

EXPLORANDO ASPECTOS RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA ÁREA DE NEGÓCIOS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

EXPLORING ASPECTS RELATED TO THE LEARNING OF BUSINESS STUDENTS DURING EMERGENCY REMOTE EDUCATION

DEISE FERREIRA¹

Universidade Federal do Rio Grande

 <https://orcid.org/0000-0002-3260-9748>

ferreira_deise@hotmail.com

ALEXANDRE COSTA QUINTANA

Universidade Federal do Rio Grande

 <https://orcid.org/0000-0001-6896-9465>

professorquintana@hotmail.com

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem percebida de estudantes que ingressaram de forma remota em cursos da área de Negócios de uma instituição de ensino superior pública do Rio Grande do Sul. Para alcançar este objetivo realizou-se a aplicação de questionário *on-line* a 50 estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. A abordagem quantitativa do estudo permitiu evidenciar que, de modo geral, ao final da experiência inicial com o ensino remoto emergencial, os estudantes que participaram do estudo percebem sua aprendizagem no semestre cursado como suficiente. Os resultados também demonstraram que o aspecto pedagógico se relacionou tanto de forma negativa quanto positiva com a aprendizagem, destacando-se os métodos de ensino utilizados pelos professores (relação positiva) e a interação reduzida ou inexistente com os professores (relação negativa). O estudo contribui na identificação do aspecto pedagógico, com o foco no professor e suas estratégias de ensino, como influenciador da aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Os achados também reforçam a importância do apoio ao estudante e sua preparação para a utilização de tecnologias na educação, a necessidade de formação continuada para os professores e de se repensar as práticas docentes utilizadas, incorporando recursos didáticos tecnológicos ao ensino pós-crise. Além disso, as evidências apontam a necessidade de adoção de uma abordagem combinada entre ensino presencial e a distância (ensino híbrido) como uma facilitadora do aprendizado, buscando um ensino de qualidade e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a formação do estudante.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estudantes. Área de Negócios. Ensino Remoto Emergencial.

Editado em português e inglês. Versão original em português.

Artigo apresentado no XIII Congresso de Administração e Contabilidade (AdCont2022), Rio de Janeiro, formato online.

¹ **Endereço para correspondência:** Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis | Rua Alfredo Huck, s/nº | Centro | 96206-210 | Rio Grande/RS | Brasil.

Recebido em 05/05/2023. **Revisado em** 04/07/2023. **Aceito em** 01/09/2023 pelo Prof. Dr. Rogério João Lunkes (Editor-Chefe).

Publicado em 06/10/2023.

Copyright © 2023 RCCC. Todos os direitos reservados. É permitida a citação de parte de artigos sem autorização prévia, desde que identificada a fonte.

ABSTRACT

In this study, we sought to analyze the positive and negative aspects concerning the perceived learning of students who remotely entered programs in the Business field of a public higher education institution in Rio Grande do Sul. Thus, an online questionnaire was applied to 50 students of the Administration, Accounting, and Economic Sciences programs. The quantitative approach of the study allowed us to show that the students who participated in the study generally perceived their learning as sufficient at the end of the initial experience with emergency remote education. The results also showed that the pedagogical aspect was negatively and positively related to learning, highlighting the teaching methods used by professors (positive relationship) and the reduced or non-existent interaction with professors (negative relationship). The study identifies the pedagogical aspect, focusing on the professors and their teaching strategies as an influencer of learning during emergency remote education. The findings also reinforce the importance of student support and preparation for using technologies in education, the need for continuing education for professors, and rethinking the teaching practices, incorporating technological didactic resources into post-crisis education. The evidence also points to the need to adopt an approach combining face-to-face and distance education (hybrid education) as a learning facilitator, seeking quality teaching and developing knowledge, skills, and attitudes necessary for student education.

Keywords: *Learning. Students. Business field. Emergency Remote Education.*

1 INTRODUÇÃO

No último dia de 2019, enquanto a população mundial se preparava para a chegada do novo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) era comunicada oficialmente pelo governo chinês sobre a existência de uma doença pneumática de causa desconhecida na cidade de Wuhan – China (Carbinatto, 2020). Naquele momento, uma pandemia silenciosa e com proporções inimagináveis começava a se formar, visto que, em março do ano seguinte a OMS comunicou à população mundial sobre a pandemia causada por um vírus denominado Coronavírus (Sars-Cov-2), conforme publicado pelo Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (2020).

A pandemia de Covid-19, como passou a ser chamada, fez com que o Ministério da Saúde recomendasse a implementação de diversas medidas de distanciamento social, dentre elas a suspensão das aulas na modalidade presencial em todos os níveis educacionais (Ministério da Educação, 2020). Com o avanço da pandemia e a falta de perspectiva de retorno das atividades presenciais, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, em circunstâncias da crise, adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Conselho Nacional de Educação, 2020). No ERE, as atividades acadêmicas anteriormente realizadas presencialmente foram migradas para o formato remoto, ocorrendo de forma síncrona e assíncrona por meio de recursos digitais (Hodges et al., 2020).

Nessa nova realidade, aplicada em caráter temporário, a flexibilização do ensinar e aprender em qualquer lugar e a qualquer momento fez com que a tecnologia se tornasse uma ferramenta fundamental para a continuidade do ano letivo (Rocha, 2020). No entanto, sua utilização ocorreu de forma abrupta e sem o devido planejamento. De forma rápida, a tecnologia, utilizada como ferramenta de apoio às aulas presenciais e complemento ao aprendizado tradicional, assumiu função de destaque no processo de ensino-aprendizagem, momentaneamente operacionalizado de forma totalmente remota (Nogueira et al., 2020).

Devido à urgência na tomada de decisões por parte das IES, o ERE foi colocado em prática sem a *expertise* e o preparo necessários, e desconsiderando os aspectos didáticos-pedagógicos e tecnológicos fundamentais para a modalidade de ensino a distância (Carreira et al., 2023; Gusso et al., 2020). O aprendizado depende de diversas variáveis que vão além dos saberes docentes para

planejar, conduzir e ministrar suas aulas. Logo, é importante que sejam identificados fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o que influencia a capacidade do estudante em aprender (Gil, 2020).

O emprego de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação auxilia no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da modalidade de ensino (Soares et al., 2021). Isso porque, as atividades propostas por meio das TICs permitem a participação ativa do estudante e seu engajamento no alcance dos objetivos educacionais (Nasu, 2019). Portanto, além de auxiliar o estudante na construção de seu aprendizado, as TICs podem melhorar o desempenho acadêmico, desde que sejam utilizadas de forma eficiente (Gaviria et al., 2015).

Entretanto, a maioria das IES adotou o ERE sem o planejamento necessário e desconsiderando os aspectos didáticos-pedagógicos e tecnológicos que essa modalidade requer (Gusso et al., 2020). A não observância destes fatores pode fazer com que o ensino se torne ineficaz no cumprimento de seus objetivos. As fragilidades do ERE não estão relacionadas apenas às dificuldades de acesso e problemas com a internet, também são decorrentes de métodos de ensino utilizados, ausência de ambiente de estudo apropriado, despreparo para a utilização das TICs, ausência do *face-to-face*, *engajamento discente* e outros limitadores (Dosea et al., 2020; Lassoued et al., 2020).

Todavia, pesquisas têm apontado benefícios dessa modalidade de ensino, tais como: flexibilização de horários de estudo, diminuição de gastos, utilização de metodologias ativas pelos professores, autonomia do estudante no processo de aprendizagem, dentre outros (Silva et al., 2020; Soares et al., 2021). Com a reinvenção de professores atuantes no ensino, a adoção da aula síncrona por meio de plataformas de videoconferência e a sua gravação permitiu que estudantes tivessem oportunidade de assistir novamente à aula e buscar a compreensão do conteúdo abordado, o que no ensino presencial não acontece (Agnéz, 2021).

