

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA NA MODALIDADE REMOTA: QUAIS AS EXPECTATIVAS DOS GRADUANDOS EM CONTABILIDADE?<sup>1</sup>

TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN REMOTE UNIVERSITY EDUCATION: WHAT ARE THE EXPECTATIONS OF ACCOUNTING UNDERGRADUATES?

**João Victor Luccas**

Doutorando em Ciências Contábeis (UFPR)  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[jvlucas@ufpr.br](mailto:jvlucas@ufpr.br)

**Josele Nunes Ferreira**

Doutoranda em Ciências Contábeis (UFPR)  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[josele.ferreira@ufpr.br](mailto:josele.ferreira@ufpr.br)

**Everton Lucio Soares de Oliveira**

Mestre em Ciências Contábeis (UFPR)  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[evertonadmcontabeis@outlook.com](mailto:evertonadmcontabeis@outlook.com)

**Nayane Thais Krespi Musial**

Doutora em Métodos Numéricos em Engenharia (UFPR)  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[nkrespi@gmail.com](mailto:nkrespi@gmail.com)

**RESUMO**

**Objetivo:** Analisar quais foram as expectativas dos graduandos em contabilidade, priorizadas no processo de ensino e aprendizagem, após as experiências vivenciadas no ensino remoto.

**Fundamento:** A partir da literatura corrente, utilizaram-se os preceitos de expectativas e preferências de graduandos postulados por Alauddin *et al.* (2017) em uma aplicação ao cenário brasileiro.

**Método:** Utilizou-se uma *survey*, aplicando como instrumento uma adaptação do questionário SEPQ de Alauddin *et al.* (2017), mantendo os fatores desenvolvidos pelos autores, obtendo-se 138 respostas válidas. Os dados foram analisados por estatística descritiva e análise de cluster.

**Resultados:** A média dos participantes, de modo geral, possuem expectativas priorizadas voltadas à expertise do docente na disciplina e quanto à apresentação, entrega e enfoque durante as aulas. Identificou-se que a maior parte dos estudantes analisados apresentou expectativas aderentes aos fatores desenvolvidos por Alauddin *et al.* (2017).

<sup>1</sup> Artigo recebido em: 21/03/2023. Revisado por pares em: 17/03/2024. Reformulado em: 22/03/2024. Recomendado para publicação: 25/03/2024 por Iago Franca Lopes (Editor Adjunto). Publicado em: 06/06/2024. Organização responsável pelo periódico: UFPB

**Contribuições:** Esta pesquisa sustenta a ampliação do entendimento acerca das expectativas prioritizadas pelos graduandos em Ciências Contábeis, com aplicações práticas também aos docentes e instituições de ensino, permitindo aumento na satisfação e colaboração entre partes interessadas e adaptação das expectativas às necessidades dos agentes, em novo contexto paradigmático vivido no ensino remoto. Os docentes e as instituições de ensino podem usar os resultados para ajustar abordagens de ensino, conteúdo curricular e políticas institucionais, alinhando-se às expectativas dos alunos de contabilidade nesta nova modalidade. Isso promoverá uma experiência educacional mais satisfatória e colaborativa, atendendo às necessidades específicas dos estudantes e melhorando a qualidade do ensino.

**Palavras-Chave:** Expectativas dos graduandos; Ensino remoto; Análise de Cluster.

## ABSTRACT

**Objective:** To analyze the expectations prioritized by accounting undergraduates in the teaching and learning process after experiencing remote learning.

**Fundamentals:** The study was based on the expectations and preferences of undergraduates postulated by Alauddin *et al.* (2017) in an application to the Brazilian scenario.

**Method:** A survey was conducted, using an adaptation of Alauddin *et al.*'s (2017) SEPO questionnaire as the instrument, maintaining the factors developed by the authors, obtaining 138 valid responses. Data were analyzed by descriptive statistics and cluster analysis, where the overall average of participants showed prioritized expectations focused on the teacher's expertise in the subject and also on the presentation, delivery, and focus during classes. It was identified that most of the students analyzed have expectations in adherence to the factors developed by Alauddin *et al.* (2017).

**Results:** The result brings applicability regarding teaching and institutional performance, adapting to the expectations prioritized by undergraduates, considering the context experienced during remote learning.

**Contributions:** This research supports the broadening of understanding regarding the expectations prioritized by accounting undergraduates, with practical applications for both instructors and educational institutions. It enables increased satisfaction and collaboration among stakeholders and the adaptation of expectations to meet the needs of all parties, particularly in the new paradigm of remote learning. Instructors and institutions can utilize these findings to tailor teaching approaches, curricular content, and institutional policies to align with the expectations of accounting students in remote learning, thereby enhancing the overall educational experience.

**Keywords:** Students' expectations; Remote teaching; Cluster analysis.

## 1 INTRODUÇÃO

Como consequência das medidas sanitárias e de distanciamento social imposta pela pandemia de COVID-19 (Coronavírus), um dos setores mais afetados é o educacional, de modo que as atividades pedagógicas tradicionais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade da atividade de ensino e aprendizagem letiva, por meio de atividades remotas (Rondini *et al.*, 2020).

A partir daí, percebeu-se que diferentemente da modalidade de Educação a Distância (EAD), a qual conta com uma estrutura preparada para promover atividades educacionais com ferramentas tecnológicas, o intuito do ensino remoto não é estruturar seus métodos educacionais de maneira robusta, mas, sim, ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (Hodges *et al.*, 2020).

Diante desse contexto, tornou-se fundamental o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o ambiente educacional, a fim de promover um processo formativo eficiente capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para todos os alunos por meio de ferramentas oferecidas pela internet. Assim, a tecnologia que antes era vista como algo que tirava o sujeito do convívio educacional transformou-se em algo cada vez mais utilizado e pensado para benefício coletivo, tendo as instituições que recorrer às plataformas digitais para mediação da aprendizagem (Santos Junior & Monteiro, 2020).

Para que essa ascendente forma de ensino se desenvolva de forma eficiente e eficaz, é necessário que o processo de aprendizagem seja atraente e traga consigo um alto nível de satisfação ao ser realizado (Drucker, 1993). Nesse sentido, os achados de Drucker *et al.* (2020) evidenciam que a experiência acadêmica dos estudantes do Ensino Superior é comumente marcada por um conjunto diversificado de percepções, moldando o seu grau de satisfação e relacionando-se diretamente com a definição clara de expectativas, visto que a satisfação pode ser definida como a experiência de realização de uma expectativa (Souza & Reinert, 2010).

Cunha *et al.* (2020) ressaltam que as expectativas dos agentes participantes do ensino remoto sofrem alterações em relação ao que era esperado do ensino presencial, fato causado pelas limitações trazidas nessa modalidade de ensino, na qual há, em grande parte dos casos, um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino.

