

E agora? Propensão dos estudantes de contabilidade a adotarem a educação a distância após o ensino remoto

What's next? Accounting students' propensity to use distant education after remote teaching

Andressa Flores Tiago

Bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Santa Mônica, Uberlândia, MG, Brasil, CEP
38400-902

E-mail: andressaflorest@hotmail.com

Edvalda Araújo Leal

Doutora em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP)
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 246, Santa Mônica, Uberlândia, MG,
Brasil, CEP 38400-902

E-mail: edvalda@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7497-5949>

Layne Vitória Ferreira

Mestra em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Santa Mônica, Uberlândia, MG, Brasil, CEP
38400-902

E-mail: lyvferreira@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2397-8410>

Leonardo de Rezende Costa Nagib

Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Santa Mônica, Uberlândia, MG, Brasil, CEP
38400-902

E-mail: leonardonagib@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9211-5299>

Resumo

A pesquisa teve como objetivo verificar a propensão dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis a cursar as disciplinas propostas na estrutura curricular do curso na modalidade presencial, a distância ou híbrida, após a experiência com o ensino remoto. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa. Foi realizada uma pesquisa de levantamento junto aos alunos da área contábil de uma universidade pública, de modo que a amostra foi composta por 178 respondentes. Para tratamento dos dados, adotou-se a análise descritiva e a regressão logística. Os resultados evidenciaram que os estudantes preferem cursar, em sua maioria, as disciplinas com conteúdo específico de Contabilidade na modalidade presencial (voltadas para a formação profissional); já as disciplinas ligadas a outras áreas do conhecimento, como: Administração, Economia e Direito (ligadas à formação básica), os alunos demonstraram interesse em cursá-las a distância. Verificou-se que há relação significativa entre a modalidade de ensino escolhida pelos estudantes para as disciplinas do eixo de formação básica, formação profissional e formação teórico-prática para alguns fatores motivacionais proporcionados pela experiência no ensino remoto. Os fatores motivacionais

Submetido em 02/07/2024 e aceito em 07/11/2024 por Márcia Carvalho após o processo de Double Blind Review

Este trabalho foi anteriormente apresentado no evento XVI Congresso Anpcont (2022)

Agradecimentos à CAPES, ao CNPq e à FAPEMIG, em razão do apoio financeiro dado para o desenvolvimento da presente pesquisa

envolvem aspectos positivos, como: os discentes se sentem confortáveis com a estrutura do ambiente virtual de aprendizagem e o ensino online propicia autonomia em relação aos horários; os aspectos negativos, por sua vez, envolvem: a falta de interação entre professores e colegas no ensino remoto, a dificuldade de manter o foco e a concentração no decorrer das aulas e a procrastinação para realizar as atividades acadêmicas. Dentre as implicações, o estudo pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias, como a oferta de disciplinas a distância pelas instituições de ensino, visando reduzir a evasão e reter os estudantes no ensino superior em Contabilidade. Ademais, a pesquisa pode incentivar uma maior inclusão de práticas de ensino que se concentrem no desenvolvimento de competências digitais nos alunos.

Palavras-chave: Ensino remoto; Estudantes; Ciências Contábeis.

Abstract

The aim of the research was to verify the propensity of undergraduate Accounting students to take the subjects proposed in the course's curricular structure in face-to-face, distance or hybrid modality, after the experience with remote teaching. This is a descriptive study with a quantitative approach. A survey was carried out among Accounting students at a public university, so that the sample consisted of 178 respondents. Descriptive analysis and logistic regression were used to process the data. The results showed that the most of students prefer to take courses with specific Accounting content in the face-to-face class (aimed at professional training), while courses linked to other areas of knowledge, such as: Management, Economics and Law (related to basic education), the students showed an interest in studying them remotely. It was found that there is a significant relationship among the teaching method chosen by the students for the subjects in the basic, professional and theoretical-practical training axis and some of the motivational factors provided by the remote teaching experience. The motivational factors involve positive aspects, such as: students feeling comfortable with the structure of virtual learning environment and online teaching providing autonomy in relation to timetables; the negative aspects, in turn, involve: the lack of interaction among professors and colleagues in remote teaching, the difficulty of maintaining focus and concentration during classes and procrastination in carrying out academic activities. Among the implications, the study can contribute to the development of strategies, such as offering distance courses by educational institutions, in order to reduce dropout rates and retain students in higher education in Accounting. Furthermore, the research can encourage greater inclusion of teaching practices that focus on the development of digital skills among students.

Key words: Remote teaching; Students; Accounting Sciences.

1 Introdução

Com o surgimento do novo Coronavírus (causador da COVID-19) em Wuhan, China, em dezembro de 2019, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a existência de uma pandemia (Oliveira, 2020). Os seus efeitos repercutiram na saúde, nos diferentes setores econômicos e também na educação, já que nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) estavam preparadas para lidar com a nova realidade que se impunha, o que obrigou muitas delas a suspenderem as atividades presenciais, a fim de garantir a saúde de estudantes, professores e da população em geral.

Diante deste contexto, a adoção do ensino remoto se tornou uma alternativa para dar continuidade às atividades de ensino. Tal medida foi implementada com o intuito de minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, mantendo o isolamento social recomendado pela OMS para evitar a disseminação do vírus SARS-COV2, causador do COVID-19 (Senhoras, 2021).

A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de

pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Inicialmente, o período considerado foi de 30 dias, porém, prorrogáveis se assim fosse recomendado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2020). Diante daquele cenário, coube às instituições de ensino desenvolverem mecanismos para que suas atividades ocorressem de forma remota.

As IES que não tinham em seus projetos pedagógicos indicações para o uso de tecnologias educacionais para oferecimento do ensino remoto tiveram que adaptar seus planejamentos (Moreira et al., 2020). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, em conjunto com a Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, instituiu as Diretrizes Nacionais para a implementação de normas educacionais excepcionais, como a reprogramação do calendário acadêmico para dar continuidade ao ano letivo de forma a dispensar a obrigatoriedade do cumprimento da quantidade mínima de dias letivos (Brasil, 2020; Brasil, 2020).

O contexto pandêmico e a adoção do ensino remoto exigiu que as instituições de ensino, os docentes e os discentes se adaptassem a uma nova realidade. Isto fez com que o uso de ferramentas tecnológicas se tornasse essencial para manter a educação em pleno funcionamento, à medida que deveria haver a disponibilização de materiais por meio de plataformas digitais, acompanhamento virtual das atividades, realização de aulas online, adoção de novas metodologias de ensino, dentre outros aspectos (Nasu, 2020).

O advento da pandemia deu maior protagonismo às tecnologias digitais, dada a sua importância para a realização das aulas nos diferentes espaços formativos. Enquanto o ensino a distância requer um planejamento, o ensino remoto foi marcado pelo imprevisto, no que diz respeito à oferta de disciplinas curriculares (Gusso et al., 2020; Hodges et al., 2020). Dessa forma, embora o ensino remoto tenha ganhado notoriedade como alternativa frente à pandemia, no mundo pós-pandemia é esperado que as metodologias de ensino híbrido se estabeleçam, impondo novas ações e posicionamentos por parte das instituições de ensino (Castioni et al., 2021).

Ao analisar a propensão dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis para estudar as disciplinas propostas na estrutura curricular do curso na modalidade presencial, semipresencial ou na educação a distância, Santos et al. (2013) identificaram diferenças estatisticamente significativas entre as proporções para as modalidades de ensino com relação às escolhas dos discentes para a maioria das disciplinas analisadas. Embora os autores tenham feito esta investigação em um cenário diferente, o referido estudo serviu de motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Schiavi et al. (2021) analisaram, sob a ótica dos estudantes, as atividades realizadas no formato EaD nas disciplinas de Contabilidade de um curso de ensino superior presencial. Os achados revelaram que, de maneira geral, houve aceitação quanto às atividades desenvolvidas a distância, dados os mecanismos adotados, tais como: fóruns, *slides*, áudio, questionário online e o suporte da monitoria da disciplina. No entanto, constatou-se que a disponibilidade de espaço físico e o convívio social no processo de ensino e aprendizagem são essenciais.

Dado o contexto apresentado e a experiência com o ensino remoto, este estudo propõe a seguinte questão de pesquisa: Qual a propensão dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis a cursarem as disciplinas propostas na estrutura curricular do curso na modalidade presencial, a distância ou híbrida? Portanto, o objetivo deste trabalho consiste em verificar, considerando a experiência com o ensino remoto, a propensão dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis para cursar as disciplinas propostas na estrutura curricular do curso na modalidade presencial, a distância ou híbrida. Para a análise da experiência com o ensino remoto, foram analisados os fatores que motivam a escolha pela modalidade de ensino (Cordeiro, 2011; Mendes et al., 2020; Santos et al., 2020).

