5) Na sua opinião, você tem um ambiente de estudos apropriado na sua moradia (mesa, cadeira, ambiente silencioso, conforto...)?  Sim  Não
- 2.6) Você recebeu algum auxílio da universidade para continuidade dos estudos nesse período?
- Sim, sou aluno beneficiário PRAE e recebi auxílios exclusivos do período ERE
  - Não, sou aluno beneficiário PRAE e não recebi auxílios exclusivos do período ERE
  - Não, não sou aluno beneficiário PRAE

### Bloco 3) Resultado de aprendizagem do aluno durante o ERE

- 3.1) Você entende que obteve os conhecimentos ou as habilidades propostas para as disciplinas cursadas?
- Sim, obtive os conhecimentos ou as habilidades propostas para as disciplinas cursadas
  - Não, não obtive os conhecimentos ou as habilidades propostas para as disciplinas cursadas

- Parcialmente, obtive parcialmente os conhecimentos ou as habilidades propostas para as disciplinas cursadas
- 3.2) Você acredita que questões de interesse, motivação e engajamento estão diretamente conectadas ao seu sucesso com o aprendizado?
- Sim, acredito que essas questões estão diretamente conectadas ao meu sucesso com o aprendizado
- Não, acredito que essas questões não estão diretamente conectadas ao meu sucesso com o aprendizado
- 3.3) Você acredita que seu desempenho acadêmico diminuiu?
- Sim, meu desempenho acadêmico diminuiu durante o período ERE
- Não, não houve mudança no meu desempenho acadêmico durante o período ERE
- Não, meu desempenho acadêmico melhorou durante o período ERE
- 3.4) Durante o período de ERE, você teve alguma das situações listadas abaixo: (múltipla escolha)
- Problemas significativos com a conexão da internet (quedas, instabilidade, falta de sinal...)
- Problemas no acesso aos recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas, tais como: Moodle, MConf, Teams, Microfones, Webcam
- Interrupção das aulas por conta da falta de quietude no ambiente de acesso a elas que tenham prejudicado sua aprendizagem
- Problemas de acesso a recursos de aprendizagem, tais como Biblioteca UFRGS
- Durante o período de ERE, não tive nenhuma das situações listadas
- 3.5) De modo geral, você prefere disciplinas presenciais ou EAD?
- Prefiro disciplinas no formato EAD
- Prefiro disciplinas no formato presencial
- 3.6) No ERE, você preferia aulas assíncronas ou síncronas?
- Minha preferência era por aulas assíncronas (aulas gravadas, trabalhos realizados fora do período de aula...)
- Minha preferência era por aulas síncronas (aulas no horário das disciplinas com o professor disponível naquele horário)
- 3.7) A ocorrência de aulas online eliminou o tempo gasto com deslocamento entre trabalho, faculdade e moradia. Para você, o tempo não gasto em deslocamento foi utilizado para maior comprometimento com a presença nas aulas (em caso de aulas síncronas)?

- Sim, consegui estar mais presente nas aulas síncronas
  - Não, isso não influenciou na minha presença nas aulas síncronas
- 3.8) A flexibilidade de prazos e tarefas foi respeitada nas disciplinas cursadas no ERE?
- Sim, a flexibilidade de prazos e tarefas foi respeitada nas disciplinas cursadas no ERE
  - Não, a flexibilidade de prazos e tarefas não foi respeitada nas disciplinas cursadas no ERE

#### Bloco 4) Ferramentas tecnológicas utilizadas durante o ERE

- 4.1) O uso de ferramentas tecnológicas de ensino teve influência no seu aprendizado? Se sim, quais?
- Sim, o uso de ferramentas tecnológicas de ensino teve influência no meu aprendizado
  - Não, o uso de ferramentas tecnológicas de ensino não teve influência no meu aprendizado
- 4.2) Se você respondeu SIM para a pergunta acima, marque quais ferramentas tecnológicas de ensino tiveram influência no seu aprendizado. (múltipla escolha)
- Moodle
  - MConf
  - Microsoft Teams
- 4.3) O acesso aos professores por meio de ferramentas digitais (Moodle, Teams, Fóruns, WhatsApp) teve influência positiva no seu aprendizado? Se sim, quais?
- Sim, o acesso aos professores por meio de ferramentas digitais teve influência no meu aprendizado
  - Não, o acesso aos professores por meio de ferramentas digitais não teve influência no meu aprendizado
- 4.4) Se você respondeu SIM para a pergunta acima, marque quais meios de acesso aos professores tiveram influência no seu aprendizado. (múltipla escolha)
- Chat via Moodle
  - Microsoft Teams
  - Fóruns digitais (Moodle)
  - WhatsApp

4.5) Os períodos em ERE contribuíram com o seu conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas no âmbito estudantil e profissional? Se sim, como?