Partindo do pressuposto de que a adaptação do formato de ensino presencial para o ensino remoto no Brasil, de forma emergencial, trouxe como uma de suas consequências a mudança paradigmática das expectativas entre todos os agentes envolvidos, inclusive o estudante universitário, esta pesquisa objetiva **analisar quais foram as expectativas dos graduandos em contabilidade priorizadas no processo de ensino e aprendizagem, após as experiências vivenciadas no ensino remoto.**

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as expectativas dos alunos, visto que elas desempenham um papel crucial na promoção da qualidade da educação. Quando as expectativas dos alunos, dos professores e da instituição de ensino estão alinhadas, há uma colaboração mais eficaz e uma adaptação mais precisa às necessidades dos envolvidos. Investigar e entender as expectativas dos alunos é fundamental, pois elas podem fornecer *insights* valiosos para melhorar a qualidade do ensino. Assim, sua análise serve como um impulsionador importante para aprimorar continuamente a qualidade educacional (Mets-Alunurm, 2019).

Estudos sobre as expectativas dos estudantes submetidos à educação remota durante a pandemia de COVID-19 se destacam não apenas para reflexões sobre o protagonismo da educação e sua adaptação em períodos emergenciais, mas também para o desenvolvimento das práticas educacionais em seus diferentes formatos. Do ponto de vista prático, o ensino remoto pode ser uma opção atraente para estudantes que não podem frequentar aulas presenciais por diversos motivos, como doenças, deficiências, distância da universidade, entre outros, mantendo o contato síncrono com professores e colegas, diferenciando-se das experiências vivenciadas pela Educação à Distância até o momento. Além disso, o ensino remoto pode ser mais flexível e permite uma aprendizagem mais personalizada, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno (Lopez-Perez *et al.*, 2021).

Outro elemento agregador à execução deste estudo é o interesse específico nas expectativas dos graduandos em Contabilidade. Entender as tais demandas é fundamental para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pois permite que as instituições de ensino possam adaptar suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos (Alvarenga & Guimarães, 2020). A análise das expectativas após a pandemia ou a experiência de ensino remoto é justificada pelo entendimento de que as condições e desafios enfrentados durante

esse período influenciaram as expectativas dos alunos em relação ao processo educacional, gerando uma necessidade de adaptação dos métodos de ensino.

Nesse sentido, o presente estudo busca contribuir para a literatura acadêmica em Contabilidade ao investigar as expectativas dos graduandos em relação ao ensino e aprendizagem universitária na modalidade remota. Diferencia-se ao analisar especificamente o contexto dos alunos de Contabilidade durante o ensino remoto, fornecendo *insights* únicos sobre suas expectativas e necessidades. Esta pesquisa não apenas preenche uma lacuna na literatura existente, mas também pode servir como base para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e para a formulação de políticas públicas educacionais mais alinhadas às demandas dos estudantes (Santos & Gonçalves, 2020).

Ademais, reconhecemos a complexidade das escolhas dos alunos em relação à modalidade de ensino e nos propomos a explorar como as expectativas podem influenciar essas decisões em um contexto no qual a mudança de modalidade não é facilmente viável. Mais especificamente, esta pesquisa busca proporcionar aos alunos a percepção sobre suas próprias expectativas e necessidades no contexto do ensino remoto, capacitando-os a fazer escolhas informadas e a colaborar ativamente na melhoria da qualidade do ensino.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

As expectativas são previsões realizadas por um sujeito quanto ao seu desempenho em um determinado contexto social, que busca atender não só as suas necessidades como também as do outro. Essas expectativas induzem os indivíduos a escolherem ações que correspondem, satisfatoriamente, às demandas pessoais e sociais. (Caballo, 2003; Gomes & Soares, 2013). Também englobam crenças, valores, motivações e interesses, emoções e os comportamentos, e podem ser entendidas como predições feitas em relação ao seu desempenho naquele contexto (Hila, 2014; Buscacio & Soares, 2017).

Quando aplicáveis ao ambiente acadêmico, as expectativas estão relacionadas ao futuro e aos desafios que os alunos poderão se defrontar na universidade (Gomes & Soares, 2013). Eles podem adaptar suas expectativas ou se frustrar, porém o resultado depende dos recursos para seu ajuste ao novo contexto acadêmico (Gomes & Soares, 2013).

Os autores Alauddin *et al.* (2017) trataram sobre as expectativas e preferências dos alunos no ensino e aprendizagem universitários desenvolvendo o Questionário de Expectativas e Preferências dos Estudantes (SEPQ), como consequência da falta de compatibilidade de outros instrumentos com o objetivo dos pesquisadores. Através da análise fatorial exploratória foram gerados quatro fatores, sendo denominados 1, 2, 3 e 4.

O **Fator 1 (Feedback, Comunicação e Avaliação)**, demonstrou a preferência dos alunos por explicações claras das teorias ilustradas com exemplos, profundidade crítica e analítica, objetivos de aprendizado facilmente reconhecíveis, clareza na avaliação e a disponibilidade de materiais de aula sustentaram a Comunicação e o Feedback entre professores e alunos; já o **Fator 2 (Professor, Abordagem de Ensino e Conteúdo)**, enfatizou o foco dos alunos, entre outras coisas, na experiência do professor no campo de estudo, no desafio intelectual e no estímulo que ele foi capaz de fornecer, e na qualidade e relevância do conteúdo das aulas.

**Fator 3 (Participação Ativa e Engajamento)**, que está relacionado à maximização do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; e **Fator 4 (Apresentação, Entrega e Foco)** que diz respeito aos materiais de qualidade e materiais de leitura como auxiliares, apresentação visual de qualidade, apresentações organizadas e aplicações de técnicas e métodos dinâmicos.

O estudo de Farias e Almeida (2020) buscou traçar um panorama das investigações científicas acerca do construto de expectativas acadêmicas no âmbito do Ensino Superior (ES) na última

década, no qual constatou-se que as expectativas estão associadas às variáveis que antecedem o Ensino Superior, como aspectos pessoais e sociofamiliares (sexo, idade, escolaridade dos pais, interação social, estudante de primeira geração, entre outras) e antecedentes acadêmicos (notas de acesso, percurso escolar anterior, etc.).

Além disso, tais expectativas têm sido consideradas preditoras da adaptação à universidade, do bem-estar, da satisfação com o curso e com a instituição, e ainda estão relacionadas com o desempenho acadêmico, principalmente no primeiro ano do ES. Portanto, urge a importância de se conhecer o que os alunos imaginam ou esperam encontrar no ES e suas associações a outras variáveis relevantes do seu percurso acadêmico.

Cada vez mais as instituições de ensino superior estão percebendo que sua atividade pode ser considerada uma indústria de serviços semelhante a um negócio, e estão começando a se concentrar mais em atender ou mesmo superar as necessidades de seus alunos (DeShields *et al.*, 2005; Hemsley-Brown *et al.*, 2010). A dinâmica do mercado está forçando as escolas de negócios em todo o mundo a reexaminar suas estruturas, estratégias de negócios e os processos empregados para oferecer educação de qualidade com valor agregado (DeShields *et al.*, 2005).