Embora haja o caráter emergencial e as dificuldades inerentes à realização do ensino remoto, entende-se que esse formato se mostra relevante, à medida que contribuiu para a

continuidade da formação educacional de crianças, jovens e adultos durante a pandemia. Ademais, a Portaria 2.117/2019 estabelece que até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais pode ser oferecida pelas IES na modalidade a distância (Brasil, 2019). Isto justifica e reforça a necessidade de realização deste estudo, à medida que o ensino remoto se mostra como uma alternativa para o planejamento da educação no futuro, com vistas ao aprimoramento da sua implementação a partir do uso da tecnologia no âmbito educacional, a fim de que os métodos de ensino possam ser inovados para que um maior número de estudantes seja alcançado (Nunes, 2021).

Destaca-se que as pesquisas de Santos et al. (2013) e Schiavi et al. (2021) serviram de suporte para a realização desse estudo e, por fim, ressalta-se a necessidade de se analisar as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao uso da tecnologia (Branco & Neves, 2020). Dessa forma, é fundamental considerar o nível socioeconômico do Brasil, visto que há uma grande desigualdade quanto ao acesso à internet, sobretudo, quanto à falta de infraestrutura, o que pode comprometer a educação de diferentes públicos (Muñoz et al., 2020).

2 Fundamentação Teórica

2.1 A educação a distância e o ensino remoto

É relevante apresentar as diferenças entre a educação a distância e o ensino remoto, já que ambos, apesar de terem o mesmo objetivo, possuem contextos e metodologias diferentes. O ensino a distância (EaD) ocorre mediante o credenciamento das instituições de ensino junto ao Ministério da Educação (MEC), de modo que é obrigatório haver um pólo de educação a distância para atendimento dos alunos, bem como treinamento dos docentes (Silveira et al., 2020). O ensino remoto, por sua vez, caracteriza-se por ser emergencial e, por isso, o credenciamento junto ao MEC não se torna necessário. Contudo, esta modalidade de ensino requer também a realização de investimentos na formação dos docentes, a fim de qualificá-los para a execução das novas práticas educacionais (Silveira et al., 2020).

Castro e Queiroz (2020) sinalizam que o EaD envolve regras legais e políticas de acesso, o uso de diferentes metodologias, além de recursos tecnológicos, destacando ainda, a relação de tempo e espaço entre docentes e discentes, a qual ocorre por meio da flexibilização de horários. Consoante a isso, Hodges et al. (2020) definem que uma educação a distância eficaz é resultado de um bom planejamento educacional e de um cuidadoso *design* instrucional. Dessa forma, para os autores, um bom planejamento demanda tempo, antes que sejam iniciadas as aulas. Além disso, o EaD requer a autonomia do estudante, à medida que demanda uma dedicação para as leituras, discussões em fóruns e desenvolvimento de atividades para postagem em período determinado, podendo também abranger a entrega de materiais impressos que são considerados como sistemas analógicos (Alves, 2020; Arruda, 2020).

Para Arruda (2020), Behar (2020), Hodges et al. (2020) e Boldrini (2021), o ensino remoto é uma alternativa diante de circunstâncias emergenciais, sendo essa uma adaptação temporária e improvisada do ensino presencial, a fim de evitar o atraso na formação dos alunos. Behar (2020) vai além ao discutir o significado da palavra remoto, que envolve o fato de estar distante, pressupondo o distanciamento geográfico em caráter emergencial.

Charczuk (2020) define que não existe planejamento diferenciado para o ensino remoto, já que a aula presencial é apenas transposta para o meio digital, de forma a permitir a realização das atividades, seja de forma síncrona ou assíncrona. Dessa forma, o ensino remoto se aproxima do EaD, embora não haja uma regulamentação específica devido ao período emergencial (Santos Junior & Monteiro, 2020).

Apesar das dificuldades de adaptação, da necessidade de inovação pedagógica e de disciplina no planejamento e condução das aulas, entende-se que o ensino remoto apresenta

benefícios, pois, além de possibilitar a continuidade dos estudos – já que essa é a única alternativa contrária à interrupção –, permite a autonomia do estudante, em virtude da flexibilização de horários. Além disso, a referida modalidade de ensino favorece a economia, à medida que há a diminuição de gastos com materiais ou transporte (Cordeiro, 2011; Mendes et al., 2020; Santos et al., 2020).

Ao investigar a percepção de estudantes do curso de graduação presencial em Ciências Contábeis acerca das atividades realizadas em EaD, Schiavi et al. (2021) constataram que houve uma aderência dos participantes em relação à referida modalidade de ensino. Os resultados revelaram a importância do espaço físico e do convívio social no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, quanto aos conteúdos relacionados diretamente à Contabilidade. A flexibilidade em termos de espaço e tempo, bem como a autonomia em relação aos estudos foram aspectos positivos atribuídos ao EaD. Além disso, o acesso diário a um computador com internet e a facilidade para manusear as tecnologias requeridas por essa modalidade de ensino, também foram fatores destacados pelos respondentes.

Frente ao exposto, cabe discutir o impacto gerado pela adoção do ensino remoto.

2.2 A influência do ensino remoto no processo ensino e aprendizagem

A adoção de diferentes tecnologias decorrentes da necessidade de isolamento social exigiu flexibilidade de professores e alunos. Ademais, esse isolamento limitou as vivências dos universitários, em virtude das inúmeras incertezas decorrentes do contexto pandêmico (cancelamento de aulas, uso de plataformas digitais, atrasos nas entregas das atividades, dentre outros aspectos), repercutindo também no aproveitamento do suporte social, o qual desenvolve um papel relevante para o enfrentamento dos desafios inerentes ao ambiente acadêmico (Giusti et al., 2021).

A pesquisa de Sallaberry et al. (2020) evidenciou a percepção docente sobre a atuação dos estudantes no ensino remoto. Os participantes pontuaram: a desmotivação, a falta de disciplina no desenvolvimento das atividades propostas ou a procrastinação (que já era um problema nas aulas presenciais) e também a necessidade de avaliação contínua como forma de incentivar a participação e acompanhar os alunos.

Embora a transição do ensino remoto para o ensino presencial tenha impactado de diferentes maneiras as pessoas, a rotina de estudos pode ter sido mais fácil para os discentes comparativamente às atribuições desenvolvidas pelos professores (Nasu, 2021). O autor defende que as novas gerações de estudantes que estão ingressando no ensino superior, estão habituadas a manusear as diferentes tecnologias, como as ferramentas ligadas ao ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*, por exemplo) e de comunicação em tempo real (*Google Meet*, *Skype*, *Microsoft Teams*, dentre outros). No entanto, a desigualdade econômica presente no Brasil, escancarou a realidade de inúmeros alunos que não dispunham de uma infraestrutura mínima e adequada para acompanhar as aulas *online* durante o período de vigência do ensino remoto (Nasu, 2021).

A crise decorrente da pandemia e a adoção do ensino remoto agravaram problemas, como o aumento da evasão no âmbito universitário. O estudo de Nunes (2021) evidenciou uma evasão de 27,3% e as principais causas apontadas foram: o acúmulo de tarefas, a dificuldade de conciliação das atividades, a falta de tempo e a falta de rotina para os estudos. A pesquisa identificou também fatores de origem psicológica/emocional indicados pelos estudantes, como: depressão, ansiedade, falta de motivação, cansaço e estresse, que comprometem a continuidade dos estudos. Nesse sentido, pesquisas com foco nas fragilidades e contribuições do ensino remoto, na perspectiva dos alunos e docentes, mostram-se relevantes.

Numa outra perspectiva, Moreira et al. (2020) sinalizaram os pontos positivos das aulas *online*. Os autores destacaram a possibilidade de gravar as aulas ministradas para revisão e consulta futura, de maneira complementar a aula (caso haja necessidade de reposição do

conteúdo para o estudante impossibilitado de comparecer à aula síncrona). Essa alternativa também permite ao docente maior tempo para explorar o conteúdo durante o encontro síncrono.

Em relação à experiência com o ensino remoto, Santos et al. (2020) realizaram um estudo com o intuito de verificar o interesse e a satisfação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. Conforme a percepção dos discentes, os resultados evidenciaram a necessidade de diversificação das metodologias de ensino aplicadas pelos docentes com vistas a propiciar ao estudante maior autonomia em relação à organização das atividades e dos horários. Além disso, a interação com o professor não se mostrou satisfatória no ensino remoto, o que demonstra que os discentes sentem falta do entrosamento que ocorre no ensino presencial.

Para Mendes et al. (2020), a adoção do ensino remoto pode estar relacionada à flexibilização, acessibilidade e redução de custos tanto para as instituições de ensino como para os estudantes. O estudo apresenta ainda as desvantagens indicadas pelos estudantes nesta modalidade, os quais consideraram que houve um aumento das atividades acadêmicas aplicadas pelos docentes com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos.

A fim de compreender as vantagens, desvantagens e desafios decorrentes do ensino remoto durante o período da pandemia, Silva et al. (2020) investigaram a percepção de alunos de diferentes graus de ensino (ensino médio, graduação e pós-graduação). Os autores constataram insatisfação quanto ao acesso à internet, a equipamentos e também quanto à imposição do ensino remoto, que influenciou na qualidade do ensino e da aprendizagem. Como aspectos positivos, a pesquisa identificou a flexibilidade de horários e a redução de gastos.