( ) Sim, os períodos em ERE contribuíram com o meu conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas

( ) Não, os períodos em ERE não contribuíram com o meu conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas

4.6) Se você respondeu SIM para a pergunta acima, poderia citar brevemente como foi essa contribuição. \_\_\_\_\_

#### Bloco 5) Medidas adotadas pela UFRGS durante o período ERE

5.1) Você acredita que a universidade prestou o auxílio necessário para a transição do ensino presencial para o ERE?

Não prestou o auxílio necessário	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Prestou todo o auxílio necessário
--	-----	-----	-----	-----	-----	---

5.2) Na sua opinião, durante a implementação do ERE, a comunicação entre a Universidade e os alunos foi efetiva?

Totalmente inefetiva	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Totalmente efetiva
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----------------------

5.3) A universidade disponibilizava profissionais técnicos habilitados para suporte às ferramentas tecnológicas de ensino?

Não disponibilizava os profissionais	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Disponibilizava os profissionais necessários
--	-----	-----	-----	-----	-----	--

5.4) Você acredita que os professores estavam capacitados para oferecerem aulas totalmente online?

Não estavam plenamente capacitados	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Estavam plenamente capacitados
--	-----	-----	-----	-----	-----	--------------------------------------

5.5) Você acredita que a universidade ofereceu capacitação para os professores ministrarem aulas totalmente online?

A universidade  
não ofereceu a  
capacitação  
necessária

(1) (2) (3) (4) (5)

A universidade  
ofereceu a  
capacitação  
necessária

5.6) Ao longo do período do ERE, você encontrou problemas de acesso as ferramentas/sites/tecnologias utilizadas nas disciplinas?

( ) Sim, encontrei diversos problemas de acesso as ferramentas/sites/tecnologias ao longo do período ERE

( ) Não, não encontrei problemas de acesso as ferramentas/sites/tecnologias ao longo do período ERE

5.7) Se sim, você teve o suporte necessário para a resolução desse problema?

( ) Sim, tive o suporte necessário para a resolução do meu problema

( ) Sim, tive o suporte necessário para a resolução do meu problema mas o mesmo não foi suficiente ou tempestivo

( ) Não, não tive o suporte necessário para a resolução do meu problema

5.8) A universidade apresentou a infraestrutura tecnológica necessária para implementação do ERE?

A universidade  
não apresentou a  
infraestrutura  
tecnológica  
necessária

(1) (2) (3) (4) (5)

A universidade  
apresentou a  
infraestrutura  
tecnológica  
necessária

#### Bloco 6) Percepção geral do ERE

6.1) Cite uma vantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS: \_\_\_\_\_

6.2) Cite uma desvantagem da aplicação do modelo ERE na UFRGS: \_\_\_\_\_

6.3) Na sua opinião, quais os principais problemas apresentados pelo ERE? \_\_\_\_\_

6.4) Na sua opinião, a alteração da carga horária do ERE, em relação às atividades presenciais, foi positiva? Por que?

( ) Sim, a alteração da carga horária do ERE, em relação às atividades presenciais, foi positiva

( ) Não, a alteração da carga horária do ERE, em relação às atividades presenciais, não foi positiva.

6.5) Poderia citar motivos pelos quais a alteração na carga horário do ERE foi positiva ou negativa. \_\_\_\_\_

6.6) Para o retorno do período letivo presencial, você buscará por mais disciplinas no formato EAD?

Mais disciplinas presenciais	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Mais disciplinas EAD
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

6.7) Na sua opinião, quais disciplinas cursadas foram melhores aproveitadas no formato ERE?

\_\_\_\_\_

6.8) Você teria alguma sugestão e/ou aprendizado do período ERE que gostaria de passar para a Universidade? \_\_\_\_\_

6.9) Qual seu nível de satisfação com os períodos cursados em ERE na UFRGS?

Nada satisfeito	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Muito satisfeito
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	------------------