Quando consideram-se os problemas inerentes à aprendizagem, dando ênfase nas expectativas dos acadêmicos do curso de Contabilidade, se faz necessário que as instituições de ensino, professores e outros profissionais da educação considerem os aspectos motivacionais. Pois, conforme observam Pajares e Schunck (2001), os alunos desmotivados tendem a se comprometer menos com as atividades escolares, o que resulta na inviabilidade do seu desenvolvimento acadêmico e, por consequência, a sua atuação como futuro profissional da contabilidade, não atendendo as demandas do mercado de trabalho.

Segundo achados de Convington (2004) e Bravo *et al.* (2013), na grande maioria das vezes, os alunos têm atribuído sua falta de motivação aos docentes e às faculdades de forma geral, em contrapartida os docentes têm responsabilizado os acadêmicos por suas dificuldades motivacionais, alegando que cabe exclusivamente a eles a busca pelo conhecimento e o interesse pela aprendizagem, transformando a responsabilidade de ambos num jogo de “empurra em empurra”. Essa dinâmica não contribui em nada em sanar a dicotomia existente entre o que os acadêmicos esperam do curso e o que acaba por ser de fato ensinado para eles. Contudo, o estudo das expectativas dos acadêmicos de Ciências Contábeis no âmbito escolar não vem se apresentando como uma das tarefas mais fáceis, visto que mensurar o desempenho acadêmico é uma prática que possui pontos de vista distintos, no qual a particularidade se faz presente.

Essas discussões de ideias e posicionamentos são essenciais para o processo formativo dos novos docentes que estão por vir, pois o retorno de experiências e conhecimentos são fundamentais para o enriquecimento metodológico do mesmo. As vivências educacionais são subsídios de aprimoramento para sua sala de aula, viabilizando o que realmente obteve sucesso e o que é necessário rever, planejar e mudar para alcançar o resultado esperado (Rangel & Miranda, 2016).

É importante destacar a diferença entre o ensino remoto e o ensino a distância, pois muitas vezes esses termos são utilizados como sinônimos. Segundo Moraes *et al.* (2020), o ensino remoto é caracterizado por aulas ao vivo ou gravadas, utilizando plataformas virtuais e recursos tecnológicos, enquanto o ensino a distância é uma modalidade de ensino em que o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem, por meio de estudos *online*, usando de diferentes tecnologias.

No contexto da graduação em contabilidade, o ensino remoto pode ser uma ferramenta útil para complementar as aulas presenciais e oferecer flexibilidade aos estudantes. Já o ensino a distância pode ser uma alternativa para alunos que não têm acesso à instituição de ensino ou que precisam conciliar os estudos com outras atividades, como trabalho e família. No entanto, é necessário planejamento e adaptação do conteúdo para garantir a qualidade do ensino, tanto no ensino remoto quanto no ensino a distância (Santos *et al.*, 2017).

O Quadro 1 elenca as diferenças entre as duas modalidades, considerando o cenário emergencial no qual o Ensino Remoto se pulverizou em nossa prática educativa.

**Quadro 1.**

Diferenças entre Ensino Remoto e Ensino a Distância

Ensino Remoto	Ensino a Distância
Medida extraordinária para continuar a transmitir o conteúdo e encontrar o aluno por meio das plataformas digitais.	Possui uma metodologia de ensino.
Aulas ao vivo ou gravada nos dias e horários do ensino presencial.	Videoaulas.
Materiais adaptados pelo professor da turma.	Materiais padronizados, elaborados e desenhados por uma equipe especializada.
Interação com o professor da turma/ disciplina.	Interação com o professor tutor.
Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.	Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.
Atividades mais síncronas.	Atividades mais síncronas e assíncronas.
Calendário flexível	Calendário padronizado.
Avaliações adaptadas e centradas nas aulas.	Avaliações padronizadas.

Fonte: Saldanha (2020)

Gusso *et al.* (2020) relataram em seu estudo propostas e diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial decorrente da pandemia da COVID-19 durante seu curso, de maneira a promover condições, viáveis e seguras de trabalho e pedagógicas aos professores e estudantes. Um dos pontos importantes é que o gestor tenha clareza acerca dos aspectos críticos sobre os quais deve tomar decisões para produzir conhecimento sobre aspectos que o auxiliem nesse processo decisório.

Alguns desses aspectos são: repertório de professores e estudantes para manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para participar das aulas; expectativas que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem possui em relação a esse processo; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados em cada disciplina e a distância; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino; e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

A literatura revisada também aborda a complexidade das escolhas dos alunos em relação à modalidade de ensino, bem como a necessidade de adaptação das instituições de ensino e dos professores para atender às expectativas dos alunos. Além disso, discutimos as diferenças entre ensino remoto e ensino a distância, destacando as características distintas de cada modalidade e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentamos propostas e diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários na promoção de condições adequadas para o ensino remoto.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa possui caráter descritivo, tendo como objetivo principal a descrição das características de determinada população (Gil, 2002), que neste estudo consiste nas expectativas dos graduandos de Ciências Contábeis. Com esse fim, utilizou-se uma abordagem quantitativa, que possibilitou empreender, caracterizar e interpretar os dados coletados e analisá-los por meio de técnicas estatísticas (Martins & Theophilo, 2016).

Cabe ressaltar a utilização da abordagem de comunicação na coleta de dados, optando pelo levantamento autoadministrado de dados instrumentalizado (*survey*), como estratégia de pesquisa com o objetivo de obter dados comparáveis na amostra utilizada (Cooper & Schindler, 2011).

### 3.2 População e Amostra

Conforme abordado, o estudo teve como foco analisar as expectativas dos graduandos em Contabilidade priorizadas no processo de ensino e aprendizagem, após as experiências vivenciadas no ensino remoto. Para tanto, compreendesse utilizou a concepção de população como “o conjunto de elementos que possui determinadas características” (Richardson, 1999, p. 103), de modo que este trabalho considerou todos os alunos matriculados nos 241 cursos de graduação em Ciências Contábeis das IES, públicas e privadas, do estado do Paraná e reconhecidos pelo MEC, que foram disponibilizados em consulta através do endereço eletrônico: <https://emec.mec.gov.br>.

Diante desse escopo, a amostra foi constituída através da seleção não-probabilística irrestrita, conhecida também como amostra por acessibilidade ou por conveniência (Cooper & Schindler, 2011).

### 3.3 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados

O instrumento adotado para a coleta dos dados foi dividido em cinco partes, sendo que as quatro primeiras partes se referiram à identificação das expectativas dos graduandos em contabilidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem, na qual utilizou-se a escala de expectativas já testadas e validadas internacionalmente na literatura por Alauddin *et al.* (2017).