Consoante a esta discussão, Soares et al. (2021) desenvolveram um estudo a fim de verificar a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis presencial sobre o ensino remoto emergencial. A pesquisa teve como foco os aspectos que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem dos estudantes. Foram identificados como aspectos facilitadores no ensino remoto: os fatores estruturais (flexibilização nos prazos para entrega de atividades), pessoais e coletivos (autonomia no processo de aprendizagem) e didático-pedagógicos (uso de metodologias ativas por parte do docente). Em relação aos aspectos que comprometeram a aprendizagem, foram apontados: fatores externos (falta de acesso à internet), individuais (não manter uma rotina de estudos e aumento do nível de estresse) e práticas docentes tradicionais (aulas monótonas por videoconferência).

Frente ao exposto, ressalta-se que os gestores acadêmicos já discutem a possibilidade do oferecimento do ensino híbrido, o qual já é uma realidade, dada a Portaria nº 2.117 (Brasil, 2019), que prevê que até 40% da carga horária de cursos presenciais pode ser oferecida à distância. O ensino híbrido associa atividades presenciais e online, de modo que elas devem estar relacionadas entre si de forma integrada (Barcelos & Batista, 2019). As autoras defendem que é fundamental estabelecer, de forma clara, os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar e privilegiar a atuação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, verifica-se que o uso dos recursos tecnológicos contribui para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive, no ensino remoto. Apesar dos desafios e incertezas, nota-se que a educação mediada por tecnologias se torna uma realidade e demandará novos planejamentos para os cursos de graduação quanto aos projetos políticos pedagógicos.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo quantitativo que foi desenvolvido a partir da realização de uma pesquisa de levantamento. Para a obtenção dos dados, aplicou-se um questionário junto aos estudantes matriculados no 5º ao 10º período do curso de Ciências Contábeis (turnos integral e noturno), de uma instituição de ensino superior pública de Minas Gerais. A justificativa para o recorte considerado nesta pesquisa, quanto ao período que os estudantes estavam vinculados no curso, deve-se à experiência prévia deles com o ensino presencial e mais recentemente com o ensino remoto.

Para a elaboração do questionário, utilizou-se a grade curricular do curso de Ciências Contábeis da instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, a fim de descrever as disciplinas ofertadas, conforme os núcleos de conhecimento a que pertencem e ainda, os estudos de Cordeiro (2011), Santos et al. (2013), Mendes et al. (2020), Santos et al. (2020) e Schiavi et al. (2021).

O instrumento de coleta de dados continha três partes: a primeira apresentou questões voltadas para a caracterização do respondente. A segunda parte tinha questões dedicadas a verificar a propensão ao ensino presencial, híbrido e a distância, sendo apresentadas as quarenta e seis disciplinas que compõem a grade curricular do curso. A terceira parte abordou os fatores que motivaram a escolha pelo ensino presencial, híbrido e a distância, contendo quatorze assertivas. Cabe ressaltar que foi realizado um pré-teste junto a cinco discentes de graduação da área contábil, a fim de verificar a clareza e a coerência quanto ao conteúdo apresentado/proposto no questionário. Esclarece-se que não foram realizados ajustes, tendo em vista não terem sido apontadas inconsistências.

O instrumento de coleta de dados foi disponibilizado no *Google Forms* e o contato/sensibilização dos estudantes ocorreu por intermédio da coordenação de curso da instituição em estudo, que disponibilizou o link da pesquisa para os alunos. Além disso, mediante a autorização prévia dos professores, houve a visita de uma das pesquisadoras às salas de aula online, a fim de reforçar a relevância da pesquisa e o convite aos alunos para participação no estudo. Cabe mencionar que a aplicação do questionário ocorreu durante o mês de outubro de 2021.

A população da pesquisa abrangeu, aproximadamente, 420 estudantes matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis nos períodos delimitados para o estudo. A amostra foi composta por 178 respondentes, o que representa 42% do total de alunos matriculados no curso, no segundo semestre do ano de 2021.

A análise de dados ocorreu em dois momentos. No primeiro, realizou-se a análise descritiva com o intuito de identificar a natureza das informações coletadas, em especial, considerando os núcleos de conhecimento propostos por meio dos projetos pedagógicos dos cursos investigados. Em seguida, realizou-se a regressão logística, a fim de verificar a relação entre o eixo temático da disciplina (núcleo de formação) *versus* os fatores motivacionais que influenciaram nas escolhas dos respondentes quanto à modalidade de ensino que gostariam de cursar, conforme as disciplinas.

A categorização das disciplinas foi realizada de acordo com o núcleo de formação, disposto no projeto pedagógico. O projeto indica os seguintes objetivos: Núcleo de Formação Básica, abarca disciplinas com conteúdo de formação básica que objetivam integrar o acadêmico no campo das Ciências Contábeis, estabelecendo relações entre a Contabilidade e as demais áreas do conhecimento; Núcleo de Formação Profissional, que auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o profissional contábil; e o Núcleo de Formação Teórico-Prática, dedicado às disciplinas optativas e às ligadas à conclusão do curso, que permitem ao discente ter experiência com conteúdos interdisciplinares, contribuindo para a consolidação do conhecimento e sua formação.

A Tabela 1 evidencia as disciplinas ofertadas no curso de graduação em Ciências Contábeis em estudo e os respectivos núcleos de formação a qual pertencem.

Tabela 1
Disciplina por núcleo de formação

Disciplinas	Núcleo de Formação	Disciplinas	Núcleo de Formação
Administração de Operações	Básica	Análise das Demonstrações Contábeis	Profissional
Administração Financeira 1	Básica	Análise de Custos	Profissional

Administração Financeira 2	Básica	Auditoria	Profissional
Contabilidade Nacional	Básica	Contabilidade Atuarial	Profissional
Estatística	Básica	Contabilidade Avançada	Profissional
Ética e Responsabilidade Social	Básica	Contabilidade de Custos 1	Profissional
Fundamentos de Direito	Básica	Contabilidade de Custos 2	Profissional
Fundamentos de Economia	Básica	Contabilidade e Orçamento Público	Profissional
Fundamentos de Matemática	Básica	Contabilidade Intermediária 1	Profissional
Gestão de Marketing	Básica	Contabilidade Intermediária 2	Profissional
Gestão Empresarial	Básica	Contabilidade Internacional	Profissional
Legislação Previdenciária	Básica	Contabilidade Introdutória 1	Profissional
Legislação Trabalhista	Básica	Contabilidade Introdutória 2	Profissional
Liderança e Comportamento Organizacional	Básica	Controladoria	Profissional
Matemática Financeira	Básica	História do Pensamento Contábil	Profissional
Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade	Básica	Legislação e Contabilidade Comercial	Profissional
Sistemas Administrativos	Básica	Legislação e Contabilidade Tributária 1	Profissional
Disciplinas Optativas	Teórico-Prática	Legislação e Contabilidade Tributária 2	Profissional
Informática Aplicada à Contabilidade	Teórico-Prática	Perícia Contábil e Arbitragem	Profissional
Laboratório Contábil 1	Teórico-Prática	Planejamento Estratégico e Orçamento Empresarial	Profissional
Laboratório Contábil 2	Teórico-Prática	Teoria da Contabilidade	Profissional
Trabalho de Conclusão de Curso 1 – TCC 1	Teórico-Prática	Tópicos de Legislação Tributária	Profissional
Trabalho de Conclusão de Curso 2 – TCC 2	Teórico-Prática	Trabalho de Conclusão de Curso 3 – TCC 3	Teórico-Prática

Fonte: Dados da pesquisa.

Feita a categorização das disciplinas por núcleo de formação, determinou-se o formato de ensino escolhido pelos discentes. Identificou-se a maior frequência observada das notas atribuídas pelos alunos (zero à dez) e utilizou-se a moda para criar um rótulo variando de 1 a 3 sendo: 1 – Presencial, 2 – Remoto e 3 – Híbrido para cada disciplina vinculada ao núcleo de formação. Destaca-se que a adoção do rótulo da modalidade de ensino foi realizada pelas notas atribuídas por cada participante (aluno). Desta forma, em um mesmo núcleo de formação há preferências (escolhas) por mais de uma modalidade para as disciplinas oferecidas.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado ao nível da disciplina proposta na grade curricular. Nesse sentido, o respondente deveria avaliar sua preferência por cursar determinada disciplina frente às diferentes modalidades de ensino. Dentre as possíveis respostas, o estudante poderia determinar como 1 (presencial), 2 (híbrido) e 3 (EAD). Além disso, cada disciplina foi categorizada em função do Núcleo de Formação, que poderia ser básica, profissional ou teórico-prática.

