



REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN 2176-9036

Vol. 14, n. 2, Jul./Dez., 2022

Sítios: <http://www.periodicos.ufrn.br/ambiente>

<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente>

Artigo recebido em: 19.08.2021. Revisado por pares em: 23.10.2021. Reformulado em: 12.12.2021. Avaliado pelo sistema double blind review.

DOI: 10.21680/2176-9036.2022v14n2ID26358

Ensino remoto em tempos de distanciamento social: um estudo nos cursos de ciências contábeis e ciências atuariais

Remote teaching in times of social distancing: a study in accounting and actuarial science courses

Enseñanza a distancia en tiempos de aislamiento social: un estudio en las carreras de ciencias actuariales y contabilidad

Autores:

Maria Sueli Arnoud Fernandes

Doutora em Ciências Contábeis (UnB/UFPB/UFRN). Professora da Universidade Federal da Paraíba. Endereço: Campus I - Lot. Cidade Universitária, PB, 58051-900. Identificadores (ID):
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-1771>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2337432586847611>
Email: sueliarnoud@gmail.com

Thiago Alexandre das Neves Almeida

Doutorado em *Economic Business* – Universidade de Salamanca (Espanha). Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Endereço: Rua Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58428-830. Identificadores (ID):
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-2955>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5098285373892111>
Email: thigoalmeidapb@hotmail.com

Henrique Cesar Melo Ribeiro

Doutor em Administração de Empresas pela Universidade Nove de Julho. Professor da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Endereço: Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, 64202-020. Identificadores (ID):
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0704-1812>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4885629365119489>
Email: hcmribeiro@gmail.com

Resumo

Objetivo: Considerando as medidas de isolamento social, impostas para conter a disseminação do vírus *Sars-Cov-2*, causador da pandemia COVID-19, as aulas presenciais passaram a ser realizadas de forma remota. Essas medidas impactaram na Educação, principalmente por terem

ocorrido de forma brusca, sem tempo sequer para preparação. O estudo se propõe a investigar como o ensino remoto está sendo desenvolvido nos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, em uma Instituição de Ensino Superior Pública (IESP), em tempos de distanciamento social.

Metodologia: Foi realizada uma pesquisa tipo *e-survey* com os docentes e discentes para obter informações sobre o tema. Os dados coletados foram processados utilizando técnicas estatísticas para gerar resultados.

Resultados: Observou-se que a IES estudada não dispõe de recursos como Sala Invertida, Lousa Digital e outras ferramentas tecnológicas para auxiliar nas aulas remotas, uma vez que a modalidade “ensino remoto” se deu pela pandemia da COVID-19, que impediu os cursos de serem realizados presencialmente. A IES lançou programas de inclusão digital por meio de editais para aquisição de dados móveis e compra de equipamentos, como computadores/*smartphones/tablets* para os alunos, só que poucos alunos conseguiram esses recursos.

Contribuições do Estudo: Esta pesquisa contribuiu com resultados em estado da arte, no tocante aos cursos de graduação ao investigar sua evolução para o ensino remoto. Tais contribuições puderam vislumbrar informações e conhecimentos sobre o referido tema para a literatura científica nacional e para alicerçar e nortear outros cursos de instituições públicas e/ou privadas.

Palavras-chave: Ensino remoto; Educação superior; Instituição de ensino superior pública; Distanciamento social.

Abstract

Purpose: Considering the social isolation actions imposed to contain the Sars-Cov-2 virus spread, which caused the COVID-19 pandemic, classes started to be held online. These measures had an impact on education, mainly because they had to be adopted quickly, with no time for preparation. This study investigates how online teaching is occurring in the undergraduate courses of Accounting and Actuarial Sciences in a Public Higher Education Institution (PHEI) in times of social distancing.

Methodology: An e-survey was carried out with professors and students to obtain information on the subject. The dataset was processed by using statistical techniques to generate the results.

Results: It was observed that the studied PHEI does not have resources such as a Flipped classroom, Digital Whiteboard and other technological tools to support online classes, since the “remote teaching” modality was a need amid the ubiquitous COVID-19 pandemic. The PHEI launched digital inclusion programs through public notices for buying mobile data and purchasing equipment, such as computers/*smartphones/tablets* for students, but few of them managed to get those resources.

Contributions of the Study: This research contributed with state-of-the-art results regarding undergraduate courses by investigating their evolution towards remote learning. Such contributions were able to provide information and knowledge on this subject for national scientific literature, and to support and guide other courses offered by public and/or private higher education institutions.

Keywords: Online teaching; Higher education; Public higher education institution; Social distancing

Resumen

Objetivo: Debido a las medidas de aislamiento social impuestas para contener la propagación del virus Sars-Cov-2, que provocó la pandemia de COVID-19, las clases presenciales se empezaron a realizar de manera remota. Estas medidas impactaron en la educación, principalmente porque ocurrieron de manera abrupta, sin ningún tiempo para preparación. Este estudio se propone investigar cómo se está desarrollando la enseñanza a distancia en las carreras de Ciencias Actariales y Contabilidad en una Institución Pública de Educación Superior (IPES) en tiempos de distanciamiento social.

Metodología: Se realizó una encuesta tipo electrónica con los profesores y los estudiantes para obtener información acerca del tema. Los datos obtenidos fueron procesados utilizando técnicas estadísticas para generar los resultados.

Resultados: Se observó que la IPES estudiada no cuenta con recursos como Salón de Clase Invertido, Pizarra Digital u otras herramientas tecnológicas para asistencia a las clases a distancia, ya que la modalidad de “enseñanza remota” se dio por la insistente pandemia de COVID-19 en cursos presenciales. La IPES proporcionó programas de inclusión digital a través de avisos públicos para la adquisición de datos móviles y compra de equipos, como computadoras/teléfonos inteligentes/tabletas a los estudiantes, pero pocos de ellos lograron obtener estos recursos.

Contribuciones del Estudio: Esta investigación contribuyó con resultados en estado del arte acerca de los cursos superiores al investigar su evolución hacia el aprendizaje a distancia. Dichas contribuciones pudieron aportar informaciones y conocimientos sobre el tema para la literatura científica nacional, y para apoyar como así también orientar otros cursos ofrecidos por instituciones públicas y/o privadas.

Palabras clave: Enseñanza a distancia; Educación universitaria; Institución pública de educación superior; Distanciamiento social.

1 Introdução

O Ensino a Distância (EaD) está previsto na Política Educacional de Educação Superior no Brasil (Gonçalves, & Silva, 2020), alicerçada pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (Yamanaka, & Cappellozza, 2018), cujas ferramentas passam a alargar e dinamizar todo o processo de ensino aprendizagem na Educação Superior (Cassundé, Mendonça, & Barbosa, 2017). Posto isto, entende-se que, na medida em que as potencialidades do Ensino Superior são viabilizadas, com apoio das TIC, inúmeras atividades têm sido permitidas com o EaD, influenciando, sobremaneira, tanto as Instituições de Ensino Superior (IES) quanto à docência (Cassundé, Mendonça, & Barbosa, 2017). Reitera-se que, de acordo com a Portaria de n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019, as IES podem oferecer o EaD, contendo 20% da carga horária do curso, podendo esta, em casos especiais se expandir para 40%. (Souza *et al.*, 2020).

O uso das ferramentas de Ensino a distância vem emergindo nos dias atuais, principalmente devido à pandemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave do coronavírus 2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome coronavirus 2 – Sars-CoV-2*), causada pelo vírus COVID-

19 (Souza *et al.*, 2020). Somado a este fato, as medidas de isolamento social, consideradas como principal política de saúde pública, no combate à esta pandemia (Kuwahara, Kuroda, & Fukuda, 2020), têm impulsionado o Ensino a distância no mundo (Manchein, Brugnago, Silva, Mendes, & Beims, 2020) e, conseqüentemente, no Brasil (Camacho, Fuly, Santos, & Menezes, 2020). Diante desse cenário apresentado, o Ministério da Educação estabeleceu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação do COVID-19 (Barbosa, Viegas & Batista, 2020; Camacho, Fuly, Santos, & Menezes, 2020).

As atividades de Educação a distância, as aulas *on-line* e remotas são exemplos de estratégias metodológicas (Silva, Miranda, Diaz, Teles, & Malloy-Diniz, 2020) implementadas e praticadas por IES em diversos países, assim como no Brasil, para se adaptar ao contexto atual e seguir exercendo seu papel fundamental durante o isolamento social. Os cursos de graduação, objeto do presente estudo, podem utilizar de metodologias remotas para garantir a continuidade do Ensino Superior, propiciando aos discentes e docentes a sensação de imersão de estar na sala de aula, por meio da navegação interagindo em um ambiente virtual. Cabe aos docentes, neste ambiente digital, respeitar os princípios educacionais e fazer bom uso profissional da abordagem pedagógica, de modo a não transformar esse momento em uma mera educação a distância, “propriamente dita”. (Bezerra, 2020).

Fernandes, Henn e Kist (2020) traçaram um panorama histórico geral das diferentes formas de desenvolvimento do ensino a distância no Brasil. Estes pesquisadores observaram que os potenciais dos ambientes virtuais de formação podem contribuir com os cursos a distância e com a difusão de pesquisas científicas que envolvem tal temática na literatura científica nacional, tais cursos ainda estão em processo de construção e reflexão. Os mesmos autores (2020) sugerem a necessidade de realização de estudos que foquem os docentes e discentes e suas respectivas compreensões, no que concerne o ensino a distância na Educação Superior.

As mudanças geradas no processo de ensino aprendizagem causaram impactos na educação e geraram novos desafios para a sociedade, principalmente o caráter emergencial de como se deu esse processo. Diante do exposto, enfatiza-se a questão de pesquisa que norteará este estudo: **Como o ensino remoto está sendo desenvolvido nos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais em uma Instituição de Ensino Superior Pública em tempos de distanciamento social?** Para responder a referida pergunta norteadora, o estudo parte do objetivo: investigar como o ensino remoto está sendo desenvolvido nos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais de uma Instituição de Ensino Superior Pública, em tempos de distanciamento social.

Justifica-se estudar o EaD/Ensino Remoto por constatar como se desenvolveu no âmbito mundial, sobretudo, neste momento de pandemia e, conseqüente, distanciamento social (Camacho *et al.*, 2020), tornando assim relevante estudá-lo para melhor entendê-lo no que concerne a sua performance nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas (IES Públicas), e contribuir para otimizar sua compreensão ao promover reflexões de seu desempenho nos cursos de graduação, e possibilidades de alavancar pesquisas análogas a essa, ampliando as informações e conhecimentos sobre o ensino remoto na educação superior do Brasil.

Outra contribuição da pesquisa, observar e, a *posteriori*, evidenciar os ambientes/plataformas/simulacros virtuais, digitais, *on-line*, criadas e, concomitantemente, usados pela IES Pública investigada, alicerçada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, para melhor entender e compreender como a IES Pública conseguiu performar nos Cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais o ensino remoto na Educação Superior de cada uma, à luz de seus docentes e discentes. Isto posto, reforça-se a necessidade

do desenvolvimento de novas tecnologias que permitam conduzir o processo do ensino remoto na Educação Superior de maneira ética e segura (Marasca, Yates, Schneider, Feijó, & Bandeira, 2020).

No ano de 2019, as aulas presenciais foram suspensas considerando o estado da pandemia da COVID-19, escolas de todo o país, do Ensino Fundamental ao Superior precisaram parar suas atividades presenciais. A IES Pública, foco da pesquisa, em 2019, foi uma das IES na Paraíba que primeiro implementou aulas remotas para pós-graduação e graduação. Naquele momento, foram ofertadas disciplinas, cursos de curta duração e cursos de extensão *on-line* para alunos da Instituição, em como de outras IES.

2 Distanciamento Social, Educação Superior e o Ensino Remoto

Medicamentos para o tratamento efetivo e/ou vacinas para impedir a infecção pelo *Sars-CoV-2* não estão disponíveis para todos, até o momento. Diante disso, aconselha-se distanciamento social, etiqueta respiratória e higienização das mãos como medidas de combate ao COVID-19 (Garcia Filho, Vieira & Silva, 2020). O distanciamento social foi planejado como uma medida, não farmacológica, preventiva para controlar a disseminação extensiva do COVID-19 (considerada uma pandemia no mundo e, por conseguinte no Brasil), ou seja, o isolamento social é preponderante para mitigar a curva epidêmica desta pandemia (Valenti, Menezes, Abreu, Vieira, & Garner, 2020).