Esse instrumento original, conhecido como Questionário de Preferência e Expectativas dos Estudantes (*Students' Expectations and Preferences Questionnaire - SEPO*) foi traduzido e adaptado à realidade brasileira que vivenciava o ensino remoto, com a expressa permissão do autor responsável. Após a alteração obteve-se também a validação aparente, de compreensão e de conteúdo pelo Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil da UFPR. Por fim, efetuou-se o pré-teste com 03 pesquisadores técnicos de áreas afins às Ciências Contábeis, com intuito de verificar como o instrumento se comportava em uma situação real, conforme orientações do autor Chagas (2000).

Quanto às adequações, mantiveram-se os quatro fatores que foram construídos através de análise fatorial original, como quatro blocos de construtos norteadores dessa pesquisa, e as assertivas foram avaliadas em uma escala de *Likert* de cinco pontos, que varia de 1 a 5 pontos, na qual 1 indica “discordo totalmente” e 5, por sua vez, “concordo totalmente”. Observa-se na Tabela 1 a versão final com as variáveis de cada fator:

**Tabela 1 - Variáveis das Escalas de Expectativas dos Estudantes**

Variáveis do Fator 1 - Feedback, Comunicação e Avaliação (fator1_fca)	
fca1	Os feedbacks devem melhorar minhas habilidades de aprendizado e os resultados do curso.
fca2	O professor deve disponibilizar uma quantidade de horas para atendimento aos alunos.
fca3	Os feedbacks devem identificar pontos fortes e fracos e fornecer sugestões de melhoria.
fca4	Eu quero uma abordagem clara em minhas consultas com uma lista de exercícios.
fca5	Espero flexibilidade para consultar os meus professores fora do horário estabelecido.
fca6	Quero feedbacks logo após a publicação dos resultados das avaliações ou tarefas.
fca7	Quero oportunidades de consultar os meus professores em momentos críticos (por exemplo, exame no meio do semestre, envio de trabalhos).
fca8	Espero que meus professores me tratem com cortesia e respeito.
fca9	Os critérios de avaliação devem ser claros no início e reforçados durante a disciplina.
fca10	Espero respostas para minhas mensagens de e-mail enviadas dentro de 2 dias.
fca11	Os componentes da avaliação devem avaliar meu conhecimento, entendimento e habilidades.
fca12	As atividades de avaliação devem ser desenvolvidas ao longo do período, em vez de concentrados no final do semestre.
fca13	Qualquer avaliação escrita não deve valer mais que 60% da avaliação total.
fca14	Espero receber e-mails ou avisos regulares informando assuntos importantes como forma eficaz de comunicação.

fca15	Quero feedback sobre meus trabalhos para me mostrar onde errei.
fca16	Eu prefiro o contato por meio de ligações online com o corpo docente em vez de me comunicar por e-mail.
<b>Variáveis do Fator 2 – Professor, Abordagem de Ensino e Conteúdo (fator2_paec)</b>	
paec1	Espero que meus professores desafiem para ampliar meus conhecimentos.
paec2	Espero que meus professores incentivem a pensar de novas maneiras.
paec3	Espero que meus professores ensinem de maneira a estimular o interesse na disciplina.
paec4	Espero que meus professores ensinem de maneira a melhorar a compreensão da disciplina.
paec5	Acredito que o conteúdo deve ser intelectualmente estimulante.
paec6	Acredito que o conteúdo deve ser intelectualmente desafiador.
paec7	Espero que meus professores se baseiem em pesquisas atuais para apresentar os conteúdos ministrados.
paec8	Espero que o professor incentive a discussão aberta sobre teoria e aplicações.
paec9	Espero que o professor incentive as discussões teóricas e suas aplicações.
paec10	Espero que meus professores ensinem de maneira a melhorar a compreensão da disciplina.
paec11	Espero que diferentes componentes do curso (por exemplo, palestras, sessões de laboratório, tutoriais e todas as partes da avaliação) sejam integrados à matriz da disciplina.
paec12	Espero ter oportunidades para fazer perguntas.
paec13	Espero que haja alinhamento entre teoria e prática.
paec14	Espero que meus professores sejam entusiasmados com o ensino.
paec15	Espero que meus professores mostrem a solução de exercícios propostos.
<b>Variáveis do Fator 3 – Participação Ativa e Engajamento (fator3_pae)</b>	
pae1	Espero encorajamento para resolver problemas em pequenos grupos.
pae2	Espero realizar estudos em grupo.
pae3	Espero receber instruções de como ter contato regular com os funcionários de apoio da instituição de ensino.
pae4	Espero incentivo regular para aulas de laboratório, quando aplicável.
pae5	Espero que os professores indiquem claramente quais os atributos importantes que devem ser alcançados para o acesso à pós-graduação.
pae6	Espero ênfase na participação ativa, na solução de problemas e discussão em classe.
pae7	Espero que os tópicos abordados nas aulas sejam intensamente práticos.
pae8	Espero que os tópicos abordados nas aulas sejam sobre questões altamente.
<b>Variáveis do Fator 4 – Apresentação, Entrega e Foco (fator4_aef)</b>	
aef1	Espero que os materiais das aulas sejam úteis para o aprendizado.
aef2	Espero que as apresentações visuais sejam um auxílio eficaz para o aprendizado.
aef3	Espero que as aulas foquem na mensagem central incorporada em cada tópico.
aef4	Espero cópias de anotações de aula sobre todos os tópicos antes ou durante a aula.
aef5	Espero que o texto recomendado e outros materiais me proporcionem uma boa compreensão do curso.
aef6	Espero que as aulas estabeleçam claramente os objetivos de aprendizagem em cada tópico.
aef7	Espero que as aulas forneçam diagramas, gráficos e tabelas para ilustrar e explicar conceitos e suas aplicações.
aef8	Espero que as aulas demonstrem aplicações de técnicas e métodos.
aef9	Espero que as aulas estabeleçam claramente os vínculos entre os objetivos de aprendizagem do curso.
aef10	Espero que as aulas enfatizem aplicações e exemplos.

**Fonte:** Adaptado de Alauddin et. al (2017).

A quinta parte do instrumento foi composta por questões relacionadas ao perfil sociodemográfico do respondente, como: i) gênero; ii) período de graduação; e, iii) modalidade de graduação, possibilitando o entendimento quanto ao perfil dos graduandos.

O questionário foi divulgado na plataforma *online Google Forms*, permanecendo disponível para acesso dos respondentes durante os meses de fevereiro e março de 2021. O convite de participação da pesquisa com o *link* de acesso foi divulgado de duas formas, sendo: i) por e-mail aos coordenadores dos cursos de graduação das instituições públicas e privadas do estado do Paraná, para que esses divulgassem a pesquisa aos seus discentes de graduação em contábeis; e ii) por con-

tato via mensagem eletrônica com os docentes dos cursos de graduação em contábeis do Paraná, para que encaminhassem o convite da pesquisa aos seus alunos.