Cada disciplina pertence a apenas um núcleo de formação. Conforme a Tabela 1, verifica-se que 46 disciplinas integram a grade curricular, as quais são avaliadas por uma variável categórica (Preferência dos Estudantes para a modalidade presencial, híbrida ou EAD) e são distribuídas em três núcleos de formação (básica, profissional e teórico-prática).

Para viabilizar a análise ao nível do núcleo de formação, foi necessário reduzir a resposta de cada estudante à modalidade de ensino escolhida. Assim, o banco de dados foi organizado com base na preferência do estudante (presencial, híbrido e/teórico-prática) ao nível de núcleo de formação e não mais por disciplina. Para determinar essa preferência ao nível de núcleo, escolheu-se a ‘Moda’ da resposta para cada aluno.

Para exemplificar a organização do banco de dados, propõe-se: ‘ESTUDANTE-RESPONDENTE 1’: Para o ‘Eixo Básico’ são 17 disciplinas, a preferência do ‘estudante-respondente 1’ foi a moda das respostas para as 17 disciplinas envolvidas, considerando a modalidade escolhida (presencial; híbrido ou EAD). Por exemplo, o ‘estudante-respondente 1’, para as 17 disciplinas, escolheu: 10 disciplinas (presencial, 1), 4 disciplinas (híbrido, 2) e 3 disciplinas (EAD, 3). Então, a moda para esse eixo e para este estudante é 1 (presencial), ou seja, a preferência do estudante para disciplinas deste eixo básico é presencial. O mesmo raciocínio foi aplicado para os 178 estudantes-respondentes considerando cada núcleo de formação (básica, profissional e teórico-prática).

Determinada a preferência do estudante sobre o Núcleo de Formação (básica, profissional e teórico-prática), realizou-se a segunda etapa do processo de análise. Verificou-se, portanto, a relação entre a preferência do estudante quanto ao núcleo de formação frente aos fatores motivacionais.

Esclarece-se que os “fatores motivacionais” citados envolvem aspectos positivos e negativos capazes de afetar a escolha dos estudantes pelo ensino presencial, híbrido e a distância, conforme cada disciplina analisada; os quais foram apresentados na terceira parte do questionário. São exemplos de fatores motivacionais positivos do ensino remoto, o fato dos discentes se sentirem confortáveis com a estrutura do ambiente virtual de aprendizagem e o ensino remoto propiciar autonomia em relação aos horários. Como fatores motivacionais negativos do ensino remoto, tem-se: a falta de interação entre professores e colegas no ensino remoto, bem como a dificuldade de manter o foco e a concentração no decorrer das aulas. Destaca-se, por fim, que os fatores motivacionais aqui investigados foram propostos por estudos anteriores (Cordeiro, 2011; Mendes et al., 2020; Santos et al., 2020; Schiavi et al., 2021).

Com base na literatura indicada, foram analisadas variáveis para testar os fatores motivacionais que poderiam afetar a escolha dos discentes quanto à modalidade de ensino para as disciplinas oferecidas no curso de Ciências Contábeis, a saber: Convívio Social (CON_SOC); Problemas de Conexão (PRO_CONX); Conforto e Estrutura (CONF_ESTR); Falta de domínio do professor (FAL_DOM); Procrastinação (PROSC); Falta de Interação com os Docentes (FAL_INTER); Dificuldade de foco (DIF_FOC); Produtividade acadêmica (PROD_ACAD); Despreparo para uso tecnológico (DIF_TEC); Dinâmica das Aulas (DIN_AUL); Dificuldade de exposição (DIF_EXPOS); Aprendizagem Efetiva (APRE_EFET); Autonomia de Horários (AUT_HOR); Falta de preparo do docente (PREP_DOC).

Em função da variável dependente, representada pela modalidade de ensino (MOD_ENS), adotou-se a regressão logística, tendo em vista que um grupo de estudantes optou pelo ensino presencial para algumas disciplinas, enquanto outros estudantes escolheram híbrido e outros EAD, conforme o núcleo de conhecimento (formação) analisado.

Dada a organização dos dados coletados e atendendo os critérios dos pressupostos estabelecidos, aplicou-se a análise de Regressão Logística Multinomial. Para as análises, adotou-se o nível de significância de 95% (erro tipo 1 = 0,05). Utilizou-se como ferramenta de análise de dados o IBM SPSS® e R Statistics®. Nesse sentido, foram desenvolvidas três análises de regressão logística, ou seja, uma para cada núcleo de formação (básica, profissional e teórico-prática). A determinação de três análises, refere-se à indicação de uma variável dependente como objeto da Regressão Logística Multinomial.

A regressão logística é uma ferramenta voltada para estimar o comportamento de diversas variáveis que influenciam sobre uma variável dependente categórica, também denominada variável resposta (Fávero et al., 2019). Logo, a técnica tem como objetivo principal estimar a probabilidade associada à ocorrência de um determinado evento, utilizando-se de um conjunto de variáveis independentes (ou explicativas) numéricas e/ou categóricas. Na sequência, apresenta-se a análise e discussão dos resultados do estudo.

4 Resultados

A Tabela 2 apresenta uma breve caracterização dos participantes da pesquisa.

Tabela 2

Caracterização dos respondentes

Gênero	(%)	Idade	(%)
Feminino	56,74	Até 25 anos	74,72
Masculino	42,70	De 26 a 30 anos	16,85
Prefiro não responder	0,56	De 31 a 35 anos	3,37
		Acima de 36 anos	5,06
Período	(%)	Turno	(%)
5º	23,03	Integral	(matutino) 48,31
6º	12,36	Noturno	51,69
7º	7,87		
8º	15,73	Experiência Profissional	(%)
9º	22,47	Sim	83,15
10º	18,54	Não	16,85
Experiência Contábil	(%)	Atuação atividades acadêmicas	(%)
Sim	56,18	Sim	66,85
Não	29,78	Não	33,15
Não tenho experiência	14,04		

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 2, verifica-se que a maioria dos respondentes é jovem, já que 74,72% afirmou ter até 25 anos. Além disso, nota-se que 56,74% dos participantes do estudo são do gênero feminino e 42,70% do gênero masculino e estavam, predominantemente, matriculados no 5º (23,03%) e no 9º período (22,47%) do curso de Ciências Contábeis. Em relação aos turnos que estavam vinculados, tem-se um equilíbrio, pois 48,31% dos discentes pertenciam ao integral e 51,69% ao noturno.

Quanto à experiência profissional, a maioria já trabalhou ou trabalha (83,15%) e, desse percentual, 56,18% tem experiência na área contábil. A experiência adquirida em atividades acadêmicas, como: Programa de Educação Tutorial (PET), empresa júnior, iniciação científica e monitoria também se mostra expressiva, tendo em vista que 66,85% dos respondentes revelaram já ter se envolvido com esse tipo de atividade.

A segunda parte do questionário apresentava as disciplinas da grade curricular propostas no projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis, de uma instituição de ensino superior pública de Minas Gerais. Neste momento, o respondente deveria escolher a opção que apresentasse a disciplina que ele gostaria de cursar, considerando as modalidades: ensino presencial, híbrido ou a distância.

4.1 Análise Descritiva

Conforme mencionado nos aspectos metodológicos da pesquisa, para a apresentação dos resultados, as disciplinas foram separadas por Núcleos de Conhecimento (formação), conforme disposto no projeto pedagógico. A Tabela 3 apresenta os resultados (frequências) da escolha dos estudantes com base na modalidade de ensino, no que tange ao Núcleo de Formação Básica.

Tabela 3

Disciplinas do Núcleo de Formação Básica

Disciplinas	Modalidades de Ensino
E agora? Propensão dos estudantes de contabilidade a adotarem a educação a distância após o ensino remoto	54

	Presencial	Híbrido	EAD
Administração de Operações	30,9	19,1	50,0
Administração Financeira 1	48,9	15,2	36,0
Administração Financeira 2	48,3	18,0	33,7
Contabilidade Nacional	37,1	24,2	38,8
Estatística	52,2	13,5	34,3
Ética e Responsabilidade Social	22,5	10,7	66,9
Fundamentos de Direito	27,5	12,4	60,1
Fundamentos de Economia	31,5	12,9	55,6
Fundamentos de Matemática	52,2	15,2	32,6
Gestão de Marketing	23,0	17,4	59,6
Gestão Empresarial	28,1	18,0	53,9
Legislação Previdenciária	30,9	23,6	45,5
Legislação Trabalhista	31,5	22,5	46,1
Liderança e Comportamento Organizacional	25,3	18,5	56,2
Matemática Financeira	53,4	18,0	28,7
Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade	32,0	15,7	52,2
Sistemas Administrativos	28,7	16,9	54,5

Fonte: Dados da pesquisa

Diante da Tabela 3, nota-se uma maior propensão dos discentes a cursar as disciplinas do Núcleo de Formação Básica na modalidade de ensino a distância. Em outras palavras, das dezessete disciplinas ofertadas, os alunos preferem realizar doze delas a distância. É importante ressaltar que a maioria das disciplinas que compõem o referido núcleo pertencem a outras áreas de conhecimento (Administração, Economia e Direito). Esses resultados são similares aos encontrados no estudo de Santos et al. (2013), que também identificaram que as disciplinas pertencentes ao Núcleo de Formação Básica são escolhidas pelos estudantes para serem realizadas na modalidade de ensino a distância. Sobre a modalidade de ensino a distância, cabe destacar sua contribuição para que o aluno desenvolva a autodisciplina, tendo em vista a necessidade de haver uma melhor gestão do tempo para a realização das atividades acadêmicas propostas (Santos et al., 2020).

