

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
DOUTORADO**

**CARINE DE OLIVEIRA**

**AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES E  
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO PRESENCIAL DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA**

**Porto Alegre**

**2022**

CARINE DE OLIVEIRA

**AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO PRESENCIAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS AO  
ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Ciências Contábeis, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. André Luis Korzenowski

Porto Alegre

2022

O48a Oliveira, Carine de  
Autorregulação e motivação dos estudantes e professores universitários do ensino presencial de ciências contábeis ao ensino remoto de emergência. / Carine de Oliveira -- 2022.  
248 f. : il. ; color. ; 30cm.  
Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2022.

Orientador: Prof. Dr. André Luis Korzenowski.

1. Estratégias de aprendizagem - Curso superior - Contabilidade. 2. Autorregulação de aprendizagem. 3. Motivação – Aluno - Professor. 4. Ensino a distância. 5. Método de aprendizagem. 6. Curso superior - Contabilidade - Aluno - Autorregulação de aprendizagem. I. Título. II. Korzenowski, André Luis.

CDU 378.147:657

CARINE DE OLIVEIRA

**AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E  
PROFESSORES DO ENSINO PRESENCIAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS AO  
ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Ciências Contábeis, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. André Luis Korzenowski

Aprovado em 23 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. André Luis Korzenowski – UNISINOS

---

Prof. Dr. Ernani Ott – UNISINOS

---

Prof. Dr. Clóvis Antônio Kronbauer – UNISINOS

---

Prof. Dra. Maria Ivanice Vendruscolo – UFRGS

---

Prof. Dra. Adriana Kroenke Hein – FURB

Dedico este trabalho para meu anjo com asas que  
descanse nos braços do nosso Senhor, a mamãe te ama!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores Ernani Ott, André Luis Korzenowski e Clóvis Antônio Kronbauer pelo incentivo e pelas palavras amigas, neste percurso, e à professora Maria Ivanice Vendruscolo pelas colaborações.

À UNISINOS, pelo apoio e pela confiança, em especial à professora Charline Pires. Agradeço aos meus colegas por nossa construção conjunta, pelo apoio e pela amizade da querida Melissa Gerhard.

Agradeço, especialmente, ao meu esposo, Mario Fernandes Filho, por ser o meu porto seguro nos últimos anos, aos meus filhos Pedro e Benjamin, aos meus pais Leon e Maria, pela ajuda, pela força e pelo entendimento de minha ausência neste período.

“As pessoas que acreditam que têm o poder de exercer algum grau de controle sobre suas vidas são mais saudáveis, mais eficazes e mais bem-sucedidas do que aquelas que não têm fé em sua capacidade de fazer mudanças em suas vidas”.

(Albert Bandura)

## RESUMO

Este estudo investigou os estudantes e professores universitários do ensino presencial de Ciências Contábeis estavam autorregulados e motivados para cumprir as atividades no ensino remoto de emergência, assim como, a perceptiva dos professores neste período. Foi realizada uma pesquisa com método misto, em uma universidade privada localizada no Rio Grande do Sul, envolvendo alunos e professores de Ciências Contábeis na modalidade presencial noturna, que estudaram ou lecionaram no período de isolamento social 2020/2021, em aulas remotas de emergência. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os três questionários foram aplicados simultaneamente no Google *Forms* durante o último semestre de 2021. Os questionários de coleta foram OSLQ, MSLQ e ILS. Os resultados do OSLQ demonstraram que as estratégias de aprendizagem dos alunos pesquisados apresentam um perfil moderado em relação aos fatores Estabelecimento de Metas e Busca de Ajuda, baixo em relação aos fatores Estratégias para as Tarefas, Gerenciamento do Tempo e Autoavaliação, e somente o fator Estrutura do Ambiente apresentou o perfil alto de aprendizagem autorregulada. Em relação ao MSLQ, especificamente na questão motivacional pode-se inferir que pelo menos 50% dos estudantes se encontram motivados. Em relação ao resultado do ILS os alunos de Ciências Contábeis do estudo apresentam preferência de aprendizagem reflexiva/sensorial/visual/sequencial. As variáveis sexo, idade semestre, trabalho, experiência na área e número de disciplinas cursadas não estão correlacionadas com a autorregulação, motivação ou estilo de aprendizagem. Os fatores motivacionais tiveram poucas correlações com as dicotomias do estilo de aprendizagem, sendo que houve relação significativa nas correlações, estando elas principalmente concentradas nos fatores Ativo/Sensorial/Intuitivo com as crenças sobre controle da aprendizagem (CRE), global/ativo com autoeficácia e verbal/reflexivo com a ansiedade. Para melhor entendimento do fenômeno foi realizada uma análise de *clusters* utilizando o método *K-means*, no qual se agrupam estudantes com as mesmas características em relação à utilização das estratégias de aprendizagem autorreguladas. Apresentou-se três grupos heterogêneos em termos de autorregulação da aprendizagem. As combinações dentro de cada grupo representam um padrão único que os distingue. Os grupos 2 e 3 apresentaram-se