Para realização da análise dos dados, utilizou-se o *software Microsoft Office Excel®* e também o *software Statistical Package for Social Science (SPSS)* e empregou-se nível de significância de 0,05. Inicialmente foram aplicadas estatísticas descritivas, especificamente as de distribuição de frequência para descrição, organização e síntese das características das variáveis e dos fatores, e também as de média, moda, mediana, valor mínimo e máximo na caracterização dos respondentes (Martins & Theophilo, 2016).

Na sequência, para avaliação de confiabilidade e consistência da escala utilizada, bem como a verificação da fidedignidade dos fatores, se fez uso do coeficiente de Alfa de *Cronbach* (Fávero, 2009). E, por fim, efetuou-se a análise de *Cluster* com intuito de agrupar variáveis em grupos homogêneos, em função do grau de similaridade entre os indivíduos (Fávero, 2009), ou seja, agrupou-se as observações em função das medidas de dissimilaridade dos fatores do questionário. Estas ferramentas estatísticas foram aplicadas para evidenciar e analisar as expectativas dos graduandos de contábeis, relatadas no próximo tópico.

Inicialmente, a amostra foi composta por 161 questionários respondidos pelos estudantes de graduação matriculados nos cursos de Ciências Contábeis do estado do Paraná, sendo que a participação dos respondentes foi voluntária e anônima. A título de rigor metodológico, além de ser explicitado no convite de participação da pesquisa que esta era destinada aos alunos de graduação de contábeis, também foi alocada uma pergunta filtro, que possibilitou a identificação e exclusão imediata dos perfis alheios a esse escopo. Dessa forma, cinco questionários, 3% da amostra inicial, foram excluídos devido aos respondentes não estarem vinculados ao curso de graduação.

Durante a análise dos dados, apurou-se que dezoitos respondentes, 11% da amostra inicial, pertenciam a modalidade de graduação de Ensino a Distância e seus questionários também foram excluídos por não se adequarem ao escopo da pesquisa. Portanto, a amostra final validada para análise foi composta por 138 questionários, 86% da amostra inicial, cujas informações sobre as características dos respondentes foram descritas na tabela 2 e utilizadas para delinear o perfil dos respondentes.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

### 4.1. Perfil dos Respondentes

Ao iniciar a análise do perfil dos respondentes é fundamental compreender o contexto dos participantes deste estudo. As informações sobre suas características foram meticulosamente coletadas e estão detalhadas na Tabela 2, oferecendo uma visão abrangente dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Tabela 2 - Perfil da amostra

Gênero	F	%	Idade		Período	F	%
Feminino	78	56,52	Média	25 anos	1º ano (1º e 2º semestre)	19	13,77
Masculino	60	43,48	Moda	21 anos	2º ano (3º e 4º semestre)	30	21,74
Modalidade	F	%	Mediana	23 anos	3º ano (5º e 6º semestre)	49	35,51
Ensino Presencial	138	100,00	Menor idade	18 anos	4º ano (7º e 8º semestre)	31	22,46
			Maior idade	51 anos	A partir do 4º ano (desperiodizados)	9	6,52

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se uma maioria discreta que se identificou como gênero feminino representando 56,52% (78) da amostra válida. Quanto à idade, a maioria dos graduandos tem 21 anos representando 14% (19) dos participantes, no qual a idade mínima evidenciada foi de 18 anos e a máxima

de 51 anos. Relativo ao período de graduação, nota-se que a maioria dos respondentes encontram-se cursando o 3º ano (5º e 6º semestre), o 4º ano (7º e 8º semestre) e 2º ano (3º e 4º semestre) representando 35,51% (49), 22,46% (31) e 21,74% (30), respectivamente. Quanto à modalidade da graduação em que os alunos ingressaram, obteve-se na amostra 100% dos graduandos matriculados em ensino presencial e que experienciaram o ensino remoto, objeto de estudo da presente pesquisa.

#### 4.2. Expectativas dos Graduandos ao Ensino Remoto

Os resultados apresentados nesta seção referem-se à percepção das expectativas priorizadas pelos discentes em relação ao ensino e à aprendizagem universitária no ensino remoto, no qual ensinar e aprender são ações inter-relacionadas que podem ocorrer simultaneamente, mas que possuem diferentes características (Souza *et al.*, 2020), principalmente em cenário de *stress* pandêmico, o que, por conseguinte, denotam diferentes expectativas aos graduandos.

O Alfa de Cronbach do teste em questão é comumente analisado numa escala de 0 a 1, sendo 0,7 considerado o valor mínimo aceito como validação do instrumento/fator.

Tabela 3 - Estatísticas de Confiabilidade

Construtos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	Nº de itens
fator1_fca	0,751	0,778	16
fator2_paec	0,804	0,814	15
fator3_pae	0,774	0,781	8
fator4_aef	0,837	0,861	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme descrito na Tabela 3, todos os fatores apresentaram coeficiente de Alfa de Cronbach superior a 0,7, variando do menor coeficiente (0,751) validado com “constância substancial”, para o maior coeficiente (0,837), validado com “constância quase perfeita” (Landis & Koch, 1977).

Diante dessa validação da escala prosseguiu-se e, através da utilização de métodos de estatística descritiva via *software Microsoft*, foi possível analisar a frequência das respostas apresentadas nos instrumentos de pesquisa, dentro da escala de Likert. Na Tabela 4 verificam-se os fatores do instrumento de pesquisa e os percentuais de frequência advindos das médias das respostas das assertivas agrupadas por fatores.

Tabela 4 - Resumo das Frequências da Escala por Fator

Escala	fator1_fca		fator2_paec		fator3_pae		fator4_aef	
(1) Discordo Totalmente	4,31	3,13%	1,27	0,92%	4,88	3,53%	2,20	1,59%
(2) Discordo	6,31	4,57%	3,33	2,42%	6,88	4,98%	3,20	2,32%
(3) Nem Concordo nem Discordo	18,94	13,72%	9,73	7,05%	19,38	14,04%	9,50	6,88%
(4) Concordo	27,31	19,79%	26,47	19,18%	32,00	23,19%	25,00	18,12%
(5) Concordo Totalmente	81,13	58,79%	97,20	70,43%	74,88	54,26%	98,10	71,09%
<b>Total</b>	<b>138,00</b>	<b>100%</b>	<b>138,00</b>	<b>100%</b>	<b>138,00</b>	<b>100%</b>	<b>138,00</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa..

Nota-se que as assertivas elencadas no questionário foram ao encontro das expectativas dos graduandos, visto que mais de 75% dos respondentes concordaram parcial ou totalmente com as afirmações. Para evidenciação das expectativas priorizadas pelos graduandos, elencaram-se as assertivas com maior frequência de concordância dentro de cada Fator.