Adiante, a Tabela 4 apresenta a propensão dos estudantes para cursar as disciplinas do Núcleo de Formação Profissional, de acordo com as diferentes modalidades de ensino.

Tabela 4
Disciplinas do Núcleo de Formação Profissional

Disciplinas	Modalidades de Ensino		
	Presencial	Híbrido	EAD
Análise das Demonstrações Contábeis	47,2	25,3	27,5
Análise de Custos	50,0	17,4	32,6
Auditoria	42,1	18,5	39,3
Contabilidade Atuarial	39,3	20,8	39,9
Contabilidade Avançada	57,3	18,0	24,7
Contabilidade de Custos 1	51,1	19,7	29,2
Contabilidade de Custos 2	50,0	19,1	30,9
Contabilidade e Orçamento Público	38,8	20,2	41,0
Contabilidade Intermediária 1	59,6	13,5	27,0
Contabilidade Intermediária 2	59,6	14,6	25,8
Contabilidade Internacional	53,4	18,0	28,7
Contabilidade Introdutória 1	68,5	11,8	19,7
Contabilidade Introdutória 2	64,6	14,0	21,3
Controladoria	41,6	25,8	32,6
História do Pensamento Contábil	24,7	9,6	65,7

Legislação e Contabilidade Comercial	28,7	24,2	47,2
Legislação e Contabilidade Tributária 1	49,4	19,1	31,5
Legislação e Contabilidade Tributária 2	47,2	21,9	30,9
Perícia Contábil e Arbitragem	35,4	25,3	39,3
Planejamento Estratégico e Orçamento Empresarial	32,6	21,9	45,5
Teoria da Contabilidade	32,6	18,0	49,4
Tópicos de Legislação Tributária	38,8	19,7	41,6

Fonte: Dados da pesquisa

O Núcleo de Formação Profissional foca no conteúdo específico de Contabilidade. Com base na Tabela 4, constata-se que os discentes optaram por cursar a maioria das disciplinas que compõem esse núcleo presencialmente, tendo em vista que das vinte duas disciplinas apresentadas, quinze obtiveram maiores percentuais. Os resultados do estudo de Santos et al. (2013) evidenciaram, no agrupamento das disciplinas pertencentes a esse núcleo de conhecimento, que temas ligados diretamente à área contábil levam o discente a demonstrar interesse pelo ensino presencial.

Sobre a percepção dos alunos de Ciências Contábeis, entende-se que as disciplinas específicas são escolhidas para serem cursadas na modalidade de ensino presencial prioritariamente, talvez, por haver maior interação/contacto com os docentes em sala de aula, o que pode afetar positivamente o desempenho acadêmico e a aprendizagem profissional dos estudantes. Os resultados do estudo de Santos et al. (2020) evidenciaram que a interação dos alunos com o professor não se mostrou satisfatória no ensino remoto, o que demonstra que os discentes sentem falta do entrosamento que ocorre no ensino presencial.

A Tabela 5 evidencia os resultados obtidos em relação à oferta das disciplinas vinculadas ao Núcleo Teórico-Prático.

Tabela 5
Disciplinas do Núcleo de Formação Teórico-Prático

Disciplinas	Modalidades de Ensino		
	Presencial	Híbrido	EAD
Disciplinas Optativas	21,3	26,4	52,2
Informática Aplicada à Contabilidade	57,3	15,7	27,0
Laboratório Contábil 1	58,4	17,4	24,2
Laboratório Contábil 2	57,9	17,4	24,7
Trabalho de Conclusão de Curso 1 – TCC 1	34,3	28,1	37,6
Trabalho de Conclusão de Curso 2 – TCC 2	29,2	28,7	42,1
Trabalho de Conclusão de Curso 3 – TCC 3	29,2	29,2	41,6

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a Tabela 5, verifica-se que os estudantes priorizam a modalidade a distância para cursar as disciplinas optativas, dado o percentual apresentado. Em relação às disciplinas de Informática Aplicada à Contabilidade e Laboratório Contábil 1 e 2, apesar delas utilizarem ferramentas tecnológicas, os respondentes optaram, em sua maioria, por cursá-las de forma presencial. Analisando as ementas das disciplinas de Laboratório Contábil 1 e 2, percebe-se que elas propõem uma consolidação de diversos conteúdos trabalhados no curso. Assim, infere-se

que os discentes preferem cursá-las de forma presencial, porque a abordagem das disciplinas demanda forte interação com os docentes

Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso 1, 2 e 3, os respondentes optaram pelo ensino a distância. Este resultado é justificável, tendo em vista que se trata de uma disciplina que requer maior grau de autonomia e pesquisa por parte do próprio discente, embora haja o acompanhamento contínuo dos orientadores durante o período de desenvolvimento da pesquisa. Percebe-se que as orientações por meio de reuniões online tiveram boa aceitação por parte de um percentual representativo de alunos.

A análise dos resultados sobre as disciplinas pertencentes aos três Núcleos de Formação previstos no projeto pedagógico do curso, revelou, de maneira geral, que a escolha pelo ensino híbrido se mostrou insignificante. Os achados evidenciaram que os participantes da pesquisa escolheram, prioritariamente, o ensino a distância ou presencial, o que indica que não seria viável mesclar as duas modalidades de ensino, na percepção dos estudantes.

Os resultados aqui apresentados contrariam, de certa forma, Soares et al. (2021), que verificaram que os alunos do curso de Ciências Contábeis têm uma perspectiva otimista sobre as possíveis mudanças que poderão ocorrer no período pós-pandemia, principalmente, no que se refere a maior adoção do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas educacionais, a participação em aulas e eventos no formato remoto, a adoção ao ensino na modalidade híbrida (com aulas online e presenciais), dentre outras tendências.

Cabe mencionar os fatores que motivaram a escolha pelo formato de ensino indicados pelos discentes, conforme mostra a Tabela 6. Nela são apresentados os fatores que influenciaram nas escolhas dos respondentes quanto à modalidade de ensino que gostariam de cursar, de acordo com as disciplinas propostas. É importante esclarecer que os estudantes deveriam atribuir uma nota entre 0 a 10 para cada proposição, conforme o nível de concordância, considerando o contexto do ensino remoto vivenciado.

Tabela 6
Fatores que motivaram a escolha pela modalidade de ensino

Assertivas	Média	Desvio Padrão	CV (%)
1. Sinto falta de convívio social/integração com os colegas	6,8090	3,2534	47,78%
2. Sinto-me prejudicado (a) nas aulas online devido aos problemas de conexão (ruídos, cortes de áudio/vídeo)	3,8596	3,2290	83,66%
3. Sinto-me confortável com a estrutura do ambiente (local) em que estou estudando	7,2528	2,7014	37,25%
4. Sinto falta de domínio por parte dos professores quanto ao uso do ambiente online	4,8876	2,8001	57,29%
5. Procrastino mais, pois o rigor quanto ao formato das aulas e avaliações é menor	6,0169	3,2233	53,57%
6. Sinto falta de interação (presencial) com os docentes	6,8258	3,2500	47,61%
7. Sinto dificuldade em manter o foco/concentração durante as aulas online	6,5506	3,2417	49,49%
8. Sinto que tenho boa produtividade acadêmica (desempenho nas atividades da graduação) no ambiente online.	6,1601	2,7950	45,37%
9. Sinto dificuldade (despreparo) no uso dos recursos tecnológicos do ambiente de ensino online	2,3371	2,6466	113,24%
10. As aulas podem ser mais dinâmicas e interessantes, pois os professores podem aplicar diferentes metodologias de ensino	6,0169	2,6606	44,22%
11. Sinto dificuldades (desconforto) para me expressar no ambiente de ensino online	4,8820	3,5292	72,29%
12. Sinto que minha aprendizagem é mais efetiva no ambiente de ensino online	4,2416	3,2975	77,74%
13. Sou capaz de conciliar a vida acadêmica, pessoal e profissional, pois tenho mais autonomia em relação aos horários	6,6826	2,9134	43,60%
14. Os professores não estão preparados/qualificados para ministrar aula nesse formato e isso tem prejudicado o meu desempenho acadêmico.	3,9607	2,5850	65,27%

Fonte: Dados da pesquisa. CV = Coeficiente de Variação (%)

A Tabela 6 apresenta as médias das notas atribuídas pelos participantes quanto aos fatores que motivaram a escolha da modalidade de ensino, bem como o desvio-padrão e o coeficiente de variação percentual que evidencia o quanto o desvio representa da média. Diante dos resultados, nota-se que a flexibilidade quanto ao local para assistir às aulas, a possibilidade de conciliar a vida acadêmica, pessoal e profissional, mostraram-se como aspectos positivos que contribuíram para a escolha pelo ensino a distância por parte dos discentes. Isto reforça os estudos de Silva et al. (2020) e Soares et al. (2021), que destacaram que o ensino remoto favoreceu não só o acompanhamento das aulas – já que não houve a necessidade de deslocamento físico –, como contribuiu também para a economia de recursos financeiros, para a melhor gestão do tempo e para o maior convívio familiar dos estudantes.