Na pesquisa de Manchein *et al.* (2020), os autores analisaram o crescimento do número acumulado de casos confirmados de infecção pela COVID-19 em países dos continentes da Ásia, Europa, América do Norte e América do Sul. Tal estudo apresentou resultados, mostrando que o isolamento social das pessoas é a principal estratégia, até o momento, para se conseguir achatar a curva de infecções e mortes causadas pelo vírus (Manchein *et al.*, 2020). E aqui, no Brasil, o tema distanciamento social foi o de maior destaque entre as medidas de contenção. (Garcia Filho *et al.*, 2020).

No Brasil, no que tange à Educação Superior, foram tomadas medidas de isolamento social para prevenir e mitigar a propagação da COVID-19. Com isso, foram determinadas pelas autoridades competentes o fechamento de IES que precisaram com urgência suspender as aulas e atividades presenciais, dando como viabilidade e continuidade do ensino aprendizagem por meio do ensino a distância. Entretanto, é salutar enfatizar que tanto para os docentes, sobretudo, para os discentes que não dispunham/dispõem de todos os recursos para acesso aos conteúdos ministrados na modalidade EaD é preponderante a visibilidade das necessidades desses mesmos alunos, em termos de preparo para lidar com as TICs no ensino remoto na educação superior. (Camacho *et al.*, 2020; Silveira, Bertolini, Parreira, Cunha, & Bigolin, 2020).

A Educação Superior, para qualquer país, é massificada e diversificada, tem relevância e destaque no âmbito cultural, econômico, político e social, é considerada fonte de pesquisa importante por meio de diferentes perspectivas, sobretudo nas IES que se encontram em ascensão no segmento educacional no Brasil (Maciel, Cunha Júnior, & Lima, 2019; Pimenta, Rosso, & Sousa, 2019; Santos, Pereira, Palmisano, & Lucas, 2020). A EaD está em uma trajetória ascendente na Educação Superior, em especial, nos tempos de hoje, em decorrência da pandemia (Fernandes, Henn, & Kist, 2020). Por se tratar de uma educação estratégica, verifica-se que o trabalho remoto poderá se apresentar e contribuir de várias formas, cada um com seu próprio benefício e desafios, conforme seu objetivo e propósito, cujos resultados dessas atividades remotas dependem diretamente e substancialmente das tecnologias e, simultaneamente, dos métodos de adoção e implementação destes sistemas remotos (He *et al.*, 2020), assim como a estratégia pedagógica do docente. Diante disso, observa-se que as restrições impostas pelo distanciamento social decorrente da COVID-19 exigiram adaptações

de professores a uma nova realidade de trabalho que privilegia atividades remotas (Marasca *et al.*, 2020), que são mecanismos usados na Educação a distância nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como de formação.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o trabalho remoto acompanha a própria evolução dos ambientes digitais/virtuais, além de seus recursos utilizados. Os potenciais destes ambientes são ainda inexplorados, visto que, estão ainda em processo de construção e reflexão, tanto em relação as suas atuações dentro dos cursos de Educação a distância quanto nas pesquisas científicas que envolvem essa temática (Fernandes *et al.*, 2020). É válido compreender que, para o sucesso das atividades remotas no ambiente da Educação Superior, é necessário, além das TIC, se utilizar de estratégias de ensino aprendizagem para que o docente e discentes aprendam rapidamente a alterar seus fluxos de trabalho anteriores, os que estão em *voga*, em virtude das mudanças impostas pelo distanciamento social (He, Lai, Mott, Little, Grock, Haas, & Chan, 2020).

Enfatiza-se que algumas estratégias de ensino por meio de: palestras, estudo de caso, debates, discussões, aprendizado experimental, sessões de *brainstorming* e jogos podem ser usados *on-line* para viabilizar práticas eficazes e eficientes de ensino aprendizagem (Dhawan, 2020). Tais práticas representam uma transição das normas e práticas tradicionais, imperando e impondo as IES desafios associados à adoção, à implementação de práticas de estratégias em EaD, na Educação Superior em busca de resultados positivos e, conseqüentemente, a satisfação dos atores, envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem desse ensino.

Considerando que todos esses agentes (docentes, discentes, diretores, coordenadores, colaboradores dentre outros) aceitaram e adotaram as atividades e as práticas do trabalho remoto no EaD (He *et al.*, 2020). A este respeito, Malan (2020) afirma que o envolvimento dos discentes é crucial para o aprendizado, notadamente na prática *on-line*.

Devido à COVID-19, cursos inteiros precisaram ser convertidos em ensino da aprendizagem *on-line* (Malan, 2020). Diante disso, Malan (2020) discutiu um módulo contábil de um nível totalmente *on-line*, em que a colaboração foi propositalmente integrada usando uma estrutura de engajamento. Os resultados indicaram que a incorporação de cinco formas de envolvimento no módulo foi recebida positivamente pelos discentes e resultou em mais alunos concluindo os módulos apresentados com êxito. As reflexões dos discentes mostraram que os módulos têm propostas cognitivas, que a preferência pessoal guiaria o engajamento social e que trabalhar em cooperação sempre será um desafio. Entende-se com isso ser preponderante para que esse ensino remoto consiga êxito na educação superior, fornecimento de técnicas e tecnologias adequadas e de apoio satisfatório ao ensino aprendizagem tanto aos docentes quanto aos discentes (Dhawan, 2020).

No estudo de Silveira *et al.* (2020), os autores apresentaram alternativas tecnológicas que podem ser adotadas para apoiar o ensino remoto durante o período de isolamento social, em virtude da COVID-19. Os autores evidenciaram as seguintes alternativas: sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, aprendizado baseado em projetos, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), simuladores, laboratórios virtuais, *Moodle*.

Para tal entendimento, Barbosa *et al.* (2020) analisaram e apresentaram os impactos identificados e relatados pelos profissionais de Educação do Ensino Superior, do município do Rio de Janeiro e Região Metropolitana, mediante isolamento social, sobre suas experiências do novo modelo de aula proposto pelas instituições, denominado como aula remota. Apontaram conclusões de ações e atividades docentes/discentes eficientes para o modelo de aulas remotas, considerando uma boa realização das tarefas e atividades, conforme o planejado. Contudo, não eficaz, se se olhar a totalidade de discentes com acesso ao ensino aprendizagem, fator que compromete a qualidade da prestação de serviço das IES públicas.

Também é importante informar que os *softwares* apresentados e adotados nas IES para o modelo de aula são adaptados. Com isso, estas ferramentas são meios de interação que atendem a modelos da IES, com objetivo de conectar os docentes, discentes e colaboradores, e melhorar a interação entre eles, fornecendo uma alternativa de comunicação, e até mesmo substituição do uso de *e-mail*. Ao olhar dos docentes, muito bem adaptados, porque permite ao discente, um contato com a realidade do AVA (Barbosa *et al.*, 2020).

Observa-se no estudo de Martins e Ribeiro (2019) que é importante saber o nível de engajamento que os discentes têm no âmbito do Ensino Superior à distância. Os autores propuseram um modelo para que se consiga avaliar o nível de comprometimento, aplicado em diferentes cursos, assim como em Universidades, Centros Universitário ou Faculdades, independentemente do número de alunos. Tais informações geradas por meio deste modelo são de importância para melhor entender e compreender a atuação dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino remoto na Educação Superior, sobretudo os discentes, contribuindo e influenciando na potencialização e robustez da qualidade de cursos a distância (Martins & Ribeiro, 2019).

E cabe ainda considerar que nesse processo de ensino aprendizagem, o docente pode ser acometido por uma outra problemática, talvez desconhecida, a frustração do não conhecimento e domínio integral das TIC, ampliando sua carga horária de trabalho em busca dessa competência e habilidade. Cabendo ainda mais atenção, pois tudo isso passando pelo processo da COVID-19, de total distanciamento social, requerendo o equilíbrio emocional e boas práticas para manter, também, uma saúde física, mental, econômica e financeira. Em suma, considera-se o fato de que, para se obter uma boa relação entre tecnologia e o docente, é preciso que haja o mínimo necessário de treinamento, mesmo àqueles docentes que de algum modo já possuíam habilidades com as TIC. (Barbosa *et al.*, 2020).

3 Procedimentos Metodológicos

Para realizar o estudo empírico em tela, foi desenvolvido um questionário, *on-line* (*e-survey*), hospedado na plataforma *Google Forms* para coletar os dados. A ferramenta de coleta de dados foi composta por duas partes: i) informações gerais de caráter social dos participantes para identificar o perfil dos respondente e ii) informações específicas sobre o tema estudado para verificar a hipótese proposta no presente trabalho. Cada pergunta do questionário (Figura 1) foi avaliada numa escala tipo *Likert* de cinco categorias (de 1 - Nenhuma Correspondência a 5 - Total Correspondência). Portanto, este estudo trata, metodologicamente, de uma pesquisa exploratória realizada por meio de levantamento *survey*, utilizando-se como instrumento o questionário. Desta forma, é qualitativa com aspectos numéricos.

O objeto do estudo se concentrou nos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais de dois *Campi* (denominados no presente texto de *Campus A* e *Campus B*) de uma Universidade Pública no Estado da Paraíba e a coleta de dados se deu de forma voluntária entre os dias 03/10 a 30/11/2020. No *campus A*, são dois Cursos: Ciências Contábeis e Ciências Atuariais; e, no *Campus B*, o Curso de Ciências Contábeis. O questionário foi enviado para um universo de 44 docentes e 1.164 discentes, ambos em atividade no corrente período aqui mencionado (período acadêmico 2020.1) e os dois *campi* possuem 1.638 alunos ativos nos cursos pesquisados. A aplicação do questionário gerou uma série de informações de caráter qualitativo na primeira parte do questionário, e em escala do tipo *Likert*, na segunda parte.

Nas primeiras análises, foram gerados planilhas e gráficos, os quais sintetizaram os resultados por questão. Em seguida, foram realizadas algumas análises estatísticas no sentido de observar e compreender o fenômeno estudado com mais profundidade. Na parte de tratamento de dados, foram realizadas a estatística descritiva dos dados, a análise de correlação

(Correlação Linear) e a de Componentes Principais (ACP). Utilizou-se da Análise Fatorial com a técnica de ACP, com o objetivo de minimizar o número de variáveis, uma vez que existiam muitas destas. A ACP agrega as variáveis estatisticamente semelhantes, convertendo-as em componentes. E, no estudo de análise de componentes principais, foram evidenciadas as seguintes estatísticas associadas à análise fatorial: Teste de esfericidade de Bartlett e Medida de adequação da amostra de Kaiser Meyer Olkin (KMO).

4 Análise e Discussão dos Resultados

Foram respondidos 311 questionários entre professores e alunos dos dois *Campi* e dos três cursos supracitados. Dentre os questionários respondidos, quatro foram excluídos por apresentarem inconsistências de dados, sendo considerados 307 para análise. Destes, 21 (6,84%) são respostas de docentes e 286 (93,16%) de discentes.

4.1 Análise Geral da Pesquisa

A parte I do questionário teve como objetivo buscar informações, principalmente, de caráter social dos participantes. Dos respondentes, 47,88% são do gênero masculino e 52,12% do gênero feminino. Em relação aos grupos, dos docentes, 33,33% são do gênero masculino; e 66,67% do feminino. E os discentes, 48,95% são do gênero masculino; e 51,05% do feminino. Schmitt *et al.* (2021) realizaram um trabalho de mesma natureza, porém apenas analisando a perspectiva dos docentes com uma amostra de 52 indivíduos, sendo que 50% é do gênero masculino. Ribeiro e Corrêa (2021) analisaram a influência do ensino remoto durante o período de isolamento social devido à Covid-19 nas IES privadas do Piauí, em uma amostra composta por discentes e docentes, sendo 53% desta pertencente ao gênero feminino e 47% ao masculino.

A maioria dos professores respondentes são formados em Ciências Contábeis, 66,67%, 9,52% em Ciências Atuariais; 9,52% em Administração; e 14,29% em Ciências Econômicas. Observou-se que os docentes formados em Ciências Atuariais lecionam para o Curso de Ciências Atuariais, já os formados em Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas lecionam para os Cursos de Ciências Contábeis e/ou Ciências Atuariais.