O fator1\_fca – Feedback, Comunicação e Avaliação apresentou as assertivas referente às expectativas quanto à publicação rápida de notas de avaliação, qualidade no *feedback* do corpo do-

cente, e acessibilidade e flexibilidade na consulta e comunicação. Dentre as 16 assertivas desse bloco, elencamos as duas que apresentaram repostas com maior frequência de “concordo totalmente”, são elas: i) variável fca8 - Espero que meus professores me tratem com cortesia e respeito, com 90,58% e ressalta-se que essa variável foi a expectativa de maior relevância entre os graduandos, priorizada por 125 dos 138 respondentes; e ii) variável fca9 - Os critérios de avaliação devem ser claros no início e reforçados durante a disciplina, com 81,88% (113).

Diante do exposto percebe-se que as expectativas referentes à flexibilidade e a rapidez no *feedback* e na comunicação se alinham com os achados de Alauddin *et al.* (2017) que trazem inclusive aspectos referente disponibilidade dos docentes fora do horário de aula. Entretanto, a variável fca8, elencada como a expectativa de “primeira” prioridade entre os respondentes, estava relacionada à comunicação com cortesia e respeito do professor para com o aluno e essa expectativa coincide com os achados de Costa *et al.* (2011), no sentido de que a forma como os alunos são tratados é também como eles querem ser tratados, é algo de valor para professores e gestores de cursos e pode estar relacionado ao aspecto pandêmico, ressaltando a importância dada a esses princípios, muitas vezes negligenciados em período de isolamento social.

Já o fator2\_paec – Palestrante, Abordagem de ensino e conteúdo, com 15 afirmações, referiu-se à expertise do docente na disciplina, o desafio intelectual, respeito e entusiasmo demonstrado, bem como qualidade e relevância do conteúdo do curso. Nesse bloco destacam-se as duas assertivas com maior frequência da resposta concordo totalmente, as quais: i) variável paec3 - Espero que meus professores ensinem de maneira a estimular o interesse na disciplina, com 89,86% (124); e ii) variável paec15 - Espero que meus professores mostrem a solução de exercícios propostos, com 89,13% (123).

Esse bloco evidencia as expectativas dos graduandos perante as qualidades e atitudes do docente, na medida em que o professor desperte nele interesse e motivação para o aprendizado, mas conforme Reinfert *et al.* (2004), tanto o professor quanto o estudante se colocam como sujeitos ativos num processo de ensino e de aprendizagem, ambos dotados de um espírito de curiosidade e pesquisa-ação. Logo, devido às características recentes da proliferação do ensino remoto e diante de toda expectativa que o “novo” representa, o aluno se confunde à medida que se coloca como observador, pois ele faz parte do processo de aprendizagem e ensino.

Quanto ao fator3\_pae – Participação Ativa e Engajamento observam-se 08 assertivas referentes à participação ativa do graduando no processo de ensino e aprendizagem em modo remoto, e a forma como o docente se colocará nesse sentido. Da mesma forma, para manter o padrão da análise, apresentou-se 02 assertivas com maior percentual de respostas concordo totalmente, as quais são: i) variável pae5 - Espero que os professores indiquem claramente quais os atributos importantes que devem ser alcançados para o acesso à pós-graduação, com 75,36% (104); e ii) variável pae8 - Espero que os tópicos abordados nas aulas sejam sobre questões altamente relevantes e reais, com 67,39% (93).

Nessa análise, ressalta-se o interesse dos graduandos em dar continuidade aos estudos acadêmicos, bem como a busca pelos conteúdos relevantes e reais, ou seja, importantes e práticos como traz o Kolb (1984) quando menciona que a construção do conhecimento, é desenvolvida por meio das relações e interpretações associadas às experiências dos sujeitos, no sentido de trazer aspectos reais relacionados à teoria como contribuição na aprendizagem.

O fator4\_aef – Apresentação, Entrega e Foco, consiste em 10 assertivas relativas as expectativas quanto ao fornecimento de apostilas, ferramentas e outros materiais, por parte do professor, como auxiliar no processo de aprendizagem. Apresentaram-se também 02 assertivas que se destacaram com maior percentual de respostas concordo totalmente: i) variável aef1 - Espero que os materiais das aulas sejam úteis para o aprendizado, com 83,33% (115); e ii) variável aef2 - Espero que as apresentações visuais sejam um auxílio eficaz para o aprendizado, com 78,99% (109).

Nesse bloco, as expectativas dos graduandos refletem as discussões referente aulas dinâmicas e objetivas e nesse sentido Souza *et al.* (2020) relatam que a aprendizagem do estudante está atrelada a percepção positiva do uso de técnicas lúdico pedagógicas em sala de aula, reforçando a importância dessa percepção apresentada pelos graduandos.

Nesse sentido, é importante que os docentes estejam atentos às expectativas dos estudantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem, buscando incorporar práticas pedagógicas que atendam a essas expectativas e promovam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e envolvente. Dessa forma, será possível criar uma relação de confiança e empatia entre docente e discente, o que contribui para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Fica evidente nesses resultados que as expectativas dos graduandos estão bastante altas e convergentes, considerando que pelas características em desenvolvimento do ensino remoto não há uma perspectiva clara do que pode ser esperado em detrimento do apresentado durante esse modelo de ensino aos alunos. Ademais, ressalta-se a importância da preparação das instituições de ensino para se adaptação e flexibilização ao modelo de ensino e atendimento às novas expectativas dos alunos, oferecendo uma experiência de ensino que seja relevante, envolvente e satisfatória para eles.

#### 4.3. Expectativas dos Grupos - Análise de Cluster

Com intuito de relatar maiores contribuições à pesquisa, utilizou-se a técnica exploratória de análise de conglomerados, também conhecida como análise de *cluster*, que permitiu estudar a estrutura natural dos grupos e possibilitar a avaliação da dimensionalidade dos dados (Fávero, 2009). Enfim, destacou-se o agrupamento das observações em função da dissimilaridade dos fatores.

Para tanto, selecionou-se os quatro fatores do instrumento de pesquisa como variáveis a serem agrupadas e padronizou-se as mesmas pelo *Z score*, na sequência optou-se como medida de dissimilaridade a distância quadrática euclidiana e, por fim, definiu-se pela utilização dos dois métodos de forma complementar: i) hierárquico, para fins exploratórios com intuito de identificar o número de *cluster* adequado para a pesquisa, e; ii) não hierárquico, para análise dos resultados dentro do número de agrupamentos escolhidos.

Diante do método hierárquico, selecionou-se o intervalo de 2 a 5 *clusters* por meio da ligação de média ou ligação entre grupos, para formação dos agrupamentos. Diante da associação dos *clusters*, identificou-se que a partir de 4 *clusters*, sempre ocorria o agrupamento com um único elemento, o que se percebeu como inadequado para a pesquisa. Diante da discricionariedade em utilizar 3 *clusters* para análise dos dados da presente pesquisa, aplicou-se o método não-hierárquico ou *cluster* de k-médias, como algoritmo de agrupamento para formação desses grupos.