Ainda que diversos pesquisadores, de todo o mundo, estejam buscando avaliar as consequências provocadas pelo ERE, ainda há espaço para novas pesquisas (Sangster et al., 2020), especialmente em relação à aprendizagem e desempenho acadêmico (Soares et al., 2021). Ademais, é necessário compreender os obstáculos e benefícios das modalidades de ensino que fazem uso das tecnologias na educação (Silva et al., 2020).

Levando em consideração esse espaço existente, buscando preencher a lacuna acerca de variáveis que possam influenciar a percepção de estudantes do ensino superior a respeito de sua aprendizagem (Bach et al., 2014) e focando no atual cenário de desafios e transformações na educação em virtude do ERE, que demanda pesquisas sobre o aprendizado e o desempenho do estudante a partir das mudanças ocorridas (Sangster et al., 2020), o estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais aspectos se relacionam com a aprendizagem percebida de estudantes que ingressaram em cursos de graduação da área de Negócios durante o ensino remoto emergencial?*

Para isso, o estudo teve por objetivo analisar aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem percebida de estudantes que ingressaram de forma remota em cursos da área de Negócios de uma IES pública do Rio Grande do Sul. Nessa instituição, após um considerável período de suspensão das atividades presenciais, as aulas foram retomadas remotamente – síncronas e assíncronas – por tempo indefinido. Por esse motivo, optou-se por investigar estudantes que ingressaram na universidade no ERE, ou seja, que não migraram durante o semestre do presencial para o remoto, no intuito de conhecer fatores relacionados à aprendizagem desses estudantes por meio de alternativas pedagógicas on-line incorporadas no cotidiano acadêmico (Ribeiro & Corrêa, 2021).

Em razão da transição repentina das aulas presenciais pelas aulas remotas nas IES brasileiras, os professores precisaram deixar de lado a educação tradicional e adotar métodos de ensino mais ativos e atrativos, pois o cenário mudou e novas possibilidades surgiram (Nogueira et al., 2020). Junto a isso, a possibilidade de os cursos de graduação presenciais ofertarem até 40%

da carga horária do curso a distância por meio de TICs e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), instituída pela Portaria n.º 2.117/2019 do Ministério da Educação, emerge a necessidade de compreensão de fatores relacionados à aprendizagem na modalidade remota. Uma vez que para atender as disposições da portaria citada se faz necessário a adoção de métodos de ensino que utilizem materiais e recursos didáticos voltados para a inclusão da tecnologia (Portaria n.º 2.117, 2019).

A identificação de impactos das mudanças no ensino oportuniza que as IES realizem um diagnóstico dos problemas e aprimorem os fatores positivos da modalidade remota, em particular aqueles relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (Lassoued et al., 2020). Assim sendo, investigar, pelo ponto de vista dos estudantes, fatores que interferem de forma positiva e negativa em sua aprendizagem pode contribuir para futuras discussões sobre o assunto, permitindo que a partir dos achados sejam promovidas estratégias para um aprimoramento dos cursos da área de Negócios, visando a qualidade do ensino mesmo diante das adversidades existentes e das que podem surgir (Pavione et al., 2016; Soares et al., 2021).

A presente pesquisa está estruturada em cinco seções. Além da introdução, apresenta-se o referencial teórico, no qual é contextualizada a aprendizagem no ERE e as potencialidades e fragilidades dessa modalidade de ensino, na seção 2. Os procedimentos metodológicos utilizados para a condução da pesquisa e análise dos dados coletados são apresentados na seção 3. Na seção 4 são compartilhados os resultados e, por fim, na última seção são apresentadas as conclusões da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção é apresentado o referencial teórico utilizado de base para a construção da pesquisa, no qual o foco encontra-se na aprendizagem no ERE e nas potencialidades e fragilidades dessa modalidade de ensino.

2.1 Aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial

De acordo com Anastasiou (2015), a aprendizagem está relacionada com a apropriação do conhecimento por parte do estudante. Nessa concepção, entende-se aprendizagem como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos (Gil, 2020). Portanto, aprender consiste em uma construção diária por meio das experiências vivenciadas pelos estudantes (Freire, 1996).

A aprendizagem decorre do processo de ensino-aprendizagem caracterizado como uma interação complexa entre a instituição, o docente, o estudante e o assunto, e depende de diversas ações realizadas tanto dentro quanto fora da sala de aula (Anastasiou, 2015; Pavione et al., 2016). A partir da percepção dos estudantes, Beck e Rausch (2014) identificaram que o excesso de aulas expositivas interfere negativamente na aprendizagem, assim como a falta de conhecimento e preparo do professor para ministrar o conteúdo abordado na disciplina. Além disso, a falta de motivação dos estudantes se destacou como um limitador do aprendizado (Beck & Rausch, 2014).

Segundo Pavione et al. (2016), a interação entre professor e estudantes também é um fator relevante para o aprendizado e pode impactar negativamente caso não exista ou seja reduzida. Esses achados evidenciam a importância de um planejamento adequado das aulas, compreendendo a definição de estratégias de ensino que serão utilizadas ao longo do semestre ou ano letivo, bem como da formação docente (Mazzioni, 2013). Já em relação ao estudante, Gil (2020) alega que deve haver interesse nas atividades de aprendizado propostas pelo professor para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. O estudante deve ter uma postura ativa e o professor, por sua vez, utilizar abordagens ativas de ensino (Gil, 2020).

Em virtude da pandemia de Covid-19 o processo de ensino-aprendizagem nas universidades repentinamente sofreu diversas alterações, precisando ser totalmente reformulado e repensado. A forma como o professor conduzia suas aulas e interagia com os estudantes mudou

completamente (Nogueira et al., 2020). Todas as mudanças ocorreram a partir da adoção do ERE. Essa modalidade de ensino surgiu como alternativa temporária para dar continuidade ao ano letivo interrompido pela suspensão das atividades presenciais, devido às medidas de distanciamento social adotadas com o intuito de evitar a propagação da pandemia de Covid-19 (Ministério da Educação, 2020; Conselho Nacional de Educação, 2020).

O ERE é compreendido por atividades síncronas e assíncronas que podem ser realizadas em qualquer lugar, flexibilizando o processo de ensino-aprendizagem (Conselho Nacional de Educação, 2020; Hodges et al., 2020). Entretanto, o ERE trata-se de uma solução provisória até que o ensino presencial possa retornar, visto que, na sua adoção, as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas presencialmente apenas migraram para o ambiente digital, sem o devido planejamento ou preparação necessária para alcançar um ensino de qualidade (Hodges et al., 2020; Moreira et al., 2020). Dessa forma, Coqueiro e Sousa (2021) apontam que apesar das diversas práticas e alternativas pedagógicas que podem ser desenvolvidas no ERE, é necessário certa atenção, visto que a falta de planejamento em sua adoção e operacionalização acarreta consequências negativas que vão além da dificuldade de acesso às ferramentas digitais.

No ensino presencial, por sua vez, há predomínio de métodos tradicionais de ensino. Mazzioni (2013) apontou que, na visão dos estudantes de Ciências Contábeis, a estratégia de ensino mais adotada pelos professores é a aula expositiva com auxílio do quadro e retroprojetor. No estudo de Marques e Biavatti (2019) a aula expositiva também foi predominante no ensino de contabilidade. Aulas expositivas levam o estudante a assumir o papel de coadjuvante no seu aprendizado (Nasu, 2019). Portanto, é necessário que os professores repensem suas estratégias de ensino, especialmente as aulas expositivas, e as diversifiquem (Marques & Biavatti, 2019).