em média autorregulados e motivados e o grupo 1, o qual merece uma atenção especial, apresentou-se não regulado e desmotivado. Tais achados evidenciam experiências distintas entre os alunos do curso superior de contabilidade e como eles desenvolveram as estratégias de autorregulação de aprendizagem, o que ficou evidente com as respostas da questão aberta e com o grupo focal. Na questão aberta observa-se nas respostas dos alunos maiores considerações negativas sobre os fatores que interferem no ensino-aprendizagem nas aulas remotas e/ou simultâneas, entre as questões mais relacionadas estão a falta de estrutura e as distrações. Na questão aberta os pontos negativos sobressaem aos positivos em relação à estrutura, aulas, professores e sentimentos. No grupo focal os alunos apresentam mais variáveis de motivação, mas ainda mantendo alguns pontos negativos. Na entrevista dos professores constatou-se o estilo motivacional do docente mais controlador, e em relação às estratégias de aprendizagem, nos quais foram em grande parte tradicionais, porém com maior abertura para a inovação, alguns professores arriscaram novas estratégias.

**Palavras-chave:** autorregulação de aprendizagem; motivação; estilo de aprendizagem; estratégias de aprendizagem.

## ABSTRACT

This study investigated how college students in face-to-face Accounting Science education were self-regulated and motivated to fulfill activities in remote emergency education. For this was conducted a mixed method research focused on a private university located in the State of Rio Grande do Sul, involving students and professors of Accounting course in the in-class modality at night, who had studied or taught during social isolation in the period of 2020/2021, using emergency remote classes. The data collection was carried out by using questionnaire, focus groups and semi-structured interview. The three questionnaires were applied simultaneously on Google Forms during half 2 of 2021 year. Those data collection questionnaires were OSLQ, MSLQ and ILS. The findings of OSLQ have demonstrate that the learning strategies of surveyed students represent a moderate profile regarding to the Goal Settings and Help Seeking, low rate in terms of Task Strategies, Time Management and Self-Assessment, and only Environment Structure shown the high profile of self-regulated learning. Regarding to MSLQ questionnaire, specifically in the motivational question, it's can be infer that at least 50% of students are motivated. With respect to ILS findings, the Accounting students have preference to reflexive/sensorial/visual and sequential. The variable gender, age, semester, occupation, area skills and number of subjects taken weren't correlated with the self-regulation, motivation or learning style. The motivational factors had few correlation with the learning style dichotomies, and there was a significant relationship in the correlations, being them mainly concentrated in factors such as Active/ Sensorial/ Intuitive with beliefs over learning control(CRE), global/ active with self-efficacy and verbal/ reflexive with anxiety. For better understanding of phenomenon, a cluster analysis was carried out using K-Means method, under which are grouped students with the same characteristics in relation to the use of self-regulated leaning strategies were grouped together, three heterogeneous groups in terms of self-regulated learning were presented. The combination within each group represents an unique pattern that distinguish them. Groups 2 and 3 were on average presented self-regulated and motivated and the group 1 in which deserve a special attention presented non regulated and unmotivated. Such findings brings evidence distinct experiences among higher education students of Accounting and how they developed the learning self-regulation strategies, which was evident with in the