Na análise foi possível verificar a formação dos três grupos, sendo o *Cluster* 1 formado por 80 respondentes, o *Cluster* 2 por 30 e o *Cluster* 3 por 28 respondentes. *A priori* destaca-se as distâncias entre os centros dos *cluster* finais, demonstrando que o centroide do *cluster* 3 está mais distante dos centroides dos agrupamentos 1 e 2, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Distâncias entre os centros

<i>Cluster</i>	1	2	3
1		1,921	3,732
2	1,921		2,137
3	3,732	2,137	

Fonte: Dados da pesquisa.

Obteve-se ainda os *Z scores* finais dos fatores em relação aos centros cada grupo, conforme descrito no Tabela 6.

Tabela 6 - Centros de *cluster* finais

Zscore dos fatores	Cluster		
	1	2	3
Zscore(fca)	,58747	-,43013	-1,21764
Zscore(paec)	,57730	-,72311	-,87468
Zscore(pae)	,49260	,02510	-1,43434
Zscore(aef)	,63452	-,22851	-1,56807

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, através do teste F apresentado na ANOVA, o qual é calculado na análise de *cluster* não hierárquico pelo *software* SPSS, foi possível observar que *Zscore*(fca) apresentou 80,874, p-valor < 0,000; *Zscore*(paec) apresentou 58,782, p-valor < 0,000; *Zscore*(pae) apresentou 86,720, p-valor < 0,000; e *Zscore*(aef) apresentou 201,504, p-valor < 0,000, onde concluiu-se que o fator4\_aef referente expectativas voltadas a “Apresentação, Entrega e Foco” foi o que mais contribuiu para a formação desses agrupamentos.

Diante dos dados descritos, analisaram-se as variáveis intragrupos advindas dos perfis dos respondentes e constatou-se algumas características semelhantes aos três agrupamentos em comparação a amostra total, como a idade da maioria dos respondentes se concentrar entre 18 e 27 anos, com 72,50% (58), 80,00% (24) e 67,86% (19) respondentes nos *clusters* 1, 2 e 3, respectivamente. Também apresentou semelhança quanto ao período que o respondente estava cursando, sendo que a maioria respondeu cursar o 3º período ou o 5º semestre ou o 6º semestre, sendo 38,75% (31) no primeiro *cluster*, 30,00% (9) no segundo *cluster* e 32,14% (9) no terceiro, portanto, observou-se que em relação a semelhanças, os *clusters* 2 e 3 apresentaram maior hegemonia entre seus respondentes.

Quanto ao gênero percebeu-se que houve uma pequena diferença entre os grupos, enquanto o grupo 1 apresentou a maioria de respondentes mulheres 67,50% (54), convergindo com o comportamento da amostra total, os grupos 2 e 3 apresentaram a maioria de respondentes homens, sendo 53,33% (16) e 64,29% (18) respectivamente.

Coube verificar as expectativas dos graduandos agrupados nos *clusters*, quanto à evidencição das mesmas prioridades, em relação à amostra total, ou a apresentação de novos anseios. Para tanto, analisou-se a frequência das maiores notas atribuídas às assertivas, no qual o *cluster* 1 ratificou a mesma prioridade apresentada pela amostra total, sendo apontada como maior expectativa a variável fca8 - Espero que meus professores me tratem com cortesia e respeito, do fator1\_fca – Feedback, Comunicação e Avaliação, por 98,75% (79) respondentes desse agrupamento.

Sobre os *clusters* 2 e 3, que apresentam outras duas variáveis como prioridades em suas expectativas, e estas também se destacaram na amostra total como maiores notas atribuídas dentro dos fatores. O agrupamento 2 evidenciou como expectativa prioritária a variável paec15 - Espero que meus professores mostrem a solução de exercícios propostos, do fator2\_paec – Palestrante, Abordagem de ensino e conteúdo, apontado por 93,33% (28) dos respondentes. O *cluster* 3 também apontou como prioridade a expectativa do fator2\_paec, mas a variável paec3 - Espero que meus professores ensinem de maneira a estimular o interesse na disciplina, por 82,14% (23) dos graduandos.

Numa análise final dos agrupamentos formados, nota-se que o *cluster* 1 trouxe maior quantidade de elementos (80), no qual suas características foram de encontro às características da amostra total e, por conseguinte, apresentou a mesma prioridade de expectativa relacionada à comunicação com cortesia e respeito, ressaltando que a forma de tratamento como os graduandos desejam ser tratados tornou-se uma prioridade, importante enfoque de gentileza e delicadeza ressaltados nos dias atuais e inerentes à valorização de elementos de individualidade (Costa *et al.*, 2011).

Quanto aos *clusters* 2 e 3, os quais apresentam divergência da amostra total, quanto a maioria dos seus respondentes se classificarem como gênero masculino, evidenciou-se como expectativa primordial o profissionalismo do docente, quanto à abordagem de ensino e o despertar da motivação no graduando, colocando o docente como peça central no processo de ensino, negligenciando o fato de ambos, discentes e docentes, contribuírem ativamente no processo de aprendizagem e ensino (Renfert *et al.*, 2004).

Portanto, diante das observações obtidas através do instrumento de Alauddin *et al.* (2017) submetidas à análise de *Cluster* constatou-se como resultado a impossibilidade de definição de características padronizadas de respostas que possam identificar cada fator e evidenciou-se que apesar das expectativas dos graduandos de contabilidade apresentarem uma frequência elevada de concordância parcial ou total não foi possível identificar similaridade nos padrões de resposta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar quais foram as expectativas dos graduandos em contabilidade priorizadas no processo de ensino e aprendizagem, após as experiências vivenciadas no ensino remoto. A partir dos dados identificou-se que as respostas obtidas corroboram com as assertivas elaboradas por Alauddin *et al.* (2017) e mesmo aplicadas ao contexto atual todos os fatores desenvolvidos pelos autores, e mantidos nesse estudo, apresentaram médias mínimas de 75% de frequência de Concordância ou Concordância Total (Fator 01 - 75%, Fator 02 - 89%, Fator 03 - 76% e Fator 04 - 88%).

Ao serem analisadas individualmente, as assertivas pertencentes aos fatores possuíram diferenças quanto suas concordâncias totais por parte dos participantes dessa pesquisa. Percebeu-se com base na análise dos dados da pesquisa que aquelas envolvendo o Docente, a Abordagem e o Ensino e Conteúdo (Fator 02) e Apresentação, Entrega e Foco (Fator 04) se destacaram como expectativas priorizadas pelos alunos de graduação em Contabilidade, apresentando em suas assertivas uma frequência média de concordância total de 71%, demonstrando uma expectativa a partir das vivências no ensino remoto, demonstrando expectativas priorizadas quanto à expertise do docente na disciplina e quanto à apresentação, entrega e enfoque dados durante as aulas, respectivamente.