No entanto, os resultados encontrados apontam alguns aspectos que foram percebidos como negativos, visto que os estudantes indicaram que sentem falta da interação proporcionada pelo ensino presencial, em termos de contato com professores e colegas. Isto, portanto, parece sugerir que o isolamento social limitou a vivência universitária desses alunos, tal como sinalizado por Giusti et al. (2021).

Ademais, os alunos revelaram também dificuldade em manter o foco durante as aulas, pois, embora haja flexibilidade quanto ao ambiente de estudos, isso pode causar também desconcentração. Nesse sentido, os discentes podem ter dificuldade de realizar as atividades acadêmicas em suas residências, em virtude da interferência familiar (Soares et al., 2021). Além disso, os autores identificaram que muitos alunos procrastinaram durante o ensino remoto culminando em um acúmulo de responsabilidades e, por isso, a necessidade de se estabelecer uma rotina de estudos.

Fatores ligados à tecnologia e à estrutura não influenciaram na escolha dos respondentes, tendo em vista que eles afirmaram não haver dificuldade no uso dos recursos tecnológicos, nem prejuízo provocado por problemas de conexão com a internet. Isto, por sua vez, contraria as evidências de Silva et al. (2020), que identificaram que ainda que os estudantes tenham buscado dar continuidade aos estudos por meio de tecnologias digitais, fatores como: internet de péssima qualidade (quando ela é existente), meios de acesso limitados, falta de equipamentos mínimos, pouca familiaridade com tecnologias de ensino dificultaram o processo de ensino e geraram baixa eficiência de aprendizagem.

Os participantes do estudo consideraram que os docentes possuem preparo para o ensino a distância, o que corrobora a pesquisa de Santos et al. (2013), na qual os estudantes ressaltaram a qualificação dos professores no uso das tecnologias, na gestão do processo de ensino e na estruturação das aulas.

Diante disso, reconhece-se que as diferentes realidades econômicas e sociais do país podem influenciar nas diversas percepções em torno do ensino remoto, pois o problema do ensino remoto reside na forma como a sua implementação foi realizada, desconsiderando a necessidade de planejamento, qualificação e mobilização das principais condições de suporte para as partes envolvidas nessa modalidade de ensino, no caso, professores e alunos (Silva et al., 2020).

4.2 Resultados das Regressões

Concluída a análise descritiva, cabe elucidar a análise das regressões logísticas propostas e apresentadas na metodologia deste estudo. Primeiramente, após a experiência com o ensino remoto, a fim de investigar a relação entre os fatores motivacionais que influenciaram a escolha dos estudantes pelo ensino presencial, híbrido ou a distância foi realizada a regressão para as disciplinas ligadas ao núcleo de formação 'Eixo básico'. Os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Resultados da Regressão Fatores Motivacionais e Modalidade de Ensino - Núcleo de Formação 'Eixo Básico'

Variáveis	Modalidade Híbrido-Presencial (2-1)				Modalidade EAD-Presencial (3-1)			
	Estimativas	Erro Padrão	Z	p-value	Estimativas	Erro Padrão	Z	p-value
Intercepto	-1.0209	1.9933	-0.512	0.609	-1.9491	1.6003	-1.218	0.223
CON_SOC	0.0417	0.1346	0.310	0.757	-0.1149	0.1101	-1.044	0.297
PRO_CONX	0.0224	0.1201	0.186	0.852	-0.1919	0.0933	-2.057	0.040**
CONF_ESTR	0.1325	0.1260	1.051	0.293	0.0802	0.1010	0.794	0.427
FAL_DOM	0.0189	0.1202	0.158	0.875	0.0717	0.0960	0.747	0.455
PROSC	0.1442	0.1372	1.051	0.293	0.0105	0.1025	0.103	0.918
FAL_INTER	-0.2065	0.1626	-1.270	0.204	-0.0214	0.1267	-0.169	0.865
DIF_FOC	-0.3985	0.1565	-2.547	0,011**	-0.0751	0.1176	-0.638	0.523
PROD_ACAD	-0.0521	0.1459	-0.357	0.721	0.2194	0.1097	1.999	0.046**
DIF_TEC	0.1432	0.1160	1.235	0.217	0.1123	0.0939	1.196	0.232
DIN_AUL	0.1086	0.1156	0.940	0.347	-0.0166	0.0930	-0.179	0.858
DIF_EXPOS	0.0260	0.0935	0.279	0.780	0.0494	0.07229	0.678	0.498
APRE_EFET	-0.1357	0.1381	-0.983	0.326	0.0404	0.1070	0.378	0.706
AUT_HOR	0.2673	0.0918	2.913	0,004**	0.2614	0.0876	2.984	0.003**
PREP_DOC	0.0705	0.1176	0.600	0.549	0.0943	0.09886	0.956	0.339

Fonte: Dados da pesquisa. ** p-value é significativo a nível de significância de 5%

Quando analisada a relação entre a preferência (presencial, híbrido e EAD) e os fatores motivacionais, percebe-se que na relação entre o **presencial e híbrido** (2 vs 1), apenas a dificuldade de foco e a autonomia de horários foi significativa. Para cada mudança de unidade na variável DIF_FOC (dificuldade de foco), o logaritmo da chance de preferência pelo formato híbrido (*versus* presencial) diminui em 0,3985. Para cada mudança de unidade na variável AUT_HOR (autonomia de horários), o logaritmo da chance de preferência pelo formato híbrido (*versus* presencial) aumenta em 0,2673

Para a análise da relação **EAD e presencial** (3-1), observa-se que a autonomia e horários, a boa produtividade acadêmica e os problemas de conexão foram significativos. Para cada mudança de unidade na variável PRO_CONX (problemas de conexão), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) diminui em 0,1919. Para cada mudança de unidade na variável PROD_ACAD (produtividade acadêmica), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) aumenta em 0,2194. Já para cada mudança de unidade na variável AUT_HOR (autonomia de horários), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) aumenta em 0,2614.

Outro ponto é que o intercepto para os três grupos não é significativo, ou seja, não se pode rejeitar a hipótese nula que o intercepto é igual a zero. Portanto, se o valor é igual a 0 do ponto de vista estatístico, isso não terá efeito algum sobre o modelo, uma vez que 0 vezes qualquer valor seria 0, não impactando na estimação da variável resposta.

Conforme discutido na análise descritiva, a maioria das disciplinas que compõem o núcleo de formação básica pertencem a outras áreas do conhecimento (Administração, Economia e Direito) e a maioria dos estudantes optou por cursá-las na modalidade de ensino a distância, convergindo com a pesquisa de Santos et al. (2013). Nesse sentido, o teste de

regressão confirma a relação com os fatores motivacionais proporcionados pelo ensino remoto para algumas variáveis.

Mendes et al. (2020) e Silva et al. (2020) pontuam alguns fatores que estão relacionados à adoção do ensino remoto, como: a flexibilização, a acessibilidade e a redução de custos tanto para as instituições de ensino como para os estudantes. Há também fatores que os estudantes relataram que dificultam na modalidade, como: o aumento das atividades acadêmicas aplicadas pelos docentes com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos, a ausência de um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, dentre outros aspectos (Mendes et al., 2020; Silva et al., 2020; Giusti et al., 2020).

Em relação às disciplinas do eixo de formação profissional *versus* os fatores motivacionais, apresenta-se na Tabela 8, os resultados identificados na regressão logística.