answers to the open-ended questions and the focus group. For the open-ended question it was observed in the students' answers that there were more negative considerations about the factors that interfere in the teaching-learning in remote and/or simultaneous classes, among more related questions are the lack of suitable structure and distractions. Keeping the open questions findings, the negative points outweigh the positive ones in relation to structure, classes, teachers and feelings. In the focus group the students present more variable of motivation, but still maintained some negative ones. In the interviews with the teachers, the motivational style of the teachers was more controlling, and in relation to the pedagogical procedures, they were mostly traditional, but with more openness to innovation, some teachers risked new strategies.

**Keywords:** learning self-regulation; motivation; learning style; pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características da educação híbrida .....	64
Figura 2 - <i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus <i>loci</i> de causalidade e processos correspondentes .....	77
Figura 3 - Sistema de Autorregulação .....	81
Figura 4 - As três formas da autorregulação .....	83
Figura 5 - Fases e subprocessos da autorregulação .....	85
Figura 6 - Fases e áreas da aprendizagem autorregulada.....	89
Figura 7 – Análise de conglomerados .....	138
Figura 8 - Primeira fase previsão: .....	139
Figura 9 - Segunda fase controle de desempenho:.....	140
Figura 10 – Terceira fase autorreflexão .....	141
Figura 11 - Motivação.....	141
Figura 12 – webQDA - Tela.....	144
Figura 13 - Palavras mais citadas .....	149
Figura 14 - Árvores das palavras mais citadas e suas relações.....	150
Figura 15 - Palavras mais frequentes.....	152
Figura 16 - Subcategoria Aula.....	153
Figura 17 - Relações discurso e subcategoria professor .....	159
Figura 18 – Subcategoria Tecnologia.....	160

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dimensão Processamento.....	132
Gráfico 2 - Dimensão Percepção .....	133
Gráfico 3 - Dimensão Entrada.....	133
Gráfico 4 - Dimensão Entendimento .....	134
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos de Ciências Contábeis nas Dimensões de Estilo de Aprendizagem .....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da Contabilidade.....	31
Quadro 2 - Saberes, Conhecimentos e Competências necessários à Docência .....	39
Quadro 3 - Características do Professor de Contabilidade .....	46
Quadro 4 - Estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas por Zimmerman e Pons (1986).....	86
Quadro 5 - Síntese dos estudos.....	95
Quadro 6 - MSLQ: fatores e questões.....	103
Quadro 7 - Dimensões e polos de estilo de aprendizagem.....	104
Quadro 8 - Critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo $\alpha$ de Cronbach .....	116
Quadro 9 - Aspectos Positivos e Negativos envolvendo estrutura, aulas, professor e sentimentos.....	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questões enfatizadas nas contribuições .....	68
Tabela 2 - Dados demográficos .....	112
Tabela 3 - Testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov .....	113
Tabela 4 - Alpha de Cronbach OSLQ.....	115
Tabela 5 - Valores mínimos, máximos, médias e desvio padrão .....	116
Tabela 6 - Medianas e desvio padrão relativos a cada fator em função do gênero	118
Tabela 7 - Médias e desvios padrão relativas a cada fator em função da faixa etária .....	119
Tabela 8 - Médias e desvios padrão relativas a cada fator em função do semestre em que está matriculado .....	119
Tabela 9 - Correlação das variáveis de autorregulação e demográficas.....	120
Tabela 10 - Motivação .....	121
Tabela 11 - Alpha de Cronbach.....	122
Tabela 12 - Orientação de Meta Intrínseca .....	123
Tabela 13 - Orientação de Meta Extrínseca.....	124
Tabela 14 - Valor da tarefa.....	125
Tabela 15 – Crenças sobre controle da aprendizagem.....	126
Tabela 16 – Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho.....	127
Tabela 17 – Teste de Ansiedade.....	128
Tabela 18 - Correlação das variáveis de motivação e demográficas .....	130
Tabela 19 - Distribuição dos alunos de Ciências Contábeis nas Dimensões de Estilo de Aprendizagem .....	131
Tabela 20 - Correlação das variáveis de estilo de aprendizagem e demográficas..	136
Tabela 21 - Variáveis de estratégia de aprendizagem e motivação por grupos .....	143