Foi questionado aos respondentes se eles haviam recebido da IES algum recurso de dados móveis para acesso à *Internet* com fins de auxiliá-lo no ensino remoto. Dos docentes, 95,24% deles responderam que usam sua própria *Internet*; e um não respondeu. Dos discentes, 95,80% são do Campus A; e 4,20% do campus B. Todos os alunos do Campus B (12), usam sua própria *Internet*; e os alunos dos Campus A, 44 deles (15,38%) se inscreveram para obter os recursos, porém apenas 4,55% receberam; 3,51% ainda aguardam os recursos; e, os demais utilizam sua própria *Internet*. “O fato é que, em 2020, o estranhamento se dá quando nos deparamos com a ausência da conexão *Internet*, além disso, a falta de acesso a essa tecnologia, e seus inúmeros recursos, geraram um novo tipo de exclusão, a digital”. (Martins, 2020, p. 244).

Por meio do Edital Simplificado Emergencial N° 07/2020, a IES tornou público o processo de seleção para Ação de Inclusão Digital (Distribuição de *Chip* para Serviço Móvel Pessoal com dados para acesso à *Internet*) para discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados no período letivo suplementar remoto 2020.1 para que tenham acesso aos conteúdos acadêmicos disponibilizados remotamente (UFPB, 2020). Observa-se que a exclusão digital “tem demonstrado seus efeitos mais perversos no momento atual, em que uma pandemia nos atingiu e trouxe à tona todas as precariedades e impotências geradas ao longo de décadas de descaso com os pilares do bem estar social: ciência, educação, saúde, cultura e segurança.” (Martins, 2020, p. 244).

Questionados sobre o fornecimento pela IES, acerca de recursos para aquisição de equipamentos tecnológicos de informação (TI) para o acompanhamento das aulas em formato remoto, assegurando o que determina o Edital Simplificado Emergencial Nº 06/2020 da IES (UFPB, 2020) 286 (100%) dos alunos; e 20 dos 21 docentes responderam ao questionamento. Já os docentes usam seus próprios equipamentos; e os alunos de Ciências Contábeis do *Campus A*, Ciências Atuariais do *Campus A* e Ciências Contábeis do *Campus B*, respectivamente, 7,35%, 1,75% e 0% se inscreveram e receberam os recursos; 2,10%, 2,45% e 0,00% ainda aguardavam os recursos; 4,90%, 2,79% e 0,00% se inscreveram e não foram selecionados; 56,64%, 18,18% e 100% usam seus próprios equipamentos.

A pesquisa de Barbosa *et al.* (2020) evidenciam que 91,9% dos docentes entrevistados por eles possuem recursos para ministrar aulas com acesso remoto, o que corrobora com esta pesquisa em que todos os docentes usam seus próprios recursos para as aulas remotas.

Os autores acrescentam ainda que “ao serem perguntados se receberam algum incentivo financeiro das instituições, as quais lecionam, a resposta de 79% foi negativa, ou seja, não receberam.” (Barbosa *et al.*, 2020, p.269). Vale salientar que a Portaria MEC 343 (2020), Art. 1º, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, tecnologias digitais, porém no seu texto não existe o mínimo de apoio financeiro aos docentes.

O Auxílio Instrumental disseminado pela IES teve como objetivo conceder ao estudante, em parcela única, recursos para a aquisição de equipamentos de TI como computador (*desktop* e *notebook*) ou *Tablet*, para acompanhar as aulas em formato remoto aos alunos matriculados no período letivo suplementar 2020.1 (UFPB, 2020). Em tempos de isolamento social, causados pela pandemia da COVID-19, em que a interação presencial deixa de ser possível, o uso das tecnologias digitais se tornou um aliado de professores, gestores educacionais e alunos na manutenção dos processos de ensino aprendizagem. Porém, o emprego dessas tecnologias poderia ser um instrumental altamente eficiente se os docentes fossem devidamente formados para sua implementação e todos os estudantes tivessem acesso pleno a eles. (Freitas, & Boechat, 2020).

Na parte II do questionário, constam 16 perguntas, em escala do tipo *likert*, que foca o objetivo geral da pesquisa em tela, objetivando responder o problema de pesquisa conforme segue as respostas adiante.

A Figura 1 que segue questiona aos respondentes se o isolamento social, em decorrência da pandemia da COVID-19, havia interrompido suas práticas acadêmicas, uma vez que os três cursos são presenciais.

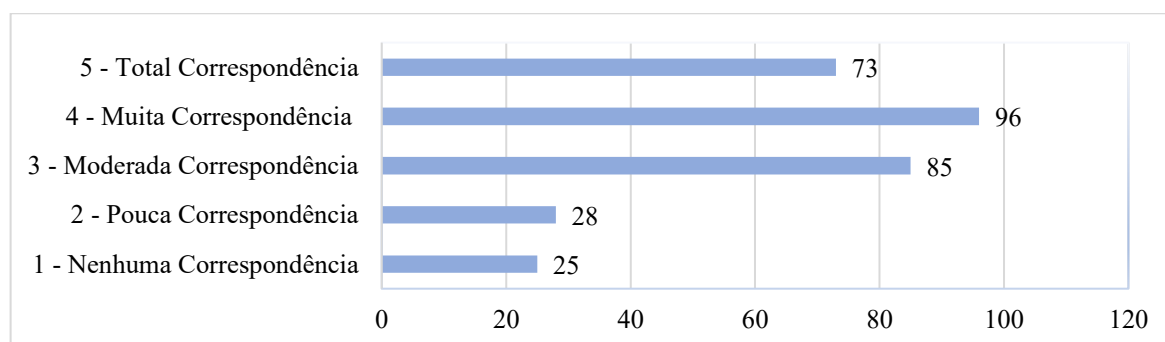


Figura 1 Pandemia do COVID-19 e práticas acadêmicas

Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se que a pandemia causada pelo coronavírus provocou nos respondentes influência direta nas suas atividades acadêmicas, sendo que 55,05% assinalaram as alternativas

“de muita a total correspondência”. Porém, observou-se que as respostas dos docentes e discentes não convergem, pois, enquanto os docentes concordaram que a pandemia não afetou, significativamente, suas atividades acadêmicas marcaram, 57,14%; as alternativas de “pouca a nenhuma correspondência”; os discentes assinalaram 14,34%. A esse respeito, Ribeiro e Corrêa (2021) identificaram que, nas IES privadas do Piauí, os discentes e docentes, na maioria afirmaram nenhuma correspondência e pouca correspondência sobre essa questão de interrupção das práticas acadêmicas devido a pandemia.

As divergências identificadas nas duas pesquisas podem ser por conta da natureza das IES estudadas. No caso da presente pesquisa, as públicas não adotaram o ensino remoto logo no início do isolamento social. Porém, no caso de IES privadas, as respostas aos discentes foram mais rápidas, devido à exigência e à necessidade, uma vez que a receita dessas instituições depende dos discentes e estes não estariam dispostos a pagarem caso não tivesse atividade acadêmica.

De acordo com Martins (2020), em 2005, foi aprovado o Decreto 5.622/2005, de 19 de dezembro, que regulamentou o Art. 80 da LDB 9394/1996. Neste se estabeleceu que a Educação a distância era uma modalidade de ensino apartada da educação presencial. Entretanto, “No início de 2020, o efeito da pandemia Covid-19 jogou por terra todas as barreiras legais que separavam o sistema educacional em presencial e a distância.” (Martins, 2020, p. 245). As dificuldades e resistências são esperadas na implementação do ensino remoto, mas essa foi a saída para continuar com o processo de ensino-aprendizagem nas IES. Para Martins (2020), o efeito da pandemia da Covid-19 quebrou as barreiras legais que separava o sistema educacional em presencial e a distância. Para este autor (2020), “no paradigma educacional pós Covid19, a divisão entre Educação a distância e Educação presencial perderá o significado e que o novo "normal" será a educação mediada por recursos educacionais digitais.” (p.245).

A Figura 2 abaixo apresentará os desafios na implantação de atividades na modalidade ensino remoto dos respondentes conforme segue.

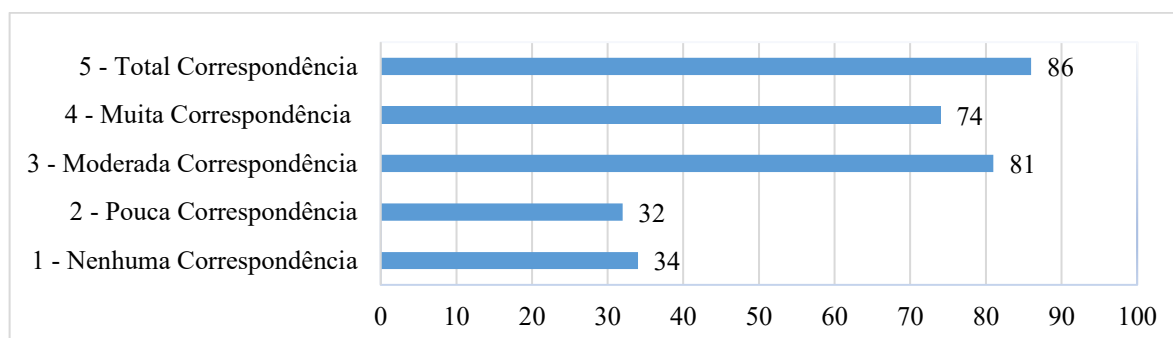


Figura 2 Desafios na implantação de atividades na modalidade ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as respostas a este questionamento, observou-se que a maioria respondeu que foi um desafio a implantação de atividades na modalidade ensino remoto, pois 52,12% concordam de “muita a total correspondência” com a afirmativa. Quando se analisou as respostas por grupo, foi observado que as respostas dos discentes e docentes convergem, 66,67% dos docentes; já 51,05% dos discente concordam com as afirmativas mencionadas.

A Figura 3, a seguir, se apresentará com o objetivo de saber se os docentes e discentes tinham experiências com o ensino remoto/EaD. O resultado foi semelhante ao encontrado por Ribeiro e Corrêa (2021) ao analisar as IES privadas no Piauí, pois 78% dos respondentes de sua pesquisa afirmaram que foi um grande desafio sair da modalidade de ensino presencial para o remoto.

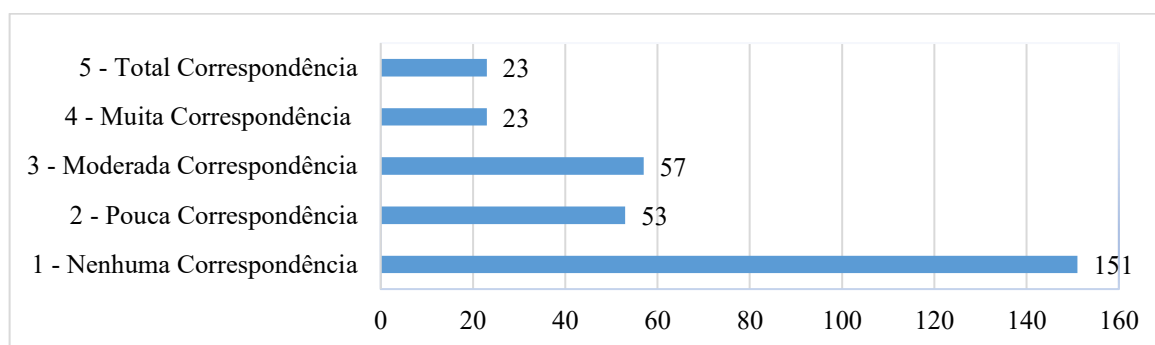


Figura 3 Experiência com o ensino remoto/EaD

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Figura 3, 66,45% dos respondentes afirmaram ter nenhuma ou pouca experiência em ensino remoto/EaD, evidenciando que a maioria dos docentes e discentes desta pesquisa não estava preparado para esse modelo de ensino. As respostas por grupo pesquisado tiveram porcentagens semelhantes: 66,67% dos docentes e 66,43% dos discentes, respectivamente. As aulas remotas foram uma resposta das IES para que os cursos continuassem acontecendo durante a pandemia sem prejudicar os discentes.

Quanto ao resultado apontado, conforme a Figura 3, o ensino remoto não é uma modalidade de ensino, mas o ensino presencial sendo aplicado por meio da tecnologia. Nessa modalidade de ensino, há um comportamento diferente, também encontrado por Ribeiro e Corrêa (2021) nas IES privadas do Estado do Piauí, onde a maior parte dos respondentes afirmaram ter experiência com ensino remoto.

Na Figura 4 que segue, consta a questão para saber se a IES dispunha de ferramentas como sala invertida, sala de metodologias ativas, lousa digital ou outras para auxiliá-los no ensino remoto.