Em contrapartida, no ensino remoto, o espaço para esse tipo de abordagem é reduzido, visto que é necessário a utilização de ferramentas tecnológicas e recursos didáticos que tornem a aula atrativa, interessante, e permitam a participação ativa do estudante (Nogueira et al., 2020). As TICs na educação possibilitam uma aprendizagem interativa, fomentando a motivação do estudante e seu entusiasmo em aprender, consequentemente causando reflexos positivos no desempenho acadêmico (Quintana & Afonso, 2018). Nesse sentido, aspectos técnicos e de estrutura relacionados à falta de acesso à internet e ao ambiente de estudo podem prejudicar a utilização das TICs nas aulas remotas, conforme sinalizado por Sangster et al. (2020).

No ERE, estratégias de ensino antes não utilizadas, ou adotadas de forma complementar no processo de ensino-aprendizagem presencial, se tornaram predominantes (Nogueira et al., 2020). Silva et al. (2020) constataram um aumento na frequência de utilização de fóruns, vídeos e lives disponibilizadas no *Youtube* e *Podcasts*. No caminho inverso, os estudantes investigados relataram uma redução no uso de *slides* por parte dos professores (Silva et al., 2020). Pelo exposto, observa-se que os aspectos pedagógicos relacionados ao professor e sua prática docente são relevantes no processo de ensino-aprendizagem remoto. Estudantes devem desenvolver no curso competências técnicas e habilidades profissionais, reforçando a necessidade de qualificação dos professores que atuam em cursos da área de negócios (Lima, 2023).

Por meio das TICs, a aprendizagem no ERE, para ser eficaz, necessita do envolvimento do estudante e do professor (Quintana & Afonso, 2018). O professor media o processo de ensino-aprendizagem, guiando o estudante na construção do conhecimento. O estudante, por sua vez, deve assumir o centro do seu aprendizado, fomentando sua autonomia e não se restringindo aos materiais disponibilizados pelo professor (Lima, 2023; Nogueira et al., 2020). Em outras palavras, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem deve haver interação entre os atores envolvidos (Mazzioni, 2013).

2.2 Potencialidades e Fragilidades do Ensino Remoto Emergencial

Sobre a adoção do ERE e a forma como essa modalidade de ensino vem sendo utilizada, Sangster et al. (2020) alertam para os reflexos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente pelo fato de que os atores envolvidos não estavam preparados para mudanças repentinas que essa modalidade de ensino trouxe, tampouco para a utilização das TICs de forma eficiente (Gusso et al., 2020). Juntamente com a adaptação à nova realidade enfrentada, estudantes e professores se depararam com os obstáculos que o ensino remoto apresenta, tais como: ambiente de estudo inadequado, problemas relacionados à internet, questões emocionais e pessoais, acumulação de atividades para entrega, falta de interação em sala de aula, dentre outros (Lassoued et al., 2020; Sangster et al., 2020).

Toda mudança gera algum impacto e traz junto dela consequências negativas e/ou positivas. Portanto, o cenário vivenciado desde de março de 2020, em que o giz e o quadro foram substituídos pelas aulas síncronas, *chats*, fóruns e videoaulas (Nogueira et al., 2020), tem fomentado pesquisadores do mundo inteiro a buscar identificar e compreender fatores limitadores e facilitadores da aprendizagem durante o desafiador ERE (Agnez, 2021; Baczek et al., 2021; Flores et al., 2021; Lassoued et al., 2020).

Quanto aos impactos negativos na aprendizagem durante o ERE, estudantes investigados por Baczek et al. (2021) apontaram que a interação reduzida com o professor e falta de autodisciplina são fatores que prejudicaram sua aprendizagem. Além disso, os estudantes avaliaram que eram menos ativos durante as aulas remotas em comparação com as aulas presenciais (Baczek et al., 2021). Na mesma perspectiva, Flores et al. (2021) salientaram que dificuldades de concentração, gestão do tempo e gestão de tarefas/trabalhos solicitados, são dificultadores da aprendizagem remota, assim como a dificuldade em manter a rotina de estudos (Soares et al., 2021).

Problemas relacionados à infraestrutura da internet (falta de conectividade, limite de dados e velocidade de transmissão) foram relatados nos estudos de Dosea et al. (2020), Sangster et al. (2020) e Muthuprasad et al., (2021), bem como a deficiência na qualidade de áudio e imagem ruim (Baczek et al., 2021). Essa situação pode ser prejudicial aos estudantes, já que o acesso aos recursos tecnológicos de forma satisfatória é fundamental para a efetividade do ensino experienciado durante o ERE (Nogueira et al., 2020).

A falta de um ambiente domiciliar adequado para estudar remotamente também foi relatada como um dificultador da aprendizagem, bem como a plataforma de ensino utilizada (Dosea et al., 2020). Além disso, Soares et al. (2021) expõem as práticas docentes como aspectos que dificultam a aprendizagem dos estudantes durante o ERE, especialmente professores que utilizam métodos de ensino tradicionais para ministrar suas aulas.

Em relação às vantagens do ERE, que podem impactar positivamente na aprendizagem dos estudantes, Agnez (2021) destacou a possibilidade de gravação das aulas síncronas. No mesmo caminho, Silveira et al. (2021) expõem que a utilização de videoaulas é considerada um fator positivo para a aprendizagem dos estudantes investigados. Nesse sentido, tanto a gravação das aulas realizadas ao vivo quanto a disponibilização de videoaulas permite que o estudante aprenda no seu próprio ritmo, já que o conteúdo poderá ser consultado a qualquer momento e revisado quantas vezes for necessário (Baczek et al., 2021; Silveira et al., 2021).

Outro aspecto positivo que importa ser exposto diz respeito à flexibilidade nos horários de estudo, que se relaciona com a disponibilização das aulas gravadas, já que é possível assisti-las de qualquer lugar (Silva et al., 2020). Assim, estudantes que trabalham e, porventura, não poderiam participar de alguma aula, não perdem o conteúdo abordado e por consequência não há redução na aprendizagem (Silveira et al., 2021). Adicionalmente a isso, a flexibilização nos prazos de entrega das atividades também pode auxiliar a aprendizagem (Soares et al., 2021).

Lago et al. (2021) relataram que dinâmicas de trabalhos em grupo contribuem positivamente para o aprendizado durante as aulas remotas, evidenciando a necessidade de uma

busca constante pelo aprofundamento dos conteúdos em outras fontes, ou seja, além do material fornecido pelo professor, permitindo que os estudantes busquem o conhecimento de forma autônoma e potencializando a aprendizagem, especialmente daqueles que preferem estudar sozinhos (Muthuprasad, et al., 2021; Rocha & Figueiredo, 2021; Silveira et al., 2021).

O exposto demonstra que ao passo que o ERE é repleto de obstáculos que podem torná-lo menos eficaz no que diz respeito à aprendizagem, também pode ser vantajoso (Lassoued et al., 2020). Pesquisas recentes apontam que na percepção dos estudantes, apesar das limitações, houve aprendizado (Agnéz, 2021; Dosea et al., 2020). No entanto, a visão de um aproveitamento não suficiente ao longo do ERE é apontada por Silva et al. (2020). Portanto, os aspectos relacionados a essa modalidade de ensino podem favorecer ou prejudicar a aprendizagem dos estudantes (Flores et al., 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo descritivo, empregou-se a abordagem quantitativa e optou-se pela realização de um levantamento por meio de um questionário (Martins & Theóphilo, 2016) enviado de forma *on-line* para 316 estudantes que ingressaram remotamente no primeiro semestre letivo do ano de 2021 nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas ofertados por uma IES pública do Rio Grande do Sul. Acerca da população, cabe destacar que a escolha decorreu do intento em investigar as experiências iniciais desses estudantes no ERE, uma vez que eles não migraram do presencial para o remoto, ou seja, ingressaram já de forma remota no curso escolhido sem terem vivenciado aulas presenciais. Aqueles que iniciaram o curso em 2020, apesar de terem vivenciado experiências remotas, realizaram parte do semestre presencialmente e por esse motivo não foram contemplados na pesquisa.