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	<i>Nano Challenge Based Learning</i>
CCA	Análise de Correlação Canônica
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CMLE	Centro Mackenzie de Liberdade Econômica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRE	Crenças sobre Controle da Aprendizagem
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EAD	Ensino a Distância
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERE	Ensino Remoto de Emergência
FCEA	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IES 3	<i>International Education Standard</i>
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
ILS	<i>Index of Learning Styles</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MPCCEaD	Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância

MSLQ	<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i>
N-ILS	<i>New Index of Learning Systems</i>
OSLQ	<i>Online Self-Regulated Learning Questionnaire</i>
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRE	Sistema de Resposta do Estudante
SRL	<i>Self-Regulated Learning</i>
TAM	Modelo de Aceitação da Tecnologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA .....	18
1.2 OBJETIVOS .....	23
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>23</b>
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	24
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA .....	24
1.5 CONTRIBUIÇÕES .....	27
1.6 TESE.....	28
1.7 ESTRUTURA DA TESE .....	30
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>31</b>
2.1 ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL.....	31
<b>2.1.1 Profissão Docente, Aprender e Ensinar</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1.2 Discentes de Ciências Contábeis</b> .....	<b>53</b>
2.2 VIRTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A TENDÊNCIA AO ENSINO HÍBRIDO .....	58
<b>2.3.1 Ensino Remoto nos Cursos de Contabilidade</b> .....	<b>65</b>
2.3 MOTIVAÇÃO.....	72
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>99</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	99
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	100
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	100
3.4 PARTICIPANTES.....	109
3.5 PLANO DE ANÁLISE .....	109
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>112</b>
4.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DOS ESTUDANTES .....	112
4.2 ANÁLISE DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA DOS ALUNOS.....	113
4.3 ANÁLISE DE MOTIVAÇÃO.....	121
<b>4.3.1 Componente de valor: Orientação de Meta Intrínseca</b> .....	<b>122</b>
<b>4.3.2 Componente de valor: Orientação de Meta Extrínseca</b> .....	<b>123</b>
<b>4.3.3 Componente de valor: Valor da tarefa</b> .....	<b>124</b>
<b>4.3.4 Componente de Expectativa: Crenças sobre controle da aprendizagem</b>	<b>125</b>

<b>4.3.5 Componente de expectativa: Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho.....</b>	<b>126</b>
<b>4.3.6 Componente Afetivo: Teste de Ansiedade.....</b>	<b>127</b>
4.4 ESTILO DE APRENDIZAGEM.....	131
4.5 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E ESTILO DE APRENDIZAGEM.....	136
<b>4.5.1 Perfil de alunos de cada grupo .....</b>	<b>138</b>
4.7 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.....	151
4.8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	161
<b>5 DISCUSSÃO .....</b>	<b>174</b>
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>203</b>
<b>GRUPO FOCAL.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE C – CORRELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE AUTORREGULAÇÃO .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE D – CORRELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE MOTIVAÇÃO .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE E – CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E ESTILO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE F – CORRELAÇÃO ENTRE AUTORREGULAÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO B – PONTUAÇÃO DO ILS E SCORE.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a contextualização do tema e problema de pesquisa, os objetivos, a delimitação do tema, a justificativa, a relevância, as contribuições do estudo, a tese e a estrutura da tese.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA

A pandemia de Coronavírus Sars-CoV-2 (COVID-19) assolou o mundo de uma maneira sem precedentes. Para Yan (2020), essa pandemia pode ser comparada a fatos históricos marcantes como a Segunda Guerra Mundial ou a Grande Depressão em termos de seu amplo impacto. Nesse sentido, ela provoca vários efeitos na sociedade moderna, elencando-se, entre os setores mais afetados, a saúde pública, a economia, a política e a educação.