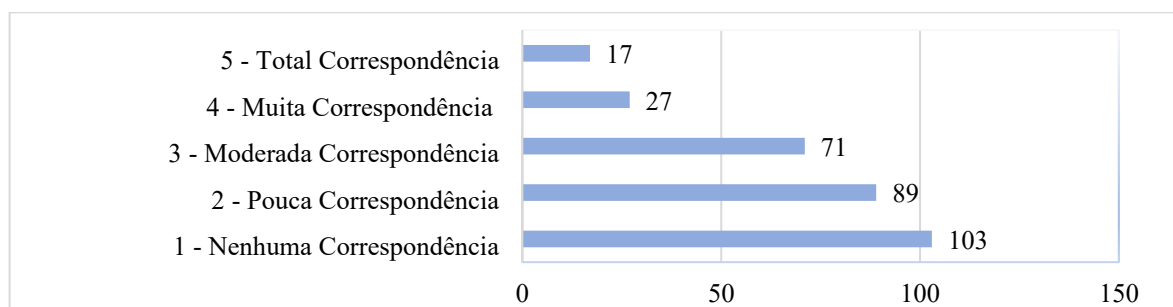


Figura 4 Sala invertida, sala de metodologias ativas, lousa digital e outras na IES

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se que a IES não dispõe de recursos como sala invertida, sala de metodologias ativas, lousa digital ou outras ferramentas para o ensino. A Figura 4 mostrou que 62,54% dos respondentes assinalaram as afirmativas de “nenhuma a pouca correspondência” se a IES possuía tais recursos. Tanto os docentes, 80,95% quanto discentes, 61,19% concordam que a IES não tem tais recursos para o ensino remoto.

Em comparação com os estudos de Ribeiro e Corrêa (2021), identificaram uma situação totalmente diferente nas IES privadas do Piauí, onde a maioria dos respondentes afirmaram ter muita e total correspondência quanto à estrutura abordada neste item. Tal observação evidencia a diferença entre os investimentos no Ensino Superior público e privado. Em outra pesquisa, realizada com professores do Ensino Superior no Rio de Janeiro, aponta que 85,5% dos

docentes conhecem e fazem uso de metodologias ativas nas aulas presenciais. (Barbosa *et al.*, 2020).

O conceito de metodologias ativas está vinculado diretamente a colocar a aprendizagem como foco do processo, em que os alunos são mobilizados para geração de conhecimentos, tanto interna como externamente. Para Ferrarini; Saheb e Torres (2019) “O destaque desse conceito está na resolução de problemas, situação que requer dos alunos a produção de conhecimento e não sua simples reprodução.” (p.25). No processo de metodologias ativas, como a sala invertida, por exemplo, os alunos devem desenvolver a capacidade de buscar, analisar, resumir, elaborar, questionar etc. “Todo esse processo, pode ser realizado com ou sem uso de tecnologias digitais. No entanto, os usos destas tecnologias digitais facilitam e potencializam esse processo, como pode ser demonstrado nos estudos realizados.” (Ferrarini; Saheb, & Torres, 2019, p.25). E assim, com a transição do ensino presencial para o remoto, professores e alunos tiveram que se reinventarem, aprenderem novas metodologias e trabalharem com Tecnologias Digitais.

O objetivo da Figura 5, abaixo, foi descrever se a dificuldade em implementar o ensino remoto dava-se por resistência dos professores.

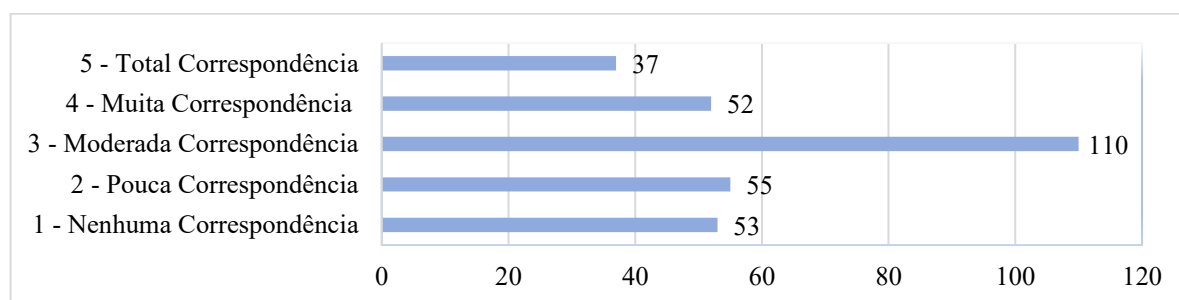


Figura 5 Resistência dos docentes ao ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a Figura 5, observa-se que 35,18% dos respondentes assinalaram que a dificuldade de implementar o ensino remoto se deu pela resistência dos professores. Porém, em uma análise mais acurada, foi observado que 38,10% dos docentes acreditam “não haver ou haver pouca correspondência” entre as dificuldades da implementação do ensino remoto e a resistência dos docentes. O que chamou a atenção na questão foi que docentes e discentes assinalaram a afirmativa “moderada correspondência”, 33,33% e 36,01%, respectivamente, entre a resistência docente e a implantação do ensino remoto. A esse mesmo respeito, Ribeiro e Corrêa (2021) identificaram que no ensino superior privado não houve resistência por parte dos docentes quanto à implantação do ensino remoto.

Em seguida, buscou saber, conforme a Figura 6, se a resistência da implementação do ensino remoto se dava pela resistência dos discentes.

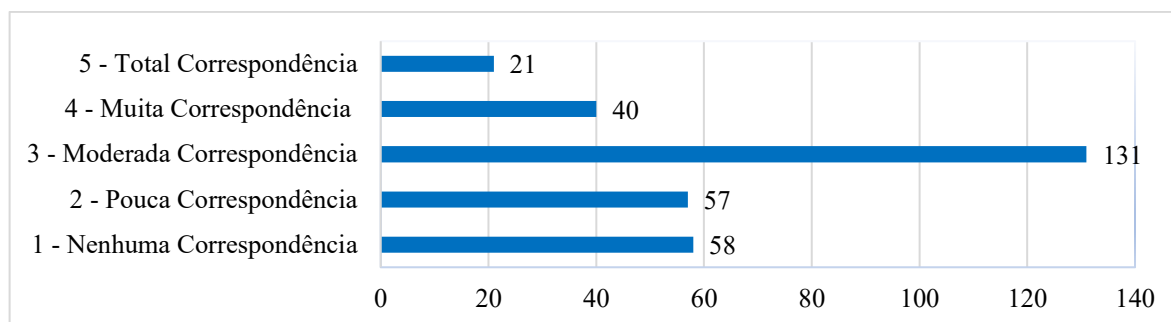


Figura 6 Resistência dos discentes ao ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise realizada, observa-se que os resultados dos questionamentos constantes na Figura 6 são bem próximos aos dados da questão anterior, o que se leva a compreender que, na visão dos respondentes, 37,46% se concentram nas respostas de “pouca a nenhuma correspondência”. Docentes e discentes assinalaram “moderada correspondência” para a questão, 42,86% e 42,66%, respectivamente, concluindo que docentes e discentes acreditam que não há forte correspondência entre a resistência dos alunos e a implantação do ensino remoto. Ao contrário, o estudo de Ribeiro e Corrêa (2021) evidenciou que 64% dos discentes tiveram resistência à implementação do ensino remoto.

Analisando as respostas das Figuras 5 e 6, foi possível observar que as dificuldades na implementação do ensino remoto não estão vinculadas diretamente com as resistências dos alunos, nem dos professores, uma vez que a maior concentração de respostas se deu entre os itens de “moderada a nenhuma correspondência”. Nas respostas, têm-se 71,42% e 80,27% para docentes e 70,97% e 80,07% para discentes nas questões 12 e 13, respectivamente.

A Figura 7, abaixo, descreverá as dificuldades do ensino remoto com relação às avaliações no formato de provas.

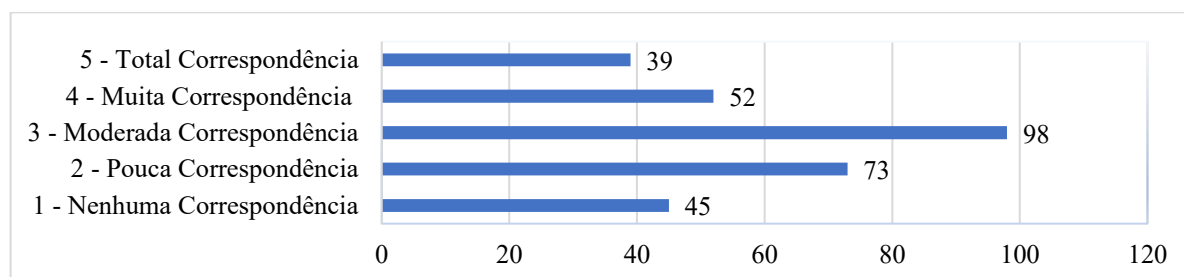


Figura 7 A parte mais difícil do ensino remoto foram as provas

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas acima apontaram que os respondentes não consideraram as provas como uma parte difícil do ensino remoto, pois de “muita a total correspondência” tem-se 29,64% das respostas. Ao analisar as classes isoladamente, observa-se que as provas para os docentes pesaram mais do que para os discentes, 47,62% dos docentes e 28,32% dos discentes concentraram suas respostas nestas alternativas.

Um resultado semelhante foi observado nas IES privadas do Piauí por Ribeiro e Corrêa (2021). Embora o ensino remoto apresente suas limitações, Schmitt *et al.* (2021) identificaram que os docentes perceberam que a avaliação utilizada no ensino remoto atingiu seus objetivos desejados. Sendo assim, perceber-se que pode ser uma estratégia que deverá ser mantida pelos docentes, caso necessitem realizar as avaliações de forma remota.

A Figura 8 que segue mostra se o sistema implantado de aulas remotas tinha possibilitado a inclusão do discente na sala de aula de forma *on-line*.

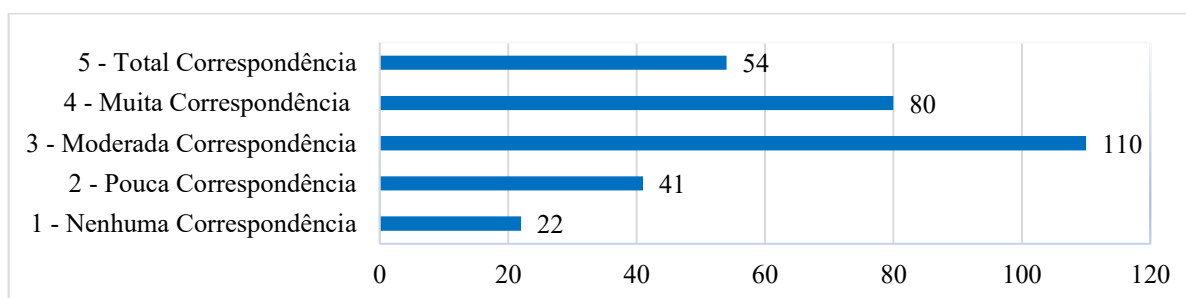


Figura 8 Ensino remoto e inclusão de discentes na sala de aula de forma *on-line*

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando as respostas na Figura 8, percebe-se que os respondentes consideraram que o ensino remoto contribuiu para a inclusão dos discentes na sala de aula de forma *on-line*, pois 43,65% responderam que havia de “muita a total correspondência” e 20,52% de “nenhuma a pouca correspondência”.

Considerando-se a afirmativa “moderada correspondência” (35,83%) pode-se concluir que os respondentes consideram que houve inclusão dos discentes nas aulas *on-line*. Nas IES privadas do Piauí, Ribeiro e Corrêa (2021) encontraram resultado um pouco diferente. Para esses autores, a opinião sobre esse aspecto dos docentes e discente foi, predominantemente, de “moderada a pouca correspondência”.

Conforme a Figura 9, abaixo, mostra se o processo didático pedagógico do ensino remoto ocorre de forma mais produtiva do que o ensino presencial.