Tabela 8

Resultados da Regressão Fatores Motivacionais e Modalidade de Ensino - Núcleo de Formação 'Eixo Profissional'

Variáveis	Modalidade Híbrido-Presencial (2-1)				Modalidade EAD-Presencial (3-1)			
	Estimativas	Erro Padrão	Z	p-value	Estimativas	Erro Padrão	Z	p-value
Intercepto	-2.70435	1.7701	-1.5278	0.127	-2.61443	1.7275	-1.5134	0.130
CON_SOC	-0.07566	0.1167	-0.6483	0.517	-0.18038	0.1120	-1.6108	0.107
PRO_CONX	-0.01654	0.1103	-0.1500	0.881	-0.12004	0.1072	-1.1199	0.263
CONF_ESTR	0.08080	0.1169	0.6914	0.489	-0.06175	0.1086	-0.5687	0.570
FAL_DOM	-0.10489	0.1018	-1.0306	0.303	0.00584	0.0999	0.0589	0.953
PROSC	0.05124	0.1130	0.4534	0.650	-0.03180	0.1118	-0.2845	0.776
FAL_INTER	0.10202	0.1379	0.7400	0.459	0.19532	0.1279	1.5267	0.127
DIF_FOC	-0.20510	0.1196	-1,7153	0.086	-0.0578	0.1133	-0.5190	0.604
PROD_ACAD	0.11617	0.1253	0.9271	0.354	0.07696	0.1294	0.5945	0.552
DIF_TEC	0.11495	0.1033	1.1125	0.266	0.03665	0.1042	0.3518	0.725
DIN_AUL	0.21573	0.1098	1.9652	0.049	0.24601	0.1040	2.3650	0.018**
DIF_EXPOS	-0.08707	0.0818	-1.0641	0.287	-0.1640	0.0800	-2.0558	0.040**
APRE_EFET	0.05542	0.1163	0.4767	0.634	0.33337	0.1141	2.9211	0.003**
AUT_HOR	0.03250	0.0721	0.45008	0.652	0.04404	0.0691	0.6373	0.524
PREP_DOC	0.07053	0.3061	0.6647	0.506	0.08744	0.1059	0.8256	0.409

Fonte: Dados da pesquisa. ** p-value é significativo a nível de significância de 5%

Sobre o Núcleo Formação Profissional, percebe-se que na relação entre o ensino **presencial e híbrido (2-1)**, nenhum fator foi significativo. Na relação **EAD e presencial (3-1)**, observa-se que a dinâmica das aulas, dificuldade de exposição e maior aprendizagem foram significativos. Para cada mudança de unidade na variável DIN_AUL (dinâmica das aulas), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) aumenta em 0,2460. Já para cada mudança de unidade na variável DIF_EXPOS (dificuldade de exposição), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) diminui em 0,1640. Para cada mudança de unidade na variável APRE_EFET (aprendizagem efetiva), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) aumenta em 0,3333.

Na análise descritiva, verificou-se que as disciplinas do Núcleo de Formação Profissional – com foco específico para os conteúdos de Contabilidade – a maioria dos

estudantes demonstrou inclinação para cursá-las, prioritariamente, na modalidade presencial, assim como no estudo de Santos et al. (2013). A regressão reforçou a relação significativa da modalidade de ensino escolhida e os fatores motivacionais, conforme experiência com o ensino remoto, principalmente, quanto à dinâmica das aulas, dificuldade de exposição e maior aprendizagem que foram significativos.

Quanto às experiências dos discentes com o ensino remoto, destacam-se os resultados da pesquisa de Santos et al. (2020), realizada com os estudantes do curso de Ciências Contábeis. Os alunos sinalizaram a necessidade de haver a preparação dos docentes para o uso de tecnologias e para a diversificação das metodologias de ensino aplicadas por eles. Além disso, os estudantes relataram que a interação não foi satisfatória com o professor no ensino remoto e que sentiram falta do contato que ocorre no ensino presencial (Santos et al., 2020).

Ao serem privados de ter um suporte social em virtude do isolamento social, as vivências universitárias acabam sendo comprometidas e a realidade acadêmica pode se tornar ainda mais desafiadora (Giusti et al., 2021). Todos os fatores aqui apresentados podem afetar a relação quanto à escolha dos estudantes sobre a modalidade de ensino considerando as disciplinas a serem ministradas, conforme evidenciado por essa pesquisa.

Por fim, a Tabela 9 apresenta os resultados identificados na regressão em relação ao Núcleo de Formação Teórico-Prática.

Tabela 9

Resultados da Regressão Fatores Motivacionais e Modalidade de Ensino - Núcleo de Formação 'Eixo Teórico-Prática'

Variáveis	Modalidade Híbrido-Presencial (2-1)				Modalidade EAD-Presencial (3-1)			
	Estimativas	Erro Padrão	Z	p-value	Estimativas	Erro Padrão	Z	p-value
Intercepto	-2.3762	1.7378	-1.367	0.172	-1.5465	1.5780	-0.980	0.327
CON_SOC	0.0819	0.1075	0.761	0.447	0.0427	0.1053	0.405	0.685
PRO_CONX	-0.1911	0.1018	-1.877	0.061	-0.2247	0.1050	-2.140	0.032**
CONF_ESTR	0.3677	0.1149	3.201	0.001**	0.1998	0.1032	1.935	0.053
FAL_DOM	-0.0345	0.0992	-0.348	0.728	-0.0753	0.0914	-0.824	0.410
PROSC	0.1093	0.1094	0.998	0.318	0.1250	0.1050	1.191	0.234
FAL_INTER	-0.1392	0.1272	-1.095	0.274	-0.1484	0.1152	-1.289	0.198
DIF_FOC	-0.2748	0.1227	-2.240	0.025	-0.1325	0.1076	-1.231	0.218
PROD_ACAD	0.0296	0.1187	0.249	0.803	0.0616	0.1201	0.513	0.608
DIF_TEC	0.3341	0.1118	2.989	0.003**	0.3666	0.1094	3.350	0.001**
DIN_AUL	-0.0483	0.1018	-0.475	0.635	-0.0792	0.0966	-0.820	0.412
DIF_EXPOS	-0.0435	0.0748	-0.581	0.561	-0.0734	0.0761	-0.965	0.335
APRE_EFET	-0.3147	0.1259	-2.500	0.012**	0.0637	0.1137	0.551	0.575
AUT_HOR	0.2380	0.0889	2.677	0.007**	0.1940	0.0874	2.219	0.027**
PREP_DOC	0.1816	0.1042	1.742	0.081	-0.0296	0.1015	-0.292	0.770

Fonte: Dados da pesquisa. ** p-value é significativo a nível de significância de 5%

Sobre o 'Núcleo de Formação Teórico-Prática', percebe-se que na relação entre o ensino **presencial e híbrido** (2-1), os fatores conforto e estrutura; dificuldade tecnológica; maior aprendizagem e autonomia de horários foram significativos. Assim, para cada mudança de unidade na variável CONF_ESTR (conforto e estrutura), o logaritmo da chance de preferência

pelo formato híbrido (*versus* presencial) aumenta em 0,3677. Para cada mudança de unidade na variável DIF_TEC (dificuldade tecnológica), o logaritmo da chance de preferência pelo formato híbrido (*versus* presencial) aumenta em 0,3341. Já para cada mudança de unidade na variável APRE_EFET (aprendizagem efetiva), o logaritmo da chance de preferência pelo formato híbrido (*versus* presencial) diminui em 0,3147. Para cada mudança de unidade na variável AUT_HOR (autonomia de horários), o logaritmo da chance de preferência pelo formato híbrido (*versus* presencial) aumenta em 0,2380.

Quando analisada a relação **EAD e presencial** (3-1), observa-se que os problemas de conexão; dificuldade tecnológica e autonomia de horários foram significativos. Desta forma, para cada mudança de unidade na variável PRO_CONX (problemas de conexão), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) diminui em 0,2247. Para cada mudança de unidade na variável DIF_TEC (dificuldade tecnológica), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) aumenta em 0,3666. Já para cada mudança de unidade na variável AUT_HOR (autonomia de horários), o logaritmo da chance de preferência pelo formato EaD (*versus* presencial) aumenta em 0,1940.

Importante destacar, que o intercepto não é significativo para nenhum dos grupos, ou seja, não se pode rejeitar a hipótese nula. Isso indica, sob a perspectiva estatística, que não terá efeito algum sobre o modelo. Por fim, percebe-se na análise da relação entre as disciplinas do eixo de formação teórico-prática e os fatores motivacionais, que alguns fatores comportamentais influenciam significativamente na escolha da modalidade para as disciplinas teórico-práticas.

5 Conclusões

A pesquisa teve como objetivo verificar, após a experiência com o ensino remoto, a propensão dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis a cursarem as disciplinas propostas na estrutura curricular do curso na modalidade presencial, a distância ou híbrida. Para a análise da experiência com o ensino remoto foram investigados os fatores que motivam a escolha pela modalidade de ensino. Verificou-se que, referente às disciplinas específicas de Contabilidade propostas na grade curricular do curso, os discentes optaram por cursá-las na modalidade presencial. Alguns motivos apresentados pelos estudantes que justificaram essa escolha, referem-se: à falta de interação com os professores e colegas, bem como à falta de concentração e foco durante as aulas durante o ensino emergencial.

Quanto às disciplinas ligadas às outras áreas de conhecimento (Administração, Economia e Direito), os alunos revelaram preferir cursá-las na modalidade a distância, já que são mais adaptáveis e há a possibilidade de conciliar com as atividades profissionais e com os compromissos pessoais que possuem. Os resultados do teste de regressão logística evidenciaram relação significativa das disciplinas do eixo de formação básica, de formação profissional e formação teórico-prático com alguns fatores motivacionais proporcionados pela experiência com o ensino remoto.