Para o controle da disseminação do novo vírus, foi exigido o isolamento ou o afastamento social. Diferentes países implantaram diversos métodos de isolamento, quais sejam: isolamento voluntário; quarentena obrigatória; restrições de viagens; ordem de permanência em casa; fechamento de restaurantes, teatros, igrejas, instalações esportivas, museus e outras organizações sociais, bem como de escolas e universidades; trabalho em casa (*home office*); limites ou proibição de uso de meios de transporte como aviões, trens, ônibus e navios; fechamento de fronteiras de países; declaração de estado de emergência e bloqueios de cidades, regiões e países inteiros (YAN, 2020).

Segundo o monitoramento da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), o fechamento das escolas alcançou mais de 100 países, impactando quase 90% da população estudantil do mundo (UNESCO, 2020). Servem de exemplo, no setor educacional, milhares de universidades, incluindo Stanford, Harvard, Princeton, Yale e *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que transferiram o ensino presencial regular para o ensino *on-line*. Esse movimento mundial pode ser a maior prática de educação *on-line* da história da humanidade (YAN, 2020).

No Brasil, em meados de março de 2020, o surto de COVID-19 levou as Instituições de Ensino Superior (IES) a fecharem suas portas. Nesse período, as IES que decidiram continuar com as aulas experimentaram uma “migração” da educação

presencial tradicional para a educação mediada por tecnologia. Em um curto período, os docentes começaram a ensinar na frente de uma tela de computador, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Este ensino afeta de forma direta as práticas de ensino e torna-se um desafio para os docentes, uma vez que nem todos estão preparados para o ensino de forma virtual. Porém, não é o único desafio, porque ainda existe a falta de estrutura tecnológica nas instituições de ensino, a falta de acessibilidade das ferramentas tecnológicas para discentes e docentes e uma formação docente que possa adaptar o currículo para os meios eletrônicos (VALENTE *et al.*, 2020).

Para Moreira e Schlemmer (2020), apesar da imposição de um desafio de adaptação que pode ser doloroso, esse cenário configura-se como um momento de assumir a mudança. Os autores esclarecem que tal experimentação só foi possível devido à migração forçada, mas que – apesar de tal experiência proporcionar aos docentes o uso de tecnologias – certas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Como justificam Mendonça *et al.* (2015, p. 374),

não obstante, a sociedade do conhecimento atual, altamente influenciada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pelo uso da internet e pela criação e circulação de um volume cada vez maior, e de velocidade extraordinária, de conhecimentos e informações, coloca em evidência a urgente superação deste modelo tradicional, necessitando, para isto, que a universidade invista em estratégias de desenvolvimento docente, visando capacitá-los ao manejo de diferentes tecnologias educacionais.

No entanto, em termos de mudanças de paradigmas, a consequência da pandemia foi “a aceleração da exigência de a educação se adaptar àquilo que o mercado de trabalho já vinha exigindo há alguns anos” (MORAIS; CARVALHO; BRITO, 2020, p. 194). Enfatiza-se que essa mudança “já vinha sendo debatida e implantada no ambiente educacional, mas de forma lenta e gradual, tendo em vista que as tecnologias educacionais, os papéis e cenários do aprender sofreram profundas modificações” (MORAIS; CARVALHO; BRITO, 2020, p. 194).