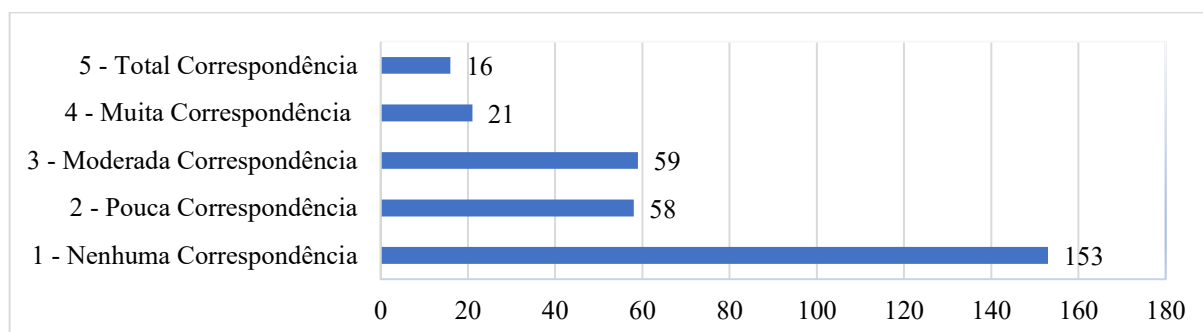


Figura 9 Processo didático pedagógico no ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes admitiram com 68,73%, de “nenhuma a pouca correspondência”, que o processo didático pedagógico do ensino remoto não é melhor do que o presencial. Quando analisado individualmente os grupos, os resultados convergem para o global. Ribeiro e Corrêa (2021) observaram uma predominância nas respostas “moderada correspondência” quanto à percepção de um melhor processo didático pedagógico do ensino em relação ao ensino presencial.

No momento atual, tanto docentes quanto discentes estão vivenciando novas experiências das suas atividades de ensino aprendizagem com um pouco mais de complexidade. Por esta razão, é normal que, no processo da migração do ensino presencial para o remoto, sintam algumas dificuldades. Isto, porque, “diante de tantas metodologias fundamentais para esse processo de aprendizado, são necessários muitos dispositivos habilitados, como

equipamentos que suportem as instalações, e conexões da *Web*, visando também a segurança de dados e informações.” (Barbosa *et al*, 2020, p.262).

A Figura 10 apresentará o impacto da transição do modelo de ensino presencial para o remoto.

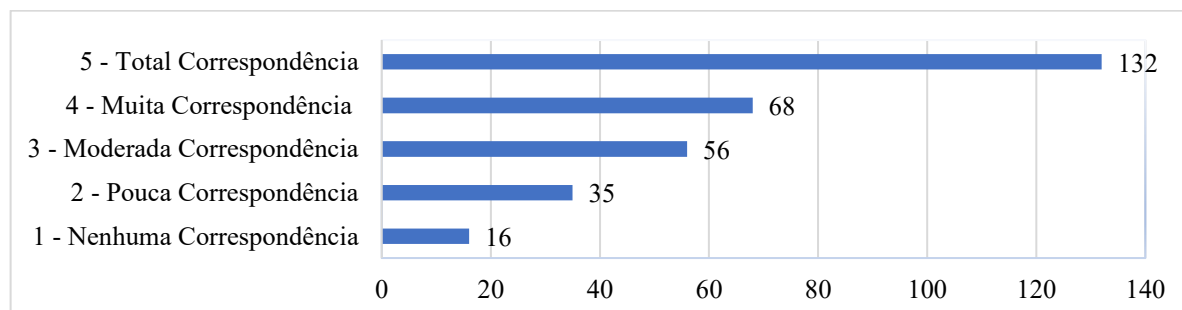


Figura 10 *Impacto sentido do ensino presencial para o remoto*

Fonte: *Dados da pesquisa.*

O impacto causado pela saída do ensino presencial para o remoto pelos docentes e discentes é perceptível. Viu-se que 65,15% concordam com “muita a total correspondência”, o que mostra haver um grande impacto ao se depararem com o ensino remoto na modalidade virtual, em relação ao ensino presencial.

Corroborando com esse ponto de vista, Schmitt *et al.* (2021) identificaram que os docentes tiveram um certo dinamismo em adaptar metodologias a serem utilizadas em ensino remoto para mitigar os impactos dessa transição. Diferente do presente resultado, Ribeiro e Corrêa (2021) encontraram uma moderada correspondência sobre o impacto de mudança do ensino presencial ao remoto nas IES privadas do Piauí.

A Figura 11 mostrará sobre o domínio de tecnologias dos professores e alunos para lidarem com o ensino remoto e se a mudança de modalidade presencial para remota tinha sido confortável.

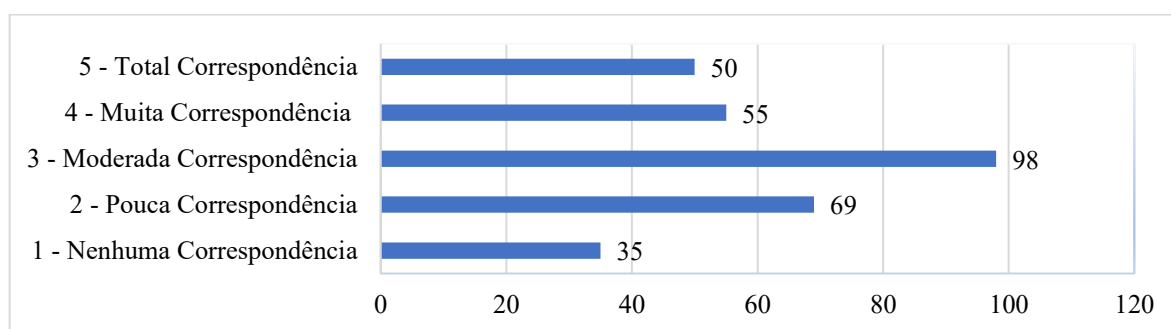


Figura 11 *Domínio de tecnologias e conforto na mudança para o ensino remoto*

Fonte: *Dados da pesquisa.*

De acordo com os resultados, foi possível observar que os respondentes assinalaram que 34,20% tinham conhecimentos tecnológicos e, por isso, a mudança para o ensino remoto tinha sido confortável, assinalando as alternativas de “muita a total correspondência” na afirmativa. Entretanto, 33,88% discordaram ao assinalarem as alternativas de “pouco a nenhuma correspondência”.

Ao se verificarem os grupos individualmente, foi observado que os professores se sentiram menos confortáveis do que os alunos, apontando um resultado semelhante ao encontrado por Ribeiro e Corrêa (2021), perante o estudo das IES privadas do Estado do Piauí.

Com relação à adaptação ao ensino remoto, a Figura 12 apontará a adaptação ao ensino remoto: Se foi sentida com maior intensidade pelo fato de não ter havido alguns encontros presenciais.

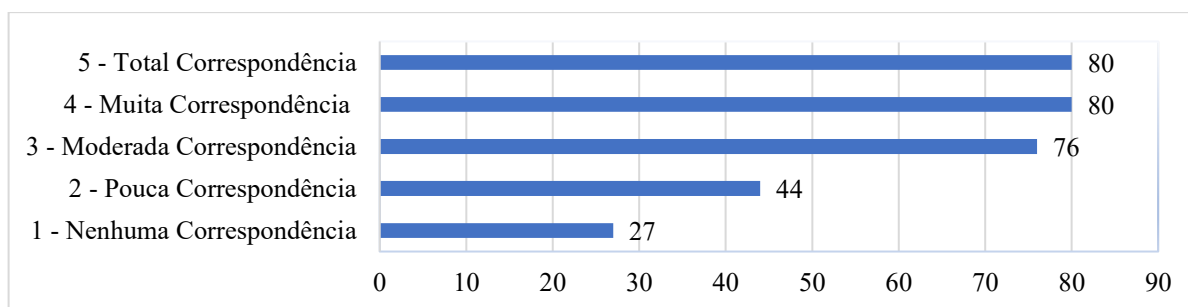


Figura 12 Adaptação ao ensino remoto e a falta de encontros presenciais

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi constatado que 52,12% dos questionados sentiram que a adaptação ao ensino remoto foi sentida com maior intensidade porque não houve encontros presenciais. Observou-se que os docentes e discentes concordam com tal afirmativa respondendo que 42,86% e 52,80%, professores e alunos, respectivamente, concordaram assinalando as alternativas de “muita a total correspondência”. Diferente dessa, nas IES privadas do Piauí, Ribeiro e Corrêa (2021) identificaram um resultado predominante entre “moderada a pouca correspondência” quanto à falta de encontro presenciais.

A Figura 13 apresentará a insegurança dos respondentes com relação ao ensino remoto.

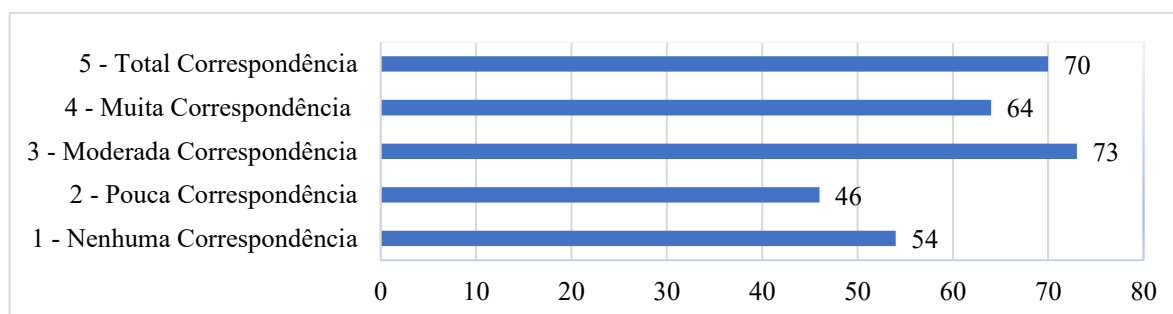


Figura 13 Insegurança com o ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se os respondentes se sentiam inseguros diante do ensino remoto, observou-se que 43,65% não tinham segurança e 32,57% discordaram da afirmativa. Nesta questão, há uma nítida posição de docentes e discentes. Com relação a afirmativa, 47,62%, dos docentes afirmaram que concordam de “moderada a total correspondência” e os discentes, 68,88%. O que deixa claro a insegurança maior por parte dos discentes.

A Figura 14 mostrará se a maior dificuldade ao EaD, e, conseqüentemente, ao ensino remoto se deu pela falta de uma *Internet* segura.

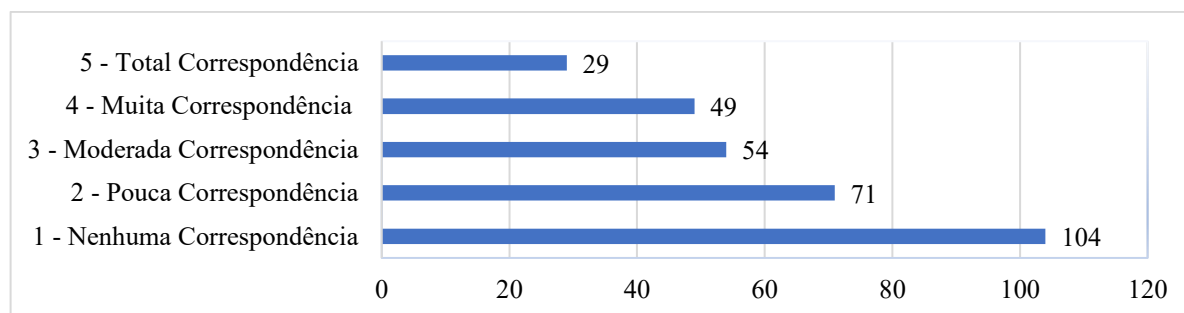


Figura 14 Dificuldade ao ensino remoto pela insegurança na internet

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos resultados, observou-se que 57,00% discordaram da afirmativa. A falta de segurança na *Internet* não foi o motivo que levou as dificuldades ao ensino remoto. Os resultados de professores e alunos convergem, eles não acreditaram ter correspondência entre as dificuldades ao EaD e a falta de *Internet* segura. Resultado parecido foi encontrado por Ribeiro e Corrêa (2021) no estudo envolvendo as IES privadas do Piauí.

A Figura 15 a seguir apontará as respostas se as dificuldades ao ensino remoto tinham acontecido pela falta de recursos como computadores e/ou celulares *Smartphone* para participarem das aulas à distância.