O questionário, composto por quatro partes, foi estruturado na plataforma *Google Forms*[®] e o *link* foi enviado para o endereço de *e-mail* dos estudantes que compõem a população do estudo. A coleta de dados ocorreu no fim do primeiro semestre (setembro de 2021), no qual ao longo do mês foram realizados cinco envios de mensagens eletrônicas. Na primeira parte do instrumento de coleta de dados foi apresentado aos estudantes o termo de aceite para a participação na pesquisa, no qual a recusa encaminharia o estudante para a página de agradecimentos.

A segunda parte foi destinada a questões para identificar as características dos estudantes, suas condições para estudar remotamente e preferências resultantes da experiência inicial no ERE. As questões foram desenvolvidas a partir da percepção dos autores da pesquisa e com base em alguns estudos precedentes (Muthuprasad et al., 2021; Silva et al., 2020). Essa parte do questionário também abordou a aprendizagem percebida pelo estudante ao longo do semestre, avaliada por meio de uma variável contínua ordinal de quatro pontos que variam de 0 a 3 (0 – insuficiente; 1 – suficiente; 2 – boa; e 3 – muito boa).

Optou-se pela utilização desse tipo de escala, com o intuito de mensurar a percepção do estudante quanto a sua aprendizagem. Dessa forma, o estudante sinaliza como avalia o aprendizado, considerando os pontos da escala que abrangem todos os níveis – do mais baixo (insuficiente) ao mais elevado (muito bom). No entanto, importa ressaltar que a ausência de um ponto neutro na escala pode produzir vieses nas respostas, tendo em vista que instrumentos de coleta de dados com categorias insuficientes podem levar o respondente que não tem uma opinião firme sobre o questionamento que está sendo realizado a escolher uma resposta que não condiz com suas crenças (Choi & Pak, 2005). Assim sendo, a utilização de uma escala com cinco pontos tende a minimizar os vieses de resposta (Choi & Pak, 2005). Desse modo, o formato da escala utilizada no estudo e as categorias insuficientes apresentam-se como uma limitação metodológica da pesquisa, que deve ser observada em estudos futuros, com o intuito de obter dados mais precisos acerca da aprendizagem percebida. No entanto, não invalida os resultados obtidos no presente

estudo, pois o uso de escala permite ao respondente procurar a resposta que mais se aproxime da sua percepção.

A utilização da aprendizagem percebida pelos estudantes ao invés da média das notas no semestre, se deu pelo fato de que para alguns autores essa pode não ser a melhor forma de avaliar a aprendizagem (Almeida & Coimbra, 2018; Araújo et al., 2013). Além disso, as mudanças e novidades impostas pelo ERE dificultaram o processo avaliativo e trouxeram consigo uma série de dúvidas quanto aos métodos utilizados e sua eficácia para mensurar o aprendizado dos estudantes (Nogueira et al., 2020; Silva et al., 2020).

A terceira e quarta partes (Tabela 1), compostas por dez e oito itens, respectivamente, compreendem aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem no ensino remoto, elaborados pelos autores do estudo, com base na literatura precedente. Para uma melhor compreensão dos aspectos investigados, com base na literatura citada, os itens positivos foram caracterizados em pedagógico e pessoal. Já os itens negativos remetem a atributos pedagógicos, técnicos/estrutura e pessoais.

Tabela 1

Itens sobre os aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem percebida

| Aspectos Positivos | | Literatura base | |
|--------------------|---|---|--|
| Pedagógico | 1. Métodos de ensino utilizados para a aprendizagem <i>on-line</i> . | Agnez (2021) Baczec et al. (2021) Rocha e Figueiredo (2021) Silveira et al. (2021) | |
| | 4. Flexibilidade nos horários de estudo. | | |
| | 5. As videoaulas e a gravação das aulas <i>on-line</i> (síncronas). | | |
| | 6. Possibilidade de consultar o conteúdo a qualquer momento. | | |
| Pessoal | 7. Oportunidade de buscar o conhecimento de forma autônoma (por exemplo, buscar o aprofundamento dos conteúdos em outras fontes além das disponibilizadas pelos professores). | Baczec et al. (2021) Muthuprasad et al. (2021) Rocha e Figueiredo (2021) | |
| | 2. Possibilidade de esclarecer as dúvidas pelo chat, evitando que por vergonha ou outro sentimento não seja manifestada a dúvida ao professor, via microfone. | | |
| | 3. Possibilidade de planejar para qual conteúdo é necessário dedicar maior ou menor tempo de estudo. | | |
| Pessoal | 8. Possibilidade de aprender no seu próprio tempo/ritmo e da forma que acredita ser mais adequada. | Baczec et al. (2021) Muthuprasad et al. (2021) Rocha e Figueiredo (2021) | |
| | Aspectos Negativos | | |
| | Literatura base | | |
| Pedagógico | 1. Interação reduzida ou inexistente com os professores. | Baczec et al. (2021) Flores et al. (2021) | |
| | 7. Falta de preparo dos professores para o ensino remoto. | | |
| | 8. Falta de suporte por parte dos professores e/ou falta de feedback dos professores sobre as dúvidas e as avaliações. | | |
| Técnico/estrutura | 10. Sobrecarga de trabalhos solicitados pelos professores. | Baczec et al. (2021) Lassoued et al. (2020) Muthuprasad et al. (2021) | |
| | 2. Problemas técnicos (Áudio/Vídeo de má qualidade durante as aulas <i>on-line</i> ; Perda ou instabilidade da conexão durante as aulas <i>on-line</i>). | | |
| | 3. Falta de equipamento para a aprendizagem <i>on-line</i> e/ou pacote de dados (móveis ou banda larga) insuficiente para as atividades <i>on-line</i> . | | |
| | 5. O ambiente doméstico não é adequado para estudar <i>on-line</i> . | | |
| Pessoal | 6. Dificuldade no uso da tecnologia necessária para as aulas e atividades <i>on-line</i> . | Baczec et al. (2021) Flores et al. (2021) | |
| | 4. Interação reduzida ou inexistente com os colegas. | | |
| Pessoal | 9. Dificuldade de concentração/atenção durante as aulas e atividades <i>on-line</i> . | Baczec et al. (2021) Flores et al. (2021) | |

Fonte: Elaborada com base na literatura citada.

O instrumento de coleta de dados passou por duas etapas de pré-teste. Na primeira etapa, com duas professoras/pesquisadoras de IES distintas que atuam na área de educação e pesquisa em contabilidade, na qual realizou-se as alterações propostas. Após os ajustes no instrumento, realizou-se o pré-teste semântico com um grupo de estudantes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis em 2020 na modalidade presencial e migraram para o ensino remoto após a suspensão das aulas presenciais. Nesta etapa não foram sinalizadas alterações pelos participantes.

Para a mensuração das respostas dos itens da terceira e quarta partes do questionário utilizou-se uma escala contínua ordinal *Likert* de sete pontos (1 – discordo totalmente a 7 – concordo totalmente), em que foi solicitado que o respondente indicasse o seu grau de discordância/concordância para cada afirmativa, que representava aspectos que podem ter interferido positivamente ou negativamente sua aprendizagem durante o semestre.

A coleta de dados resultou em 50 respostas válidas para a etapa de análise dos dados, que representa 16% da população. Nesta etapa, as variáveis da pesquisa foram analisadas por meio de estatística univariada e estatística bivariada, utilizando as técnicas de estatística descritiva, teste de normalidade *kolmogorov-smirnov*, análise do coeficiente alfa de *cronbach* e correlação de *spearman* (Field, 2009). A estatística descritiva foi realizada para caracterizar os aspectos positivos e negativos de aprendizagem e a correlação de *spearman* para investigar a associação destes aspectos com a aprendizagem percebida. A análise dos dados coletados, apresentada na próxima seção, foi realizada com o apoio do software *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 25.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos 50 estudantes que compõem a amostra do estudo, 18 cursam Administração, 17 Ciências Econômicas e 15 Ciências Contábeis em uma IES pública do Rio Grande do Sul. A maior parte (66%) é do sexo feminino, possuindo em média 24 anos de idade e sem filhos (92%).