Torna-se vital poder contar com uma educação que acompanhe a evolução e que, ao mesmo tempo, esteja adequada às demandas emergentes desse novo

modelo social hiperconectado, pois não é mais possível falar de uma educação que não inclua as tecnologias digitais e as redes de comunicação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Nesse contexto, Santos (2018) alerta que as tecnologias digitais podem ser uma oportunidade de alterar padrões já estabelecidos na educação, possibilitando maior apoio ao desenvolvimento de competências, já que as inovações podem flexibilizar o espaço e o tempo de ensinar e aprender. A autora ainda destaca a possibilidade de inclusão social.

Porém, devido à urgência para a implementação de caráter emergencial do ensino remoto, é possível que as limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta dos cursos tenham comprometido a qualidade do ensino (HODGES *et al.*, 2020). Para Gusso *et al.* (2020), as consequências já podem ser percebidas pelas IES que adotaram o ensino remoto de emergência com o fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis desdobramentos estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino.

Nesse sentido, considerando o atual cenário de aulas remotas de emergência, há a necessidade de os discentes serem mais motivados e autônomos em seus processos de aprendizagem para evitar evasão, tornando-se prioritário que os projetos pedagógicos das IES e os docentes estejam preparados para considerar as diferentes variáveis motivacionais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Referente à importância motivacional do discente, Dembo (2000, p. 23) destaca:

[...] pensava-se que a inteligência era o principal fator determinando o sucesso acadêmico. Após anos de pesquisa em aprendizagem e motivação, os educadores descobriram que os alunos podem aprender como se tornarem alunos mais bem-sucedidos, usando estratégias adequadas para gerenciar sua motivação, comportamento e aprendizagem. A palavra gerenciamento é um termo-chave para entender o sucesso dos aprendizes. Eles se autogerenciam ou controlam os fatores que influenciam seu aprendizado. Eles estabelecem condições ideais para aprender e remover obstáculos que interferem em seu aprendizado. Os educadores usam uma variedade de termos para descrever esses alunos (por exemplo, autorregulado, autodirigido, estratégico e ativo. Não importa o termo usado, o fator importante é que esses alunos encontrem uma maneira de aprender.

Não importa se o instrutor é um professor ruim, o livro é confuso, o teste é difícil, a sala é barulhenta ou se vários exames estão agendados para a mesma semana, os alunos bem-sucedidos encontram uma maneira de se destacar.

Ryan e Deci (2000) alegam que o aluno motivado para aprender irá estabelecer metas, administrará o tempo, os recursos e o esforço dispensado, e preocupar-se-á em acompanhar, avaliar e rever seus procedimentos de estudos. Tal aluno vale-se de estratégias que lhe possibilitem aprofundar a compreensão dos conteúdos e a relação estabelecida entre eles.

O papel do docente em relação à motivação dos discentes teria duas funções: (1) a remediadora, que seria recuperar alunos desmotivados e reorientar os de motivação distorcida; e (2) a preventiva e permanente, implementando e mantendo otimizada a motivação para aprender (BZUNECK, 2001).

Em relação à motivação docente, Guimarães e Boruchovitch (2004) explicam que o estilo motivacional do professor é considerado uma característica de personalidade, sendo, no entanto, suscetível a influências do contexto social como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula, a fase de desenvolvimento dos alunos, as interações entre o professor e a equipe pedagógica ou direção da instituição de ensino.

Além disso, características pessoais do professor como gênero, idade e tempo de experiência no magistério também são importantes fontes de influência. Alguns professores tenderiam, então, a adotar um estilo motivacional controlador. Já outros, um estilo mais voltado à promoção de autonomia nas interações com seus alunos. Pesquisas englobando esse constructo revelaram relações positivas entre estilos motivacionais promotores de autonomia e motivação intrínseca dos estudantes (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Estudos envolvendo o ensino de Ciências Contábeis têm apresentado várias análises relativas à motivação, ao perfil de aprendizagem, aos saberes e às características e metodologias do grupo docente e discente.