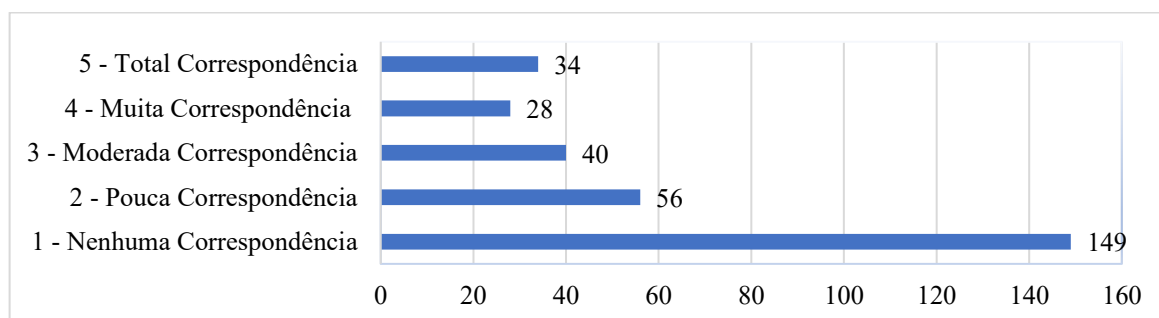


Figura 15 Dificuldades associadas a ausência de computadores e/ou celulares *smartphone*

Fonte: Dados da pesquisa.

Das respostas obtidas, 66,78% discordaram que a falta de computadores e/ou *Smartphone* tenham sido a maior dificuldade para o acesso às aulas remotas. Schmitt *et al.* (2021) identificaram que a maior dificuldade para os discentes no ensino remoto é a interação.

Finalmente, os respondentes deveriam concordar ou não com a seguinte afirmativa: Nesse período, a IES dispôs de um time de TIC que permitiu alcançar soluções frente às demandas da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, ao ensino remoto, contemplada por meio da Figura 16, conforme segue.

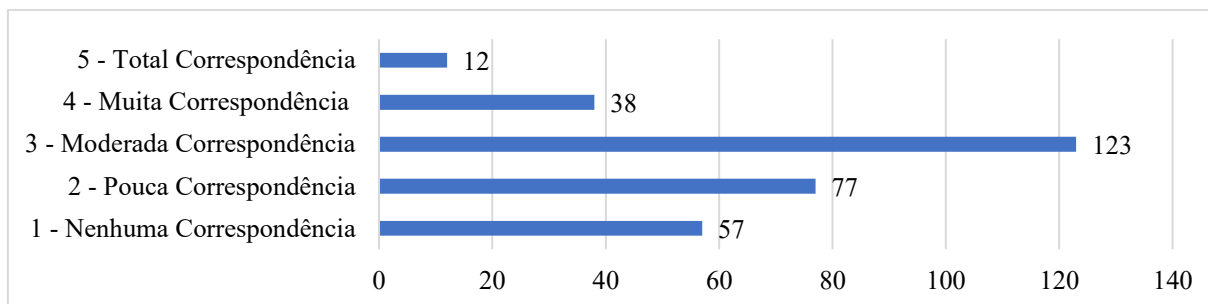


Figura 16 IES e a disponibilização de TIC

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelas respostas obtidas, foi possível observar que 16,29% dos respondentes concordaram com a afirmativa. Isto se deu porque os cursos analisados são presenciais e o ensino remoto é uma modalidade atípica para os envolvidos, docentes e discentes. Por outro lado, 43,65% discordam da afirmativa assinalando de “pouca a nenhuma correspondência”. Nesta questão, 40,07% concordaram com o item “moderada correspondência” na afirmativa. Ficou evidenciado pelas respostas que a IES possui limitações relacionadas à TIC e não consegue atender as demandas da comunidade acadêmica. Achado semelhante quanto a essa questão foi citado por Ribeiro e Corrêa (2021) quando analisaram as IES privadas do Piauí.

4.2 Análise Estatística dos Dados

Para robustecer os resultados do referido estudo, foi realizada a análise estatística com os dados gerados a partir do *e-survey*.

A seguir, têm-se a Tabela 1, 2 e a Figura 17 com os resultados da análise descritiva dos dados e da correlação de *Pearson*.

Tabela 1

Estatística descritiva

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
cat	307	1.068404	0.25285	1	2
gen	307	0.521173	0.500367	0	1
Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
f_eta	307	2.833876	1.029829	1	5
form	307	1.859935	1.363599	1	7
q4	307	1.771987	1.166021	1	7
q5	307	1.827362	1.280638	1	7
q6	306	3.326797	1.380568	1	9
q7	307	4.859935	3.154506	1	12
q8	307	3.534202	1.183203	1	5
q9	307	3.47557	1.299279	1	5
q10	307	2.068404	1.285367	1	5
q11	307	2.237785	1.168265	1	5
q12	307	2.885993	1.230083	1	5
q13	307	2.703583	1.123175	1	5
q14	307	2.892508	1.222679	1	5

q15	307	3.335505	1.129583	1	5
q16	307	1.986971	1.199057	1	5
q17	307	3.863192	1.234385	1	5
q18	307	3.052117	1.230291	1	5
q19	307	3.462541	1.260666	1	5
q20	307	3.162866	1.397777	1	5
q21	307	2.439739	1.347517	1	5
q22	307	2.159609	1.399322	1	5
q23	307	2.579805	1.049112	1	5

Legenda: cat (categoria: docente ou discente); gen (gênero); f_eta (Faixa etária); form (nível mais elevado de formação docente); q4 a q23 (correspondem as questões do instrumento de pesquisa): q4 (graduação docente); q5 (Curso que ministra aula na IES e carga horária); q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES); q7 (Obtenção de recursos para equipamentos pela IES); q8 (Interrupção das atividades acadêmicas devido a covid-19); q9 (desafios com a implantação de atividades remotas); q10 (Experiência com ensino remoto/EAD); q11 (Recursos da IES como sala invertida, lousa digital e outros); q12 (Resistência docente na implantação do ensino remoto); q13 (Resistência discente na implantação do ensino remoto); q14 (As provas foram a maior dificuldade no ensino remoto); q15 (Inclusão de discentes na sala de aula on-line); q16 (Processo pedagógico no ensino remoto é melhor do que no presencial); q17 (Impacto ao sair do modelo presencial para o remoto); q18 (domínio de tecnologia e mudança para o ensino remoto); q19 (Adaptação ao ensino remoto pela falta de encontros presenciais); q20 (Insegurança com o ensino remoto); q21 (Insegurança no ensino remoto por falta de internet segura); q22 (Dificuldade no ensino remoto pela falta de computadores/smartphone); q23 (IES dispôs de TICs para demandas da comunidade acadêmica).

Fonte: *Dados da pesquisa.*

A análise descritiva levou em consideração a planilha dos dados em que se converteu as informações qualitativas em quantitativas, quando necessário, ou seja, com as afirmativas que utilizaram a escala do tipo *Likert*, não necessitando de conversão.

Tabela 2

Coefficiente de Pearson.

	cat	Gen	f_eta	form	q4	q5	q6	q7	q8
cat	1								
gen	0.0781	1							
f_eta	0.4201	-0.1772	1						
form	0.7672	0.1583	0.3174	1					
q4	0.6183	0.1352	0.2583	0.9396	1				
q5	0.7229	0.1492	0.2669	0.9554	0.9276	1			
q6	0.7797	0.0224	0.4341	0.6485	0.5424	0.6169	1		
q7	0.5322	0.1337	0.2139	0.8956	0.9099	0.9137	0.5493	1	
q8	-0.2323	0.0014	-0.1993	-0.1206	-0.0617	-0.1212	-0.2979	-0.0842	1
q9	0.0602	0.0714	-0.0815	0.1198	0.1073	0.1172	-0.0792	0.069	0.4154
q10	0.0559	-0.0966	0.179	-0.0375	-0.0551	-0.0346	0.0279	-0.0469	0.0166
q11	-0.0563	-0.0039	-0.1033	0.0435	0.0955	0.0735	-0.0817	0.0648	0.0932
q12	0.0463	-0.0037	0.055	-0.0484	-0.0773	-0.085	-0.0955	-0.1093	0.2128
q13	-0.0079	0.0765	-0.0908	0.0436	0.0657	0.0487	-0.1247	0.0358	0.2917
q14	0.0656	0.0468	-0.0526	0.1386	0.1901	0.1538	0.0145	0.1432	0.2717
q15	0.0328	-0.1067	0.1156	0.0091	0.021	0.0355	0.0274	0.0045	-0.1415
q16	0.0022	-0.0515	0.1711	-0.0909	-0.0906	-0.0928	-0.0416	-0.1354	-0.1485

q17	-0.0005	0.0238	-0.2217	0.0975	0.1258	0.1133	-0.0711	0.0935	0.2892
q18	-0.0438	-0.1059	-0.0238	-0.1555	-0.1647	-0.154	-0.057	-0.1406	-0.1936
q19	-0.0782	-0.0375	-0.1418	0.0481	0.0548	0.0625	-0.0768	0.0715	0.2548
q20	-0.1242	0.0695	-0.2928	-0.0225	0.0186	-0.0283	-0.1736	-0.0277	0.3088
q21	-0.0019	0.058	-0.1441	0.0292	0.0025	0.0337	-0.0612	0.0069	0.2157
q22	0.0238	0.0274	-0.0655	0.0375	0.0066	0.0356	-0.0684	-0.0336	0.2257
q23	-0.015	0.0183	0.0699	0.0078	0.003	-0.0067	-0.0727	-0.0219	-0.0458
	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17
q9	1								
q10	-0.2074	1							
q11	0.0301	0.1524	1						
q12	0.2078	0.1021	-0.0491	1					
q13	0.2909	-0.0288	0.1181	0.3994	1				
q14	0.371	-0.1411	0.1852	0.1443	0.2229	1			
q15	-0.0296	0.0922	0.1637	-0.0498	-0.0433	0.1374	1		
q16	-0.2092	0.3104	0.1772	0.0458	0.0781	-0.0655	0.2857	1	
q17	0.5416	-0.2414	0.0168	0.0691	0.1918	0.2854	-0.1279	-0.3949	1
q18	-0.4383	0.3824	0.1183	-0.0909	-0.1564	-0.0941	0.2743	0.4023	-0.4738
q19	0.3674	-0.1367	0.1273	0.0845	0.1092	0.2311	-0.0682	-0.2986	0.5369
q20	0.5207	-0.2391	0.1081	0.142	0.2462	0.278	-0.1286	-0.3777	0.5956
q21	0.2456	-0.0834	0.1302	0.2945	0.2799	0.2522	-0.083	0.0533	0.1492
q22	0.3461	-0.0335	0.072	0.2846	0.2817	0.2129	-0.1245	-0.0537	0.2637
q23	-0.02	0.1571	0.2564	-0.0295	0.0654	0.0756	0.1009	0.2049	-0.1011
	q18	q19	q20	q21	q22	q23			
q18	1								
q19	-0.2491	1							
	q18	q19	q20	q21	q22	q23			
q20	-0.4315	0.5041	1						
q21	-0.1746	0.1557	0.2432	1					
q22	-0.2469	0.1583	0.2841	0.6458	1				
q23	0.1601	0.0063	-0.0604	0.0765	0.0823	1			

Fonte: Dados da pesquisa.

A variável Formação docente (form) apresenta um coeficiente de correlação muito forte e positivo com as seguintes variáveis: graduação docente (q4); e Curso que ministra aula na IES e carga horária (q5). Observa-se ainda que a variável curso de formação (q4) apresenta uma correlação estatística positiva e muito forte com as variáveis curso para o qual o docente ministra aula (q5) e obtenção de recursos para equipamentos pela IES (q7). Ainda, a variável Curso que ministra aula na IES e carga horária (q5) apresenta uma correlação positiva e muito forte com a Obtenção de recursos para equipamentos pela IES (q7).

A variável categoria, se docente ou discente (cat), se correlaciona fortemente com e as variáveis nível mais elevado de formação docente (form); com o Curso que ministra aula e carga horária (q5) e com a variável Obtenção de recursos de dados pela IES (q6). Existe uma correlação forte também entre formação docente mais elevada (form) e a Obtenção de recursos para equipamentos pela IES (q7).

No que se refere às correlações moderadas pôde-se verificar as seguintes por meio da Figura 17.