A maioria dos estudantes (68%) não realizou outro curso de graduação anteriormente e, dentre aqueles que já cursaram (32%), apenas 4% relataram ter sido com ensino a distância. Portanto, a amostra é composta predominantemente por estudantes que não possuem experiência anterior com o ensino remoto, resultado que vai ao encontro do estudo de Gonçalves et al. (2022), no qual a maioria dos estudantes investigados relatou não possuir experiência anterior em educação a distância. Sobre a preferência quanto à modalidade de ensino, a partir do que experenciou no primeiro semestre letivo do curso, 58% demonstraram preferir as aulas totalmente presenciais. Importa salientar que 36% gostariam que o curso fosse com ensino híbrido. O ensino híbrido combina o aprendizado presencial e a distância, assim, trazer elementos do ensino on-line para o ensino presencial possibilita alternativas pedagógicas diversas e enriquece a aprendizagem (Fogarty, 2020).

A respeito do dispositivo utilizado para a realização das atividades no ambiente digital, o notebook foi escolhido por 46% dos estudantes. Sobre isso, a utilização de celular por 14% dos estudantes investigados é um achado que merece atenção, pela necessidade de as atividades propostas serem compatíveis com esse dispositivo que possui algumas limitações operacionais (Silva et al., 2020). Sobre o local de estudo, os estudantes que participaram do estudo realizaram as atividades em casa (94%) e consideram esse ambiente adequado (60%).

Ao serem questionados sobre o uso da internet durante as atividades remotas concomitantemente com outros sites, 46% dos estudantes apontaram que conseguiram conciliar o seu estudo com redes sociais e demais sites, tendo um bom aproveitamento no final do semestre. Enquanto 38% alegam ter se dispersado com outros sites e apenas 16% utilizaram apenas as páginas relacionadas aos conteúdos abordados nas aulas. Quanto às preferências em relação a forma como realizar as disciplinas de forma remota, com base na experiência vivenciada ao longo do semestre, os estudantes (50%) informaram que gostariam que nas aulas síncronas o professor

abordasse o conteúdo da disciplina, disponibilizasse leituras, atividades individuais e em grupo, e que fossem utilizados fóruns de interação.

Em relação ao aprendizado, 44% dos estudantes acreditam ter aprendido melhor lendo os textos, fazendo resumos, realizando atividades (síncronas e assíncronas) e assistindo às aulas (videoaulas e aulas ao vivo). Esse achado reforça que no ensino remoto devem ser adotadas diversas estratégias de ensino e utilizadas tecnologias adequadas para que os objetivos educacionais sejam alcançados e para o atendimento das necessidades dos estudantes (Moreira et al., 2020). Para o processo de ensino-aprendizagem ser bem-sucedido é necessário o envolvimento dos sujeitos – estudantes e professor – e para isso a adoção de estratégias de ensino diversificadas e que levem o estudante a se apropriar do conhecimento (Anastasiou, 2015).

Sobre a avaliação da aprendizagem (Tabela 2), que neste trabalho é mensurada por meio da aprendizagem percebida pelos respondentes, os resultados indicam que ao final da experiência no primeiro semestre do curso e de forma remota, a maioria dos respondentes (44%) percebe sua aprendizagem como suficiente.

Tabela 2

Aprendizagem percebida durante o semestre

| Aprendizagem percebida | N | % |
|-------------------------------|-----------|------------|
| Insuficiente | 9 | 18 |
| Suficiente | 22 | 44 |
| Boa | 14 | 28 |
| Muito boa | 5 | 10 |
| Σ | 50 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tendo em vista que 28% consideram sua aprendizagem boa e 10% muito boa, é possível inferir que, apesar dos desafios que os estudantes possam ter enfrentado ao longo do semestre letivo, foi possível aprender o conteúdo abordado nas disciplinas cursadas. Sobre isso, Almeida e Coimbra (2018) reforçam que a avaliação do aprendizado vai além da aplicação de provas e trabalhos, e que a autoavaliação por parte do estudante pode favorecer o processo de avaliação da aprendizagem.

Os achados corroboram que a utilização das TICs na educação remota possibilita o envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem propostas pelo professor e pode contribuir positivamente no aprendizado e no desempenho acadêmico (Gaviria et al., 2015; Nasu, 2019; Quintana & Afonso, 2018). Logo, as TICs podem ser adotadas como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o estudante construa o conhecimento e não apenas memorize e retenha o conteúdo.

Os resultados, de certa forma, se aproximam de Flores et al. (2021), no qual 34,6% dos estudantes avaliaram sua aprendizagem como “boa”, e se afastam de Silva et al. (2020), em que 46,5% dos estudantes que participaram do estudo relataram estar insatisfeitos com sua aprendizagem durante o ERE e que não obtiveram um aproveitamento positivo nas disciplinas cursadas (69,4%). Isso fortalece que o ERE possui vantagens e desvantagens no que diz respeito à aprendizagem.

Concluída a análise da primeira parte do questionário, avaliou-se a confiabilidade do questionário utilizado para investigar os aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem dos estudantes durante o semestre remoto, por meio do coeficiente alfa de *cronbach*. Os resultados indicaram que os aspectos negativos e positivos possuem coeficientes aceitáveis, 0,818 e 0,856, respectivamente (Field, 2009).

Posteriormente, analisou-se descritivamente os itens referentes a cada aspecto investigado – pedagógico, técnico/estrutura e pessoal – segregando-os em positivos (Tabela 3) e negativos (Tabela 4), conforme detalhado na seção de procedimentos metodológicos.

Tabela 3

Aspectos positivos relacionados à aprendizagem percebida

| Aspecto | Mínimo | Máximo | Média | Mediana | Desvio-Padrão | |
|------------|--------|--------|-------|---------|---------------|-------|
| Pedagógico | Item 6 | 3 | 7 | 6,04 | 7,00 | 1,212 |
| | Item 5 | 2 | 7 | 5,72 | 6,00 | 1,356 |
| | Item 4 | 1 | 7 | 5,64 | 6,00 | 1,382 |
| | Item 7 | 1 | 7 | 5,18 | 5,50 | 1,815 |
| | Item 1 | 2 | 7 | 4,78 | 5,00 | 1,375 |
| Pessoal | Item 8 | 1 | 7 | 5,34 | 6,00 | 1,869 |
| | Item 3 | 1 | 7 | 5,28 | 5,00 | 1,499 |
| | Item 2 | 1 | 7 | 4,88 | 5,00 | 1,837 |

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A “possibilidade de consultar o conteúdo a qualquer momento” (item 6), que compreende o aspecto pedagógico, obteve a maior média e percentual de concordância (86%) dentre os demais itens. O acesso ao material da disciplina, principalmente de forma antecedente à aula, possibilita a preparação dos estudantes para o encontro, presencial ou remoto, tornando a aula menos monótona e mais interativa (Fogarty, 2020). Portanto, esse achado enfatiza a relevância da utilização do AVA para a disponibilização de conteúdos, mesmo com o retorno das aulas presenciais (Soares et al., 2021). Nesse sentido, a adoção de estratégias de ensino que permitam a interação do estudante com o conteúdo anteriormente à aula presencial pode impactar positivamente na aprendizagem percebida pelos estudantes, a exemplo de seminários, aulas expositivas dialogadas, debates e sala de aula invertida (Mazzioni, 2013; Schmitt et al., 2021).