Observou-se, portanto, que os respondentes da pesquisa, elegeram, prioritariamente, o ensino presencial para as disciplinas pertencentes ao Núcleo de Formação Profissional e a distância para as disciplinas ligadas à Formação Básica. Em relação ao ensino híbrido, os resultados encontrados não se mostraram relevantes.

A grande quantidade de vagas ociosas nos cursos de graduação, bem como os altos índices de evasão no ensino superior revelam a urgente necessidade de que sejam pensadas e desenvolvidas medidas voltadas para atrair e reter os estudantes nesse nível de ensino. Dessa forma, ao identificar as preferências dos estudantes por modalidades de ensino diferentes, o estudo pode fomentar a adoção de estratégias para reduzir a evasão e aumentar a retenção dos estudantes da área contábil na educação superior. O oferecimento de disciplinas a distância, por

exemplo, pode beneficiar alunos que enfrentam dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho.

Conforme os achados da pesquisa, há uma demanda dos estudantes por maior flexibilidade na oferta de disciplinas em modalidades que se adaptem melhor à vida pessoal e profissional. Nesse sentido, os resultados podem contribuir para que as IES busquem a reestruturação do projeto pedagógico do curso, considerando a modalidade, ou seja, incluindo carga horária a distância, conforme estabelece a Portaria 2.117/2019 (Brasil, 2019), o que envolve a inserção de recursos tecnológicos aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, ao explorar a oferta de disciplinas a distância, a pesquisa abre caminho para a inclusão de práticas de ensino que desenvolvam as competências digitais nos estudantes, alinhando-se às demandas requeridas pelo mercado de trabalho, onde o uso e manuseio de tecnologias é essencial. Logo, o estudo poderá instigar as IES a reavaliarem suas políticas institucionais de educação, incentivando a implementação de uma grade curricular mais flexível, onde as modalidades de ensino possam se relacionar de forma mais eficiente e integrada.

A presente pesquisa não tem como intuito sugerir que o ensino a distância substitua ou prevaleça em relação ao ensino presencial, mas instigar a reflexão sobre como essas diferentes modalidades podem, de repente, coexistir e serem benéficas para o processo formativo dos estudantes da área contábil, a partir das experiências que foram vivenciadas durante o ensino remoto. Evidentemente, para que disciplinas tradicionalmente ofertadas de maneira presencial possam ser oferecidas a distância, torna-se necessário dispor de infraestrutura, corpo docente e técnico qualificado. Logo, mais do que interesse e motivação para promover tais mudanças, é preciso haver recursos para subsidiá-las.

A investigação realizada neste estudo, bem como as evidências aqui apresentadas, referem-se à percepção de discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública do estado de Minas Gerais, o que consiste, portanto, em uma limitação da pesquisa. Dessa forma, é válido pontuar que, dadas as diferentes realidades socioeconômicas das diversas regiões que integram o Brasil, não é possível generalizar os resultados.

Para estudos futuros, sugere-se que seja realizada uma pesquisa de levantamento junto a alunos de Contabilidade de diferentes IES e regiões do país, a fim de que a amostra seja ampliada e seja realizada uma análise comparativa sobre a propensão dos estudantes a cursarem as disciplinas de graduação na modalidade presencial, híbrida e/ou a distância. Complementarmente, sugere-se que seja feita uma investigação com viés qualitativo por meio da realização de entrevistas e/ou grupos focais, por exemplo, com o intuito de compreender de maneira mais aprofundada a percepção de discentes e docentes acerca da possibilidade do oferecimento das disciplinas do curso nas diferentes modalidades de ensino.

Referências

- Alves, L. (2020). Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, 8(3), p. 348-365. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Arruda, E. P (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), p. 257-275. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>
- Barcelos, G. T. & Batista, S. C. F. (2019). Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 17(2), p. 60-75. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.96587>

- Behar, P. A. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Recuperado em 21 julho, 2021, de <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.
- Boldrini, T. (2021). A pandemia da COVID-19 e o ensino remoto: como lecionar contabilidade societária de forma eficaz? *Revista Ifes Ciência*, 7(1), p. 01-11. DOI: <https://doi.org/10.36524/ric.v7i1.1019>
- Branco, J. C. S.; Neves, I. S. V. (2020). Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 25(3), p. 19-33. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i3.7382>
- Brasil (2019). *Portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019*: Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília: MEC.
- Brasil (2020). *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020*: Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC.
- Brasil (2020). *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
- Carvalho, A. K. S.; Silva, A. H. B.; Iaise, L. N. S. & Rocha, R. M. (2021). A aplicação de Metodologias Ativas na prática docente nos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior no Norte do Piauí. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 8(1), p. 331 – 351.
- Castioni, R.; Melo, A. A. S.; Nascimento, P. M.; Ramos, D. L. (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Aval. Pol. Púb. Educ.*, 29(111), p. 399-419. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>
- Castro, E. A. & Queiroz, E. R. (2020). Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 2(3), p. 3 - 17. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v2i3.59>
- Charczuk, S. B. (2020). Sustentar a transferência do ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, 45(4), p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>
- Cordeiro, A. & Rausch, R. B. (2011). O processo de ensino na modalidade a distância: facilidades e dificuldades na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 10(30), p. 43-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v10n30p43-60>
- Gil, A. C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Giusti, L.; Mammarella, S.; Salza, A.; Del Vecchio, S.; Ussorio, D.; Casacchia, M. & Roncone, R. (2021). Predictors of academic performance during the covid-19 outbreak: impact of distance education on mental health, social cognition and memory abilities in na Italian university student sample. *BMC Psychology*, 9(142), p. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00649-9>

- Gusso, H. L.; Archer, A. B.; Luiz, F. B.; Sahão, F. T.; Luca, G. G.; Henklain, M. H. O.; Panosso, M. G.; Kienen, N.; Beltramello, O.; Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41(e238957), p. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Review Educause*, 27.
- Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (2020). Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Mendes, B. P.; Santos, B. S.; Ferreira, B. H. M. & Santos, B. F. (2020). Vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial na UFMG. *Anais do Congresso Nacional Universidade, Ead e Software Livre*, Belo Horizonte, MG, 12.
- Moreira, A. C.; Santos, M. S. & Kumanaya, D. R. G. (2020). Desafio dos universitários durante a pandemia – percepção dos alunos em faculdades de Mogi das Cruzes. *Revista Fatec Sebrae em debate: gestão, tecnologias e negócios*, 07(13), p. 104-120.
- Muñoz, R.; Loureiro, A. & Lautharte Junior, I. J. (2020). *A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação*. Recuperado em 21 julho, 2021, de <https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao>.
- Nasu, R.C. (2020). Remote Learning Under COVID-19 Social Distancing: Discussion, Resources, Implications for Accounting Faculty and Students, and a Netnography Study. *In: XX USP International Conference in Accounting*. São Paulo, Brazil.
- Nunes, R. C. (2021). Um olhar sobre a evasão dos estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(3), p. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022>
- Oliveira, P. I. (2020). *Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus*. Recuperado em 21 julho, 2021, de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.
- Organização Mundial da Saúde (2020). *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. Recuperado em 17 abril, 2020, de <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>.
- Sallaberry, J. D.; Santos, E. A.; Bagatoli, G. C.; Lima, P. C. M. & Bittencourt, B. R. (2020). Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10(1), p. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24774>
- Santos, C. K. S.; Bruno Junior, V.; Leal, E. A. & Albertin, A. L. (2013). Propensão dos estudantes de Ciências Contábeis à educação a distância. *Revista Eletrônica Capital Científico*, 11(3), p. 1-15.
- Santos, E. A.; Campos, G. H. F.; Sallaberry, J. D. & Santos, L. M. R. (2020). Experiências com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis durante a pandemia da SARS-CoV02. *Revista Gestão Organizacional*, 14(1), p. 356-377. DOI: <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5712>
- Santos Junior, V. B. & Monteiro, J. C. S. (2020). Educação e Covid-19: as Tecnologias Digitais Mediando a Aprendizagem em Tempos de Pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2, p. 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

- Schiavi, G. S.; Momo, F. S.; Behr, A. (2021). A educação a distância na graduação presencial em Ciências Contábeis: uma análise sob a perspectiva discente. *Desafio Online*, 9(3), p. 568-594. DOI: <https://doi.org/10.55028/don.v9i3.7546>
- Senhoras, E. M. (2021). *Ensino remoto e a pandemia de COVID-19*. Boa Vista: Editora IOLE.
- Silva, A. C. O.; Sousa, S. A.; Menezes, J. B. F. (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, 36, p. 298-315. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>
- Silveira, A. P.; Piccirilli, G. M. R. & Oliveira, M. E. (2020). Os desafios da educação à distância e o ensino remoto emergencial em meio a pandemia da COVID-19. *Revista Eletrônica da Educação*, 3(1), p. 114-127.
- Soares, C. S.; Guimarães, D. E. L. & Souza, T. V. (2021). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, p. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131821>