Ao buscar características peculiares aos perfis dos respondentes da pesquisa, utilizou-se a técnica estatística de Análise de *Clusters* Hierárquica, utilizando o método de dissimilaridade. Como resultado não foi possível encontrar características que definam padrões de respostas envolvendo cada fator pertencente a pesquisa, identificando uma heterogeneidade quanto aos padrões de respostas obtidas.

Esses achados oferecem uma oportunidade significativa para aprimorar a qualidade da educação em Ciências Contábeis. Quando aplicados nas instituições de ensino podem ser usados para ajustar os programas acadêmicos, incorporando elementos que atendam melhor às expectativas dos alunos, de forma e conteúdo, considerando possibilidades de adaptações no desenvolvimento do estudante.

Além disso, os docentes podem se beneficiar dessas descobertas ao adaptar suas práticas de ensino para melhor corresponder às necessidades e preferências dos estudantes. Essa adaptação pode incluir mudanças na metodologia de ensino, no conteúdo do curso e nas estratégias de avaliação. Ao fazer isso, as instituições de ensino podem promover uma maior satisfação dos alunos e uma colaboração mais eficaz entre todas as partes envolvidas no processo educacional, mesmo em um contexto de ensino e aprendizagem remotos.

Como limitações desse estudo, menciona-se a amostra utilizada na pesquisa, que consistiu em estudantes selecionados como parte de um grupo de conveniência dos pesquisadores, e as limitações geográficas, já que a pesquisa foi conduzida apenas no estado do Paraná. Além disso, seria relevante considerar que algumas restrições metodológicas podem ter impactado os resultados.

Por exemplo, o instrumento utilizado ou o período de coleta dos dados poderiam ter influenciado as conclusões. Embora o método de pesquisa tenha sido através de um questionário, comumente utilizado para estudar as expectativas dos alunos, é importante reconhecer que alguns aspectos metodológicos podem limitar a profundidade das inferências. É necessário ressaltar que o método em si não é uma limitação, mas sim certos aspectos metodológicos específicos que podem ter influenciado os resultados.

Como decorrência de tais limitações, sugere-se que pesquisas futuras busquem outras fontes para a identificação de instituições de ensino superior ou então pesquisas realizadas com estudantes após o retorno às atividades presenciais, realizando possíveis comparações com as respostas obtidas em período remoto em meio a uma pandemia. Ainda, sugerem-se estudos que utilizem abordagem qualitativa, permitindo novas interpretações sobre a temática estudada.

## REFERÊNCIAS

- Alauddin, M., Ashman, A., Nghiem, S., & Lovell, K. (2017). What determines students' expectations and preferences in university teaching and learning? An instrumental variable approach. *Economic Analysis and Policy*, 56, 18-27.
- Alvarenga, L. M., Guimarães, T. A. (2020). Educação remota no ensino superior: uma análise do processo de aprendizagem dos alunos. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 6(1), 62-76.
- Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D., & Hollingsworth, T. D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? *The Lancet*, 395(10228), 931-934.
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275.
- Bravo, C. B., Chaud, D. M. A., & Simioni, E. (2013). Avaliação da motivação acadêmica de universitários do curso de nutrição de uma universidade privada de São Paulo. *Revista Simbiologias*, 6(9), 57-72.
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69-79.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Editora Santos.
- Cela-Ranilla, J. M., & Esteve-Mon, F. M. (2021). The role of online education in reducing educational inequality during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100027.
- Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração on line*, 1(1), 25.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2011). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 10. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Costa, F. J., Sousa Filho, J. M., & Lôbo, R. J. S. (2011). Aluno como cliente e como produto: Percepções e preferências dos alunos de ensino superior da área de negócios. *Revista de Negócios*, 16(4), 91-106.
- Covington, M. V. (2004). Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Cunha, L. F. F. D., Silva, A. D. S., & Silva, A. P. D. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management*. 19 (2), 128-139. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3), 27-37.

- Drucker, P. F. (1993). *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93.
- Fávero L. P. et al. (2009). *Análise de Dados - modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Garcia, L. P., & Duarte, E. (2020). Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da Covid-19 no Brasil. *Epidemiol. Serv. Saúde*, 29 (2), 1-4.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41(1), 1-26.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Hemsley-Brown, J., Lowrie, A., Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.
- Hila, A. B. C. (2014). Juventud, trabajo y desempleo en los prolegómenos de la crisis económica en España. Reflexiones críticas. *Acta Sociológica*, 64, 99-120.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33:159.
- Lopez-Perez, M. V., Perez-Lopez, M. C., del Olmo, R., Simo, P., & Arroyo, L. (2021). Students' perceptions of distance education during COVID-19 pandemic: A case study in a Spanish university. *Sustainability*, 13(7), 3951.
- Machado, V. S. de A., & Castro Casa Nova, S. P. de. (2009). Análise comparativa entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de graduação em contabilidade e o perfil do contador exigido pelo mercado de trabalho: uma pesquisa de campo sobre educação contábil. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 2(1), 1-28.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Mélo, C. B., Farias, G. D., de Sousa Moisés, L., Beserra, L. R. M., & Dalle Piagge, C. S. L. (2020). Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(11), e4049119866-e4049119866.
- Mets-Alunurm K. (2019). Adapting to higher education-academic, social, and personal expectation of educational sciences students for university teachers. Tallinn University Estonia.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7, 1-27.
- Pérez-Sanagustín, M., Hernández-Leo, D., & Suárez-Rodríguez, J. (2020). The role of open educational resources in the COVID-19 era: Opportunities and challenges. In L. K. Luan, Q. T. Tran, M. S. Khine, & Y. Huang (Eds.), *Learning during COVID-19: How educational innovations can make a difference* (pp. 49-62). Springer.
- Rangel, J. R.; Miranda, G. J. (2016). Desempenho acadêmico e o uso de redes sociais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 11(2), 139-154.

- Reinert, J. N., & Reinert, C. (2004). Estudante não é cliente: é parceiro. Anais do Congresso IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35712>
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. D. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 41-57.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4).
- Saldanha, L. C. D. (2020). O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(50), 124-144.
- Santos, S. M. O ensino a distância e suas possibilidades no curso de ciências contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, v. 209, n. 2, p. 71-82, 2017.
- Santos, T. A., Gonçalves, A. F. A. (2020). Ensino remoto em tempos de pandemia: expectativas dos estudantes universitários. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 21(2), 21-33.
- Santos, G. M. T., Reis, J. P. C., Mérida, E. C., Rangel, E. L. F., & Frich, A. A. (2020). Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 4(10), 108-114.
- Santos Junior, V. B., & Monteiro, J. C. S. (2020). Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01-15.
- Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., & Musial, N. T. K. (2020). Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação. *Desafio Online*, 8(3).
- Souza, S. A. D., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15(1), 159-176.