O item 5, “as videoaulas e a gravação das aulas on-line (síncronas)” como influenciador positivo da aprendizagem (média 5,72 e 82% de concordância) reforça os resultados de estudos anteriores (Agnez, 2021, Rocha & Figueiredo, 2021, Silveira et al., 2021) e indica que a utilização das TICs no ensino pode favorecer o aprendizado do estudante, especialmente no que diz respeito à gravação das aulas, que oportuniza os estudantes de reassisti-las e compreender pontos do conteúdo que não foram absorvidos anteriormente (Agnez, 2021). No entanto, é necessário atentar-se para que o estudante não utilize a gravação apenas como um meio de transmissão de informações, em que o aprendizado ocorre por repetição e de forma mecânica (Gaviria et al., 2015).

Outro item com média elevada é a “flexibilidade nos horários de estudo” (item 4), permitindo inferir que a possibilidade de estudar nos momentos em que o estudante julga apropriado favorece sua aprendizagem, especialmente daqueles que por razões profissionais não conseguem frequentar todas as aulas ou até mesmo que chegam atrasados, perdendo parte do conteúdo que está sendo abordado (Silva et al., 2020; Silveira et al., 2021). Sobre isso, os achados de Rocha e Figueiredo (2021) indicam que o ensino remoto é mais flexível que o ensino presencial e contribui para a aprendizagem.

Considerando os achados, entende-se que a educação, seja ela fornecida de forma presencial ou remota, não está imune à tecnologia e precisa se aliar às ferramentas tecnológicas disponíveis, visando o alcance dos objetivos educacionais (Fogarty, 2020). O sucesso do processo de ensino-aprendizagem está no envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizado propostas, assim os professores necessitam planejar suas aulas de modo que os estudantes se sintam entusiasmados em construir o conhecimento e desenvolver as competências demandadas pelo mercado (Gil, 2020). Para tanto, a adoção das TICs é um caminho propício e frutífero para

uma aprendizagem significativa e de qualidade (Gaviria et al., 2015; Nasu, 2019; Quintana & Afonso, 2018).

Em relação ao aspecto pessoal, a “possibilidade de aprender no seu próprio tempo/ritmo e da forma que acredita ser mais adequada” (item 8) foi o aspecto que se destacou dentre os demais. No estudo de Baczek et al. (2021), a maioria dos estudantes investigados relatou que a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo é uma vantagem do ensino remoto adotado devido à pandemia de Covid-19. No ERE, a utilização do AVA como repositório de materiais e plataforma digital de aprendizagem possibilitou o planejamento e a gestão do aprendizado, facilitando o estudo (Rocha & Figueiredo, 2021).

Tabela 4

Aspectos negativos relacionados à aprendizagem percebida

| Aspecto | Mínimo | Máximo | Média | Mediana | Desvio-Padrão | |
|-------------------|---------|--------|-------|---------|---------------|-------|
| Pedagógico | Item 10 | 2 | 7 | 4,94 | 5,00 | 1,659 |
| | Item 1 | 1 | 7 | 4,80 | 5,00 | 2,213 |
| | Item 7 | 1 | 7 | 3,16 | 3,00 | 1,833 |
| | Item 8 | 1 | 7 | 3,30 | 3,50 | 1,919 |
| Técnico/estrutura | Item 5 | 1 | 7 | 4,44 | 4,00 | 2,111 |
| | Item 2 | 1 | 7 | 4,40 | 5,00 | 2,020 |
| | Item 3 | 1 | 7 | 2,96 | 2,00 | 2,166 |
| | Item 6 | 1 | 7 | 2,72 | 2,00 | 2,011 |
| Pessoal | Item 9 | 1 | 7 | 5,00 | 5,50 | 2,000 |
| | Item 4 | 2 | 7 | 4,24 | 4,00 | 2,066 |

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dentre os dez itens que se referem a aspectos com influência negativa na aprendizagem percebida pelos estudantes, a “dificuldade de concentração/atenção durante as aulas e atividades *on-line*” (item 9), relacionado ao aspecto pessoal, obteve a maior média e mediana (5,00 e 5,50, respectivamente). Esse achado vai ao encontro de Silva et al. (2020) e Flores et al. (2021), sinalizando que o ambiente digital é propício a distrações e que o desconforto de ficar assistindo às aulas em frente a um computador ou celular por um longo período, faz com que seja necessário a adoção de métodos de ensino variados e atrativos (Dosea et al., 2020; Nogueira et al., 2020).

A “sobrecarga de trabalhos solicitados pelos professores” (item 10), que compreende o aspecto pedagógico, também se destacou e corrobora que durante o ERE os estudantes encontravam-se com uma alta demanda de atividades (Flores et al., 2021). Isso traz à tona a necessidade de reflexão por parte dos professores sobre suas formas de avaliação e uma sensibilização para a questão humana que o momento de pandemia requer (Rocha, 2020). O professor deve organizar e conduzir a disciplina que leciona de acordo com o perfil da turma, observando as condições de aprendizado dos estudantes, suas dificuldades com o conteúdo e suas limitações, refletindo também sobre os estudantes que trabalham em tempo integral e suas demandas acadêmicas, uma vez que o excesso de atividades pode ocasionar reflexos negativos no aprendizado (Nogueira et al., 2020).

Outro item com média elevada foi a “interação reduzida ou inexistente com os professores” (item 1), indicando que a interação entre estudante e professor em sala de aula é um aspecto pedagógico que influencia na aprendizagem. Esse achado é apoiado pelos resultados de Baczek et al. (2021), Flores et al. (2021) e Lassoued et al. (2020) e corrobora que a sala de aula remota é um espaço dinâmico que deve permitir uma aprendizagem ativa e participativa (Moreira et al., 2020). Sobre isso, cabe ressaltar que, no ensino presencial, anteriormente à adoção do ERE, a falta de interação entre estudantes e professores já era apontada como um fator que influenciava negativamente a aprendizagem (Pavione et al., 2016), porém, com as aulas síncronas esse problema foi intensificado (Nogueira et al., 2020), conforme evidenciado por Flores et al. (2021),

no qual apenas 13% dos estudantes relataram interagir mais com os professores no ensino remoto em comparação com o ensino presencial.

Em relação ao aspecto técnico/estrutura, o item 5 “o ambiente doméstico não é adequado para estudar *on-line*” se sobressaiu, indicando a necessidade de um local tranquilo para a aprendizagem em casa (Baczek et al., 2021). Sangster et al. (2020) expõem que muitos estudantes não conseguiram assistir as aulas síncronas pelo fato de não possuírem um local apropriado, causando impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o autorrelato dos respondentes indicando que “problemas técnicos (áudio/vídeo de má qualidade durante as aulas *on-line*; perda ou instabilidade da conexão durante as aulas *on-line*)” (item 2) influenciam negativamente a aprendizagem, e enfatiza que, na visão dos estudantes, a aprendizagem e o bom desempenho acadêmico dependem do acesso a uma internet de qualidade, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores (Soares et al., 2021).

Para compreender a significância dos aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem durante o ERE foi utilizada a ferramenta estatística correlação de *spearman*. Essa escolha foi promovida em razão da utilização de variáveis ordinais, do tamanho da amostra e os resultados encontrados a partir do teste de normalidade *kolmogorov-smirnov*. O teste indicou a aceitação da hipótese nula ($p\text{-value} < 0,05$), ou seja, os dados não são normalmente distribuídos. Em vista do exposto, optou-se pela escolha de uma correlação não paramétrica (Field, 2009), conforme apresentado na Tabela 5 e Tabela 6.