Variáveis	Correlações moderadas
Cat (categorias: docentes e discentes)	Faixa etária; q4 (graduação docente); e q7 (Obtenção de recursos para equipamentos pela IES)
f_eta (Faixa etária)	q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES)
Form (formação docente mais elevada)	q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES)
q4 (Graduação docente)	q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES)
q5 (Curso que ministra na IES e carga horária)	q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES)
q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES)	q7 (Obtenção de recursos para equipamentos pela IES);
q8 (Interrupção das atividades acadêmicas devido o covid-19)	q9 (desafios com a implantação de atividades remotas)
q9 (desafios com a implantação de atividades remotas)	q17 (Impacto ao sair do modelo presencial para o remoto); correlação negativa com a q18 (domínio de tecnologia e mudança para o ensino remoto)
q16 (Processo pedagógico no ensino remoto é melhor do que no presencial);	q18 (domínio de tecnologia e mudança para o ensino remoto)
q17 (Impacto ao sair do modelo presencial para o remoto);	correlação negativa com a q18 (domínio de tecnologia e mudança para o Ensino remoto); q19 (Adaptação ao ensino remoto pela falta de encontros presenciais); q20 (Insegurança com o ensino remoto)
q18 (domínio de tecnologia e mudança para o Ensino remoto)	correlação negativa com a q20 (Insegurança com o ensino remoto)
q19 (Adaptação ao Ensino remoto pela falta de encontros presenciais); q20 (Insegurança com o Ensino remoto)	q20 (Insegurança com o ensino remoto)
q21 (Insegurança no ensino remoto por falta de internet segura)	q22 (Dificuldade no ensino remoto pela falta de computadores/smartphone);

Figura 17 Correlação moderada entre as variáveis do referido estudo

Fonte: Dados da pesquisa.

As demais correlações entre as variáveis, como se pode observar na Tabela 2, se situaram entre fracas e muito fracas. Apenas 13 resultados não apresentam correlação de todos os cruzamentos realizados entre as variáveis.

4.2.1 Análise do Componente Principal

Considerando que o conjunto original possui uma grande quantidade de variáveis, o que torna a produção de resultados e o estudo do fenômeno mais complexos, utilizou-se da técnica estatística Análise do Componente Principal (ACP) para agregar as variáveis. Assim, foi possível auxiliar o processo de análise dos dados e produzir resultados mais robustos e compreensíveis. Para Mingoti (2007), o objetivo principal da ACP é explicar a estrutura de variância e covariância de um vetor aleatório composto de p -variáveis aleatórias por meio da construção de combinações lineares das variáveis originais. Enquanto os autovalores (*Eigenvalue*) representam o poder explicativo do componente, em relação à variância das variáveis originais, os autovetores são os coeficientes das variáveis X padronizadas usados para calcular escores dos componentes principais e os escores do componente 1 representam a maior variância (Tabela 3).

A seguir a Tabela 3, que apontará o resultado da variância explicada dos componentes principais da pesquisa.

Tabela 3*Variância explicada dos componentes principais.*

Component	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Comp1	4.20087	1.96367	0.2334	0.2334
Comp2	2.2372	0.598772	0.1243	0.3577
Comp3	1.63842	0.196273	0.0910	0.4487
Comp4	1.44215	0.378952	0.0801	0.5288
Comp5	1.0632	0.0572466	0.0591	0.5879
Comp6	1.00595	0.17735	0.0559	0.6438
Comp7	0.828603	0.0343001	0.0460	0.6898
Comp8	0.794303	0.0622326	0.0441	0.7339
Comp9	0.732071	0.0542362	0.0407	0.7746
Comp10	0.677835	0.117043	0.0377	0.8123
Comp11	0.560791	0.0326567	0.0312	0.8434
Comp12	0.528135	0.0185047	0.0293	0.8728
Comp13	0.50963	0.108498	0.0283	0.9011
Comp14	0.401132	0.0125707	0.0223	0.9233
Comp15	0.388561	0.0153952	0.0216	0.9449
Comp16	0.373166	0.0426044	0.0207	0.9657
Comp17	0.330561	0.0431472	0.0184	0.9840
Comp18	0.287414	.	0.0160	1.0000

Fonte: *Dados da pesquisa.*

De acordo com os resultados representados na Tabela 3 foram gerados 18 componentes principais com suas respectivas variâncias explicadas, sendo 6 deles com suas variâncias maiores que um. Pela regra de Kaiser (1960), os componentes principais retidos devem ter variâncias (autovalores) maiores que um. A variância explicada pelos 6 componentes selecionados é de 64,38% do total. Para Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) em ciências sociais é plausível considerar uma solução que explique 60% da variância total, ou até menos, como satisfatória. Os testes KMO e *Bartlett* foram processados após estimação dos fatores e os resultados suportam esta técnica (Kaiser, 1960). O coeficiente de KMO foi de 0,558 e o *p-value* do teste de *Bartlett* foi 0,000. Os fatores extraídos na análise foram por meio da Rotação Varimax.

A seguir a Tabela 4, que apontará a Matriz de formação dos componentes.

Tabela 4*Matriz de formação dos componentes*

Variable	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6
q6	-0.0825	0.0231	0.6754	-0.0191	-0.0568	-0.0108
q7	0.0760	-0.0295	0.6851	0.0252	0.0713	0.0116
Variable	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6
q8	0.2559	-0.1194	-0.1511	0.3950	0.0690	-0.0674
q9	0.3376	0.0687	0.0129	0.1407	-0.0781	0.1844
q10	-0.1436	-0.2288	0.0980	0.4312	0.4192	-0.2599
q11	0.1149	0.0357	0.0268	-0.0480	0.5874	0.1088
q12	-0.0544	0.1114	-0.0061	0.5815	-0.1836	0.0020

q13	0.0549	0.1205	0.0384	0.4715	-0.0464	0.1086
q14	0.2043	0.0840	0.1108	0.0890	0.0245	0.4829
q15	-0.0673	-0.1012	-0.0218	-0.0485	0.0081	0.7252
q16	-0.3243	0.1081	-0.0726	0.1577	0.1479	0.2757
q17	0.4425	-0.0308	0.0219	-0.0239	0.0010	-0.0022
q18	-0.2634	-0.1744	-0.0978	0.0931	0.2488	0.1447
q19	0.4193	-0.1001	0.0091	-0.0219	0.2222	-0.0513
q20	0.4162	0.0434	-0.0994	-0.0231	0.0403	-0.0048
q21	-0.0377	0.6430	0.0027	0.0226	0.0414	-0.0094
q22	0.0122	0.6072	-0.0087	0.0372	0.0414	-0.1044
q23	-0.0306	0.2115	-0.0383	-0.1648	0.5342	-0.0190

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 4, encontram-se os componentes formados e as respectivas cargas fatoriais de cada uma das variáveis que contribuíram para a formação destes. As cargas significantes para cada variável estão em destaque. Normalmente, as cargas fatoriais relevantes são aquelas com valores maiores que 0,5. Entretanto, Hair *et al.* (2009) salientam que as cargas fatoriais consideradas significantes estão vinculadas ao tamanho da amostra. Cargas de 0,30 são significantes para amostras de 350 ou maiores. Já amostras de 250 a carga fatorial significativa é 0,35. Considerando que no estudo a amostra teve 307 respondentes a carga de significância se situam próximo a 0,30.

O componente 1 é formado com as cargas fatoriais positivas das seguintes variáveis: q9 (Obtenção de recursos de dados pela IES); q17 (Impacto ao sair do modelo presencial para o remoto); q19 (Adaptação ao Ensino remoto pela falta de encontros presenciais); e q20 (Insegurança com o Ensino remoto). É válido afirmar que esse mesmo componente recebe uma carga negativa da variável q16 (Processo pedagógico no Ensino remoto é melhor do que no presencial). O presente componente foi assim renomeado para “remot”.

O segundo componente é formado pelas cargas positivas das seguintes variáveis: q21 (Insegurança no Ensino remoto por falta de *internet* segura) e q22 (Dificuldade no Ensino remoto pela falta de computadores/*smartphone*). Assim, o componente 2 foi renomeado para “dific”. O componente 3 está formado pelas cargas fatoriais positivas das variáveis q6 (Obtenção de recursos de dados pela IES); q7 (Obtenção de recursos para equipamentos pela IES). Portanto, o componente 3 foi renomeado para “recur”.

O componente 4 foi composto pelas cargas fatoriais positivas das seguintes variáveis: q8 (Interrupção das atividades acadêmicas devido a COVID-19); q10 (Experiência com ensino remoto/EaD); q12 (Resistência docente na implantação do Ensino remoto) e q13 (Resistência discente na implantação do Ensino remoto). De tal maneira, o componente 4 foi renomeado para “resist”. O quinto componente está formado pelas cargas fatoriais positivas das variáveis: q10 (Experiência com ensino remoto/EaD) e q23 (IES dispôs de TIC para demandas da comunidade acadêmica) e foi renomeado para “tic”. Por sua vez, o componente 6 é composto pelas cargas fatoriais positivas das seguintes variáveis: q14 (As provas foram a maior dificuldade no Ensino remoto) e q15 (Inclusão de discentes na sala de aula *on-line*), sendo renomeada para “prov”.

Observa-se ainda que apenas a variável q10 tem mais de uma carga significativa, ou seja, tem carga cruzada. Além do mais, a variável q18 não contribui com carga fatorial significativa para formação de algum dos componentes. De acordo com os resultados do teste, a matriz de correlação ficou na faixa de -0,0005 a 0.9554 (Tabela 2); o determinante da matriz de correlação

igual a 0.655; o teste de esfericidade de Bartlett – qui-quadrado (calculado) foi de 127.654 com 15 graus de Liberdade e; o *p*-value de 0.000.

A seguir a Tabela 5, que apontará os *Coefficientes de Pearson*

Tabela 5

Coefficiente de Pearson

	cat	Gen	f_eta	form	q4	q5	remot	dific	recur
cat	1								
gen	0.0781	1							
f_eta	0.4201	-0.1772	1						
form	0.7672	0.1583	0.3174	1					
q4	0.6183	0.1352	0.2583	0.9396	1				
q5	0.7229	0.1492	0.2669	0.9554	0.9276	1			
remot	-0.0751	0.0704	-0.2577	0.1007	0.1415	0.1116	1		
dific	0.0337	0.0901	-0.0951	0.061	0.0337	0.0539	0.3583	1	
recur	0.7433	0.0896	0.3757	0.8672	0.815	0.8636	-0.0014	-0.034	1
resist	-0.0207	-0.0037	-0.0074	-0.0515	-0.0453	-0.0648	0.1771	0.3547	-0.1515
tic	-0.0661	-0.0548	-0.0033	-0.0046	0.0247	0.0149	-0.1724	0.0153	-0.0655
f6	0.0488	-0.0346	0.0414	0.0634	0.1013	0.089	-0.0173	0.0547	0.0241
	resist	tic	prov						
resist	1								
tic	0.0980	1							
prov	0.0993	0.2441	1						

Legenda: cat (categoria: docente ou discente); gen (gênero); f eta (Faixa etária); form (nível mais elevado de formação docente); q4 a q23 (correspondem as questões do instrumento de pesquisa): q4 (graduação docente); q5 (Curso que ministra aula na IES e carga horária); remot (componente 1); dific (componente 2); recur (componente 3); resist (componente 4); tic (componente 5) e prov (componente 6)

Fonte: *Dados da pesquisa.*

Conforme a correlação de Pearson, realizada entre as variáveis e os seis componentes gerados, a partir da ACP, observa-se que o componente denominado “recur” apresenta uma forte correlação positiva com as seguintes variáveis: cat (0.7433); form (0.8762); q4 (0.8150) e q5 (0.8636). Este foi o único componente criado que apresentou correlação significativa quando analisados com as demais variáveis do estudo.

5 Considerações Finais

Diante de um novo cenário vivido em consequência de uma pandemia em 2019 e 2020, docentes e discentes tiveram que lidar com o modelo do ensino remoto. As metodologias utilizadas precisaram ser reconfiguradas e adaptadas para atender as novas necessidades. Diferentes tecnologias do mundo Contemporâneo tiveram que ser utilizadas como aliadas ao ensino aprendizagem.

O objetivo deste estudo foi investigar como o ensino remoto estava sendo desenvolvido nos Cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais de uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES Pública) em tempos de distanciamento social, localizada no Estado da Paraíba. Metodologicamente, a pesquisa enfocou uma abordagem qualitativa com aspectos numéricos, inicialmente. Após a coleta de dados, foi possível fazer um estudo estatístico das informações constantes nas respostas.

Como estudo exploratório, pôde-se chegar a algumas conclusões, porém um estudo mais aprofundado poderá evidenciar outras descobertas, aprimorando ou refutando o aqui apresentado. Inicialmente, observou-se que docentes e discentes, na maioria das vezes, convergiram para as mesmas respostas nos questionamentos apresentados no instrumento de pesquisa. A maioria dos respondentes é do gênero feminino e suas idades se situam, na maioria, entre 17 a 25 anos (discentes) e docentes acima de 45 anos (52,38%).