Tabela 5

Correlação entre os aspectos positivos e a aprendizagem percebida

| | Aprendizagem percebida | |
|---------------|----------------------------|----------------|
| | Coefficiente de correlação | <i>p-value</i> |
| Item 1 | 0,334* | 0,018 |
| Item 2 | 0,070 | 0,631 |
| Item 3 | 0,204 | 0,155 |
| Item 4 | 0,125 | 0,385 |
| Item 5 | 0,143 | 0,321 |
| Item 6 | 0,183 | 0,204 |
| Item 7 | 0,355* | 0,011 |
| Item 8 | 0,252 | 0,077 |

Nota. * significância ao nível de 5%.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os resultados obtidos a partir das correlações (Tabela 5) indicam que apenas os “métodos de ensino utilizados para a aprendizagem *on-line*” e a “oportunidade de buscar o conhecimento de forma autônoma (por exemplo, buscar o aprofundamento dos conteúdos em outras fontes além das disponibilizadas pelos professores)” se correlacionam de forma estatisticamente significativa com a aprendizagem percebida ($p\text{-value} < 0,05$). As correlações positivas permitem inferir que as estratégias de ensino adotadas pelos professores ao longo do semestre e a adoção de uma postura ativa e autônoma por parte do estudante se relacionam positivamente com a aprendizagem percebida, evidenciando que aspectos pedagógicos podem influenciar no aprendizado dos estudantes.

A forma como o professor conduz sua aula auxilia o estudante na apropriação e construção do conhecimento; a adoção de estratégias de ensino diversificadas permite o engajamento do estudante no processo de ensino-aprendizagem (Anastasiou, 2015). Sobre isso, os achados de Ribeiro e Corrêa (2021) revelam que os estudantes relacionam sua aprendizagem durante o ERE com a diversidade de métodos de ensino utilizadas pelos professores nas aulas remotas.

Tabela 6
Correlação entre os aspectos negativos e a aprendizagem percebida

| | Aprendizagem percebida | |
|----------------|----------------------------|----------------|
| | Coefficiente de correlação | <i>p-value</i> |
| Item 1 | -0,302* | 0,033 |
| Item 2 | -0,250 | 0,080 |
| Item 3 | -0,061 | 0,673 |
| Item 4 | -0,164 | 0,254 |
| Item 5 | -0,357* | 0,011 |
| Item 6 | -0,143 | 0,322 |
| Item 7 | -0,284* | 0,046 |
| Item 8 | -0,002 | 0,989 |
| Item 9 | -0,288* | 0,043 |
| Item 10 | -0,082 | 0,571 |

Nota. * significância ao nível de 5%.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação aos aspectos negativos, os resultados das correlações revelam que estão associadas de forma estatisticamente significativa ($p\text{-value} < 0,05$) à aprendizagem percebida o item 1 (aspecto pedagógico), item 5 (aspecto técnico/estrutura), item 7 (aspecto pedagógico) e item 9 (aspecto pessoal). Portanto, para estas variáveis, a hipótese nula do teste de que não existe associação entre variáveis analisadas, foi refutada.

Os resultados ainda apontam que as correlações encontradas são negativas, demonstrando que a “interação reduzida ou inexistente com os professores”, “o ambiente doméstico não é adequado para estudar *on-line*”, a “falta de preparo dos professores para o ensino remoto” e a “dificuldade de concentração/atenção durante as aulas e atividades *on-line*” relacionam-se negativamente com a aprendizagem percebida. Esses aspectos evidenciam as fragilidades do ERE, as quais têm uma influência negativa no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula remota deve ser um ambiente rico de possibilidades pedagógicas e metodologias diversas, porém, é necessário que as IES avaliem regularmente os pontos positivos e negativos do ERE e o rendimento acadêmico dos estudantes (Gonçalves et al., 2022; Moreira et al., 2020).

Em razão dos resultados das correlações, entende-se que o aspecto pedagógico se relaciona positivamente e negativamente com a aprendizagem percebida pelos estudantes ao longo do semestre. Esses achados evidenciam que, pelo ponto de vista dos estudantes, questões relacionadas ao professor e sua prática docente influenciam na aprendizagem. Resultado que corrobora Schmitt et al. (2021), no qual docentes que relataram ter diversificado os métodos de ensino utilizados no ERE, especialmente voltados para metodologias ativas, entendem que isso fez com que os objetivos de ensino-aprendizagem fossem alcançados.

5 CONCLUSÕES

Neste estudo, buscou-se analisar aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem percebida de estudantes que ingressaram de forma remota em cursos da área de Negócios de uma IES pública do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstram que ao final da experiência inicial com o ERE, aspectos caracterizados como pedagógicos se relacionaram de forma positiva e negativa à aprendizagem dos 50 estudantes que participaram do estudo.

Como principais achados no que diz respeito a aspectos influenciadores do aprendizado, os métodos de ensino utilizados pelos professores durante a aprendizagem remota e a interação reduzida ou inexistente com os professores demonstram que fatores para além da disponibilização de dispositivos eletrônicos e acesso à internet são necessários para que o aprendizado remoto ocorra de forma satisfatória. Isso porque, os resultados indicam que a aprendizagem no ERE está vinculada a aspectos relacionados diretamente ao professor, sejam eles negativos ou positivos à aprendizagem percebida. Tanto na modalidade remota quanto na presencial, a sala de aula é o local

onde o estudante tem mais contato e suporte do professor (Rocha, 2020) e este deve ser um ambiente dinâmico e criativo, no qual o processo de aprendizagem esteja aliado com ferramentas tecnológicas que incentivem a sua autonomia.

Em relação à utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem, é importante que os professores, gestores e os próprios estudantes reflitam sobre os motivos pelos quais elas devem ser adotadas. Pesquisas anteriores ressaltam que no período anterior ao ERE, os estudantes tinham uma postura passiva frente ao seu aprendizado. Assim, é preciso garantir que esses recursos não sejam utilizados para manter o estudante em sua zona de conforto, atuando apenas como receptor de informações, em que o conhecimento é transmitido e não construído (Gaviria et al., 2015).

Devido à globalização e às mudanças ocorridas no mercado, surgem novas exigências nas profissões da área de gestão e negócios, o que demanda que o ensino seja aprimorado. O estudo, ao explorar o ERE e apresentar um panorama do cenário que envolve processo de ensino-aprendizagem em um período de tantas mudanças e transformações, possibilita avançar na compreensão de aspectos relacionados à aprendizagem de estudantes de cursos na área de Negócios, especialmente em relação ao aspecto pedagógico com o foco no professor e suas estratégias de ensino.

Assim, no que diz respeito à contribuição prática, o estudo reforça a importância do apoio ao estudante e sua preparação para o ensino remoto, a necessidade de formação continuada para os professores e de se repensar as práticas docentes utilizadas após o ERE, incorporando recursos tecnológicos ao ensino pós-crise. A Covid-19 mostrou que é preciso pensar em estratégias e práticas docentes para um ensino não tradicional (Sangster et al., 2020), isso porque o cenário de transformações no modo de ensinar e aprender, voltado para a adoção de tecnologias na educação, indica que as IES necessitam preparar professores e estudantes para o ensino híbrido, que consiste em uma abordagem combinada entre o ensino presencial e a distância.

Utilizar elementos pedagógicos digitais nas aulas presenciais possibilita um aprendizado diversificado no qual estudantes e professores caminham juntos rumo ao alcance dos objetivos educacionais, torna a aula mais dinâmica e interativa, e fomenta a curiosidade e a autonomia. Entretanto, o sucesso da adoção do aprendizado remoto no projeto pedagógico dos cursos presenciais requer planejamento e compreensão de fatores positivos e negativos dessa abordagem. Essa temática deve ser pauta das reuniões pedagógicas e institucionais, pois gestores e professores precisam debater as mudanças no ensino superior, muitas evidenciadas após o ERE. Além disso, é necessário ouvir os estudantes, estabelecer um canal aberto de comunicação, em que seus anseios, limitações e objetivos sejam considerados no desenvolvimento de ações pedagógicas e institucionais.

Em complemento, é notório que cursos na área de negócios demandam a inserção de ferramentas digitais que proporcionem um elo entre a teoria e a prática. Finanças, Marketing, Logística, Controladoria, Gestão, entre outros departamentos, são diariamente afetados pela transformação digital, na qual negócios e tecnologia são aliados e requerem competências técnicas, habilidades profissionais e atitudes, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em sua formação acadêmica. Ademais, é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para situações de crise, mesmo que em proporções menores que a causada pela Covid-19.

Por fim, é adequado expor que o estudo apresenta duas limitações metodológicas. Entende-se que a escala utilizada para mensurar a aprendizagem percebida, com a utilização de poucas categorias, pode ter produzido viés de resposta. Dessa forma, pesquisas semelhantes devem considerar esse aspecto. Outra limitação da pesquisa refere-se ao tamanho da amostra. Sobre isso, importa enfatizar que apesar de todos os desafios enfrentados no período de distanciamento social e de ERE, a pesquisa na área de ensino avançou e foi frutífera no que se refere às investigações e descobertas, assim o número de solicitações para participação de pesquisas científicas que os estudantes receberam pode ter contribuído para o baixo número de respondentes. Entretanto, mesmo com essa limitação, o objetivo da pesquisa foi alcançado. Sugere-se que pesquisas futuras

aprofundem a compreensão do assunto e foquem na aprendizagem percebida, testando os aspectos investigados e outros que não estão contemplados no presente estudo, por meio de abordagens metodológicas distintas.

REFERÊNCIAS

- Agnez, L. (2021). Desafios do ensino remoto no contexto da pandemia: riscos, potencialidades e tendências. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, 11(28), 89-102. <https://doi.org/10.46952/rebej.v11i28.437>
- Almeida, N. S., & Coimbra, C. L. (2018). Avaliação Discente. In G. J. Miranda, E. A. Leal, & S. P. C. Casa Nova. *Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios*. Atlas.
- Anastasiou, L. G. C. (2015). Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In L. G. C. Anastasiou, & L. P. Alves. *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (10a ed.). Univille.
- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1181>
- Bach, T. M., Walter, S. A., Frega, J. R., Müller, J. M. S. (2014). Fatores de influência na aprendizagem percebida dos alunos de cursos de Administração. *Avaliação*, 19(1), 13-30. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100002>
- Baczek, M., Zaganczyk-Baczek, M., Szpringer, M., Jaroszynski, A., Wozakowska-Kaplon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100, e24821. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000024821>
- Beck, F., & Rausch, R. B. (2014). Fatores que Influenciam o Processo Ensino-Aprendizagem na Percepção de Discentes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 38-58.
- Carbinatto, B. (2020, 31 de dezembro). Há um ano, a Covid-19 era identificada. Veja o que aconteceu desde então – mês a mês. *Revista Super Interessante*. <https://super.abril.com.br/sociedade/ha-um-ano-a-covid-19-era-identificada-veja-o-que-aconteceu-desde-entao-mes-a-mes/>
- Carreira, F. C., Barretto, R., Santiago, I. C., & Brunstein, J. (2023). Ensino Remoto em tempos de pandemia: Oportunidades para uma aprendizagem transformadora. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, 63(1), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020230106>
- Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2005). A Catalogo f Bieses in Questionnaires. *Preventing Chronic Disease*, 2(1), 1-13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1323316/>
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2020). *Parecer CNE nº 19/2020, de 10 de dezembro de 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192
- Coqueiro, N. P. S., & Sousa, E. C. (2021). A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 66061-66075. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-060>
- Dosea, G. S., Rosário, R. W. S., Silva, E. A. S., Firmino, L. R., & Oliveira, A. M. S. (2020). Métodos ativos de aprendizagem no ensino: a opinião de universitários durante a pandemia de Covid-19. *Interfaces Científicas*, 10(1), 137-148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS* (2a ed.). Artmed.
- Fogarty, T. J. (2020). Accounting education in the post-COVID world: looking into the Mirror of Erised. *Accounting Education*, 29(6), 563-571. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1852945>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Fernandes, E. L., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1
- Gaviria, D., Arango, J., & Valencia, A. (2015). Reflections about the use of information and communication technologies in accounting education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 992-997. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.569>
- Gil, A. C. (2020). *Metodologia do ensino superior* (5a ed.). Atlas.
- Gonçalves, M., Anjos, E. A., & Costa, F. (2022). Fatores que interferem na intenção comportamental de uso das aulas remotas pelos alunos do curso de Ciências Contábeis das Instituições Públicas Paranaenses. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202232931>
- 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), 1-27.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- Lago, N. C., Terra, S. X., Caten, C. S. T., Ribeiro, J. L. D. (2021). Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. *RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 391-406. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>

- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(232). <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Lima, H. C. (2023). *Para além do aprender: competência e habilidades na Contabilidade Introdutória à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Marques, L. M., & Biavatti, V. T. (2019). Estratégias Aplicadas no Ensino da Contabilidade: Evidências dos Planos de Ensino de uma Universidade Pública. *Revista GUAL*, 12(2), 24-47. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas* (3a ed.). Atlas.
- Mazzioni, S. (2013). As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT*, 2(1), 93-109. <https://doi.org/10.15210/reat.v2i1.1426>
- Ministério da Educação (2020). *Portaria MEC nº 1.038 de 7 de dezembro de 2020*. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais – pandemia do novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020292694534>
- Moreira, J. A. M, Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(100101). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Nasu, V. H. (2021). Remote Learning under The COVID-19 Social Distancing: Reflections and a Netnography Study. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 18, e202118005, 1-15. <https://doi.org/10.4301/S1807-1775202118005>
- Nasu, V. H. (2019). Relationship between the Use of Information and Communication Technology (ICT) and Academic Aspects: Perceptions from Brazilian Accounting Students. *Revista Base*, 16(2), 235-252. <https://doi.org/10.4013/base.2019.162.03>
- Nogueira, D. R., Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. (2020). E agora, José? Metodologias em tempos de crise: ventos da mudança ou tsunamis on-line. In D. R. Nogueira, E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. C. Casa Nova, *Revolucionando a sala de aula II: novas metodologias ainda mais ativas*. Atlas.
- Pavione, C. S. S. N., Avelino, B. C., & Francisco, J. R. S. (2016). Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. *REPeC* –

- Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(2), 196-219.
<http://dx.doi.org/10.17524/repec.v10i2.1371>
- Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019. (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. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- Quintana, A. C., & Afonso, L. E. (2018). Tecnologias na Educação: Há Impacto no Desempenho Acadêmico? *Revista Universo Contábil*, 14(1), 7-28. <https://doi.org/10.4270/ruc.2018101>
- Ribeiro, H. C. M., & Corrêa, R. (2021). Estratégias de Ensino Praticadas nas Instituições de Ensino Superior Privada de um Grupo Educacional do Brasil Frente a Pandemia do Covid-19. *Revista Gestão Organizacional*, 14(1), 333-355. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5658>
- Rocha, M. B. (2020). (Re)Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: discutindo os desafios na prática docente. *Revista Praxis*, 12(1), 207-2017. <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3489>
- Rocha, V. R. R., & Figueiredo, L. S. (2021). Utilização das ferramentas MOODLE e Webex Meetings no ensino remoto do CIAAR: impactos durante a pandemia causada pela COVID-19. *Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa*, 8(1), 166-185. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/6680>
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Schmitt, D. C., Bugalho, D. K., & Kruger, S. D. (2021). Percepções Docentes e às Estratégias de Ensino-aprendizagem durante o Isolamento Social Motivado pela Covid-19. *Revista Catarinense de Ciência Contábil*, 20(e3133), 1-19. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131331>
- Silva, A. C. O., Sousa, S. A., Menezes, J. B. F. (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, 36, 298-315. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>
- Silveira, S. R., Vit, A. R. D., Bertolini, C., & Cunha, G. B. (2021). Impressões dos alunos de um curso de bacharelado em sistemas de informação acerca do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 20, e388. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.569>
- Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (2020, 11 de março). *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. <https://www.unasus.gov.br/noticia>

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, e3182, 1-19. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131821>