As atividades acadêmicas foram altamente impactadas pela pandemia provocada pelo coronavírus, a COVID-19. Docentes e discentes tiveram que se adaptarem a uma nova realidade, a do ensino remoto. Ainda precisaram lidar com as resistências por parte de alguns docentes e discentes ao ensino remoto. Além da IES não dispor de ferramentas, como Sala invertida, Lousa digital, metodologias ativas e outros instrumentos tecnológicos para dar suporte às aulas remotas. Com relação à saída do ensino presencial para a modalidade remota, todos concordam que houve um grande impacto de uma modalidade para a outra e que o processo didático pedagógico do ensino remoto não é melhor do que o presencial.

Aplicada a APC no estudo, verificou-se ser a técnica adequada, pois atingiu seu objetivo de reduzir o número inicial de 22 variáveis a 18 componentes principais. Destes, 6 deles têm variância maiores que “um” e a variância explicada pelos 6 componentes selecionados é de 64,38% do total.

A análise dos resultados possibilitou ainda indicar as variáveis que possuem maior impacto dentro dos fatores. São elas: a (q15) Inclusão de discentes na sala de aula *on-line*; a (q7) Obtenção de recursos para equipamentos pela IES; a (q6) Obtenção de recursos de dados pela IES; a (q21) Insegurança no Ensino remoto por falta de *Internet* segura; a (q22) Dificuldade no Ensino remoto pela falta de computadores/*Smartphone* e a (q23) IES dispôs de TICs para demandas da comunidade acadêmica, dentre outros.

Deve-se considerar que o ensino remoto, desenvolvido nos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais da IES, foco da pesquisa, IES Pública, em tempos de distanciamento social causados pela pandemia da COVID-19, enfrentou dificuldades e limitações, e algumas resistências, de docentes e discentes. Isto se deu, principalmente, devido à passagem abrupta da modalidade de ensino presencial para o remoto, pela falta de treinamento dos atores envolvidos e, também, pela carência de recursos tecnológicos desses atores, o que levaria a exclusão e, dessa vez, a exclusão a digital. O que vale salientar que, dos alunos ativos nos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais da IES pesquisada, (1.638), 414 não se matricularam, o que representa uma exclusão no período acadêmico 2020.1 de 25,27%.

Para se obter uma relação favorável entre a tecnologia e o usuário, é necessário que haja treinamento prévio. Até mesmo professores que possuem habilidades com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), normalmente, não utilizam essas ferramentas nas aulas presenciais. Considerando que a própria problemática da pandemia e o isolamento social levam ao desequilíbrio emocional, muitos docentes/discentes precisaram lidar com a frustração de, muitas vezes, não ter conhecimento do ferramental tecnológico envolvido no ensino remoto, ampliando a carga de trabalho, principalmente dos docentes, na busca pelo conhecimento dessas competências e habilidades.

Quanto ao modelo ensino remoto, embora com algumas deficiências, vem sendo desenvolvido pelas IES Públicas nessa época de distanciamento social com a realização de algumas atividades de ensino/pesquisa/extensão. Porém, não tão eficaz, uma vez que não atendeu a totalidade de alunos com acesso ao ensino aprendizagem.

Diante das dificuldades encontradas para fazer o estudo do tema apresentado, por focar apenas dois cursos de graduação – Ciências Contábeis no Campus A e B, Ciências Atuariais no campus A – de uma IES pública e, mesmo assim, devido ao isolamento social e ao número de alunos matriculados estar reduzido, obteve-se um retorno menor do que o esperado. Para

estudos futuros sugere-se: (i) aprofundar o referido estudo, abrangendo um número maior de cursos de graduação da IES foco da pesquisa; (ii) alargar a citada pesquisa no que concerne a enfatizar outras IES, públicas e/ou privadas do Nordeste e, quiçá, de outras regiões do Brasil.

Referências

- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280, jul./out. 2020. Recuperado de <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>.
- Bezerra, I. M. P. (2020). State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 141-147. doi: 10.7322/jhgd.v30.10087.
- Camacho, A. C. L. F., Fuly, P. dos S. C., Santos, M. L. S. C. dos., & Menezes, H. F. de. (2020). Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-12. doi: 10.33448/rsd-v9i7.3979.
- Cassundé, F. R. de S. A., Mendonça, J. R. C. de., & Barbosa, M. A. C. (2017). A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EAD: proposição de um modelo analítico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 469-493. doi: 10.1590/S1414-40772017000200012.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: a panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 5-22. doi: 10.1177/0047239520934018.
- Fernandes, S. M., Henn, L. G., & Kist, L. B. (2020). O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. *Research, Society and Development*, 9(1), 1-24. doi: 10.33448/rsd-v9i1.1551.
- Ferrarini, R., Saheb, D., & Torres, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, Natal, 57(52), 1-30, e-15762, abr./jun. 2019. Recuperado em 20 de junho, 2021, de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>.
- Freitas, N. L., & Boechat, L. T. (2020). Desafios do ensino remoto em tempos de isolamento social. Recuperado de <https://www.partes.com.br/2020/05/22/desafios-do-ensino-remoto-em-tempos-de-isolamento-social/>.
- Garcia, C., Filho, Vieira, L. J. E. de S., & Silva, R. M. da. (2020). Buscas na internet sobre medidas de enfrentamento à COVID-19 no Brasil: descrição de pesquisas realizadas nos primeiros 100 dias de 2020. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29, 1-6. doi: 10.5123/S1679-49742020000300011.
- Gonçalves, P. P., & Silva, C. N. da. (2020). Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. *Revista Katálisis*, 23(1), 90-100. doi: 10.1590/1982-02592020v23n1p90.

- Gouvêa, M. A., Onusic, L. M., & Mantovani, D. M. N. (2016). Qualidade e lealdade ao curso no ensino superior. *Revista de Administração da UFSM*, 9(1), 26-45.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* [recurso eletrônico]. 6. ed. Porto Alegre: Bookman.
- He, S., Lai, D., Mott, S., Little, A., Grock, A., Haas, M. R., & Chan, T. M. (2020). Remote e-work and distance learning for academic medicine: best practices and opportunities for the future. *Journal of Graduate Medical Education*, 256-263. doi: 10.4300/JGME-D-20-00242.1.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kuwahara, K., Kuroda, A., & Fukuda, Y. (2020). COVID-19: Active measures to support community-dwelling older adults. *Travel Medicine and Infectious Disease*. doi: 10.1016/j.tmaid.2020.101638.
- Maciel, C. E., Cunha Júnior, M., & Lima, T. da S. (2019). A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. doi: 10.1590/S1678-4634201945198669.
- Malan, M. (2020). Engaging students in a fully online accounting degree: an action research study. *Accounting Education*, 29(4), 321-339. doi: 10.1080/09639284.2020.1787855.
- Manchein, C., Brugnago, E. L., Silva, R. M. da, Mendes, C. F. O., & Beims, M. W. (2020). Strong correlations between power-law growth of COVID-19 in four continents and the inefficiency of soft quarantine strategies. *Chaos: An Interdisciplinary Journal of Nonlinear Science*, 30(4). doi: 10.1063/5.0009454.
- Marasca, A. R., Yates, D. B., Schneider, A. M. de A., Feijó, L. P., & Bandeira, D. R. (2020). Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1-11. doi: 10.1590/1982-0275202037e200085.
- Markowska-Manista, U., & Zakrzewska-Oleđzka, D. (2020). Family with children in times of pandemic – what, where, how? dilemmas of adult-imposed prohibitions and orders. *Society Register*, 4(3), 89-110. doi: 10.14746/sr.2020.4.3.05.
- Martins, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede - Revista de educação a distância*, 7(1), 242-256, jan./jun. 2020. Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>.
- Martins, L. M. de., & Ribeiro, J. L. D. (2019). Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 8-25. doi: 10.1590/S1414-40772019000100002.
- Mingoti, S. A. (2007). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Pimenta, A. M., Rosso, S. D., & Sousa, C. A. L. de. (2019). A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-14. doi: 10.1590/S1678-4634201945187362.

Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. (2020). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

Ribeiro, H. C. M. (2014). *O envolvimento da governança corporativa, sob a ótica da teoria dos stakeholders, na gestão e no controle das entidades esportivas*. Tese (Doutorado em Administração), UNINOVE, São Paulo.

Ribeiro, H. C. M., & Corrêa, R. (2021). Ensino remoto na educação superior em tempos de distanciamento social: uma investigação nas instituições de ensino superior privada de um grupo educacional do Brasil. *Revista GUAL*, Florianópolis, 14(3), 139-161, set./dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e79255>.

Santos, A. G., Pereira, R. da S., Palmisano, A., & Lucas, E. C. (2020). Instituições de ensino superior de capital aberto atuantes no Brasil: análise sob a ótica da governança e da responsabilidade socioambiental. *Gestão & Regionalidade*, 36(108), 181-201. doi: 10.13037/gr.vol36n108.5960.

Silva, A. G. da, Miranda, D. M., Diaz, A. P., Teles, A. L. S., & Malloy-Diniz, L. F. (2020). Mental health: why it still matters in the midst of a pandemic. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42, 229-231. doi:10.1590/1516-4446-2020-0009.

Silveira, S. R., Bertolini, C., Parreira, F. J., Cunha, G. B. da., & Bigolin, N. M. (2020). *O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19*. Série Educar – Volume 40 – Prática Docente.

Schmitt, D. C., Bugalho, D. K., & Kruger, S. D. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3133-e3133.

Souza, C. J. de, Guerra, T. R. B., Carvalho, D. da S., Jesus, R. V. L. de., Costa, L. H. O. da, Issobe, M. K., Vieira, H. L. de S., Santos, D. A. dos., & Zamba, C. F. dos S. (2020). As interfaces da (re) invenção do ensino na graduação em enfermagem em tempo de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-19. doi: 10.33448/rsd-v9i7.4190.

Valenti, V. E., Menezes, P. de L., Abreu, A. C. G. de, Vieira, G. N. A., & Garner, D. M. (2020). Medidas de distanciamento social podem ter reduzido as mortes estimadas relacionadas à COVID-19 no Brasil. *Journal of Human Growth and Development*, 30(2), 164-169. doi: 10.7322/jhgd.v30.10360.

Yamanaka, T. B., & Cappelozza, A. (2018). Explorando a influência integrada do Estímulo Docente sobre a intenção de uso das bibliotecas virtuais por estudantes de cursos à distância e

presenciais no Brasil. *Investigación bibliotecológica*, 32(75), 19-45. doi: 10.22201/iibi.24488321xe.2018.75.57941.

Wargo, E. S., & D'alene, C. (2020). Intertwined higher education places and spaces. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 5, 79-84. doi: <https://doi.org/10.28945/4535>.

Universidade Federal da Paraíba – UFPB. (2020). *Edital simplificado emergencial n° 06/2020 seleção para auxílio instrumental prape/coape/ufpb*. Recuperado em 14 novembro, 2020, de <https://www.ufpb.br/prape/contents/editais-2020/edital-06-2020-auxilio-instrumental-1.pdf/view>.

Universidade Federal da Paraíba – UFPB. (2020). *Edital simplificado emergencial n° 07/2020 seleção para ação de inclusão digital Distribuição de Chip para Serviço Móvel Pessoal (SMP) com dados para acesso à internet PRAPE/COAPE/UFPB*. Recuperado em 14 novembro, 2020, de <https://www.ufpb.br/prape/contents/manuais/edital-07-2020-inclusao-digital-chips.pdf/view>.

Universidade Federal da Paraíba – UFPB. (2020). *Resolução CONSEPE N° 19/2020*. Dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação em um Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), com início em 08 de setembro e término em 16 de dezembro de 2020. João Pessoa: UFPB, 2020. Recuperado em 14 novembro, 2020, de <https://www.ufpb.br/ded/contents/documentos/resolucoes/resolucao-consepe-19-2020.pdf/view>.

Universidade Federal da Paraíba – UFPB. (2020). *Resolução CONSEPE N° 20/2020*. Dispõe sobre a Regulamentação dos Encargos Docentes, em caráter excepcional e temporário, flexibilizando critérios presentes na Resolução n o 52/2018 do CONSEPE, em razão da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), durante a execução do Período Suplementar, compreendido entre 08 de setembro a 16 de dezembro de 2020. Recuperado em 14 novembro, 2020, de https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/202011201533c62382342091e9d4ea1e6/Resp20.20_1.pdf.