Barros (2016), em sua pesquisa, teve como objetivo geral identificar os aspectos motivacionais e como eles impactam na profissionalidade e na qualidade motivacional dos docentes de contabilidade de uma instituição privada situada no nordeste do Brasil. A autora utilizou a Teoria da Autodeterminação, e como resultado identificou que os docentes do sexo masculino possuem maior persistência e

engajamento, enquanto os docentes do sexo feminino apresentam um discurso de que são motivados intrinsecamente, entretanto revelando menor persistência em sala de aula.

O estudo de Matsuura (2008) foi realizado com o intuito de conhecer a motivação e dificuldade dos discentes, no turno da noite, e o resultado apresentou dois aspectos em relação aos percalços, como cansaço e empecilho; e no que tange à motivação, relacionamento com a coordenação e corpo docente.

Quirino (2019), por sua vez, analisou como as variáveis do perfil sociodemográfico e profissional do discente afetam as dimensões de motivação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Os resultados evidenciaram que os constructos Motivação Intrínseca para Saber, Motivação Intrínseca para Vivenciar Experiências e Desmotivação foram significantes estatisticamente para explicar a autopercepção. Por fim, foi realizada uma análise qualitativa das respostas dos discentes em relação aos impactos na sua autopercepção de desempenho. Com base nessas autopercepções, foi possível construir quatro códigos, que são: trabalho e estudo, possibilidade de futuro melhor, relacionamento com colegas de turma e relação com o professor.

Tendo em vista o período de ensino remoto de emergência, os estudos evidenciam que é preciso que os docentes busquem diferentes metodologias de ensino e distintas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para reproduzir a dinâmica de uma aula presencial em um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de que o aluno tenha maior interesse e satisfação (SANTOS *et al.*, 2021), uma vez que foi constatado que as práticas docentes tradicionais são um entrave para a aprendizagem (aulas monótonas por videoconferência). Sendo assim, vê-se a relevância da formação docente para o acompanhamento e desenvolvimento das aulas na modalidade remota (SOARES; GUIMARÃES; SOUZA, 2021). Soma-se a isso a importância da identificação do desenvolvimento da atuação e da autonomia dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Ademais, foi apontado que a maioria dos estudantes desconhecia o funcionamento da dinâmica da modalidade de ensino remoto, o que gerou inúmeras dúvidas e receios, refletindo-se nas experiências deles com as interações tanto professor-aluno como aluno-aluno (ARRUDA; SIQUEIRA, 2020).

Os discentes percebem como aspectos facilitadores do ensino remoto os fatores estruturais (flexibilização nos prazos para entrega de atividades), pessoais e coletivos (autonomia no processo de aprendizagem) e didático-pedagógicos (uso de metodologias ativas pelo professor), como apontam Soares, Guimarães e Souza (2021).

Considerando o cenário exposto, faz-se necessário o entendimento de diversas situações, tais como: (i) os desafios do ensinar e aprender do ensino remoto, ou seja, a adaptação dos docentes e dos discentes e dos conteúdos didáticos à nova dinâmica de aula; (ii) a formação dos docentes virtuais, seus saberes, suas dificuldades e estratégias de trabalho na educação mediada por TICs; e (iii) a manutenção da motivação dos discentes evitando o fracasso acadêmico e a evasão, o que leva ao seguinte questionamento:

Os estudantes e professores universitários do ensino presencial de Ciências Contábeis estavam autorregulados e motivados para cumprir as atividades no ensino remoto de emergência?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar se os estudantes e professores universitários do ensino presencial de Ciências Contábeis estavam autorregulados e motivados para cumprir as atividades no ensino remoto de emergência.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as dimensões associadas à estratégia de aprendizagem autorregulada dos discentes de graduação, no período de ensino remoto de emergência;
- b) verificar a influência das variáveis demográficas dos discentes no perfil autorregulado;

- c) avaliar a influência do estilo de aprendizagem no perfil autorregulado do discente;
- d) constatar o estilo motivacional do docente; e
- e) averiguar as estratégias de ensino e seu processo por parte dos docentes.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Embora o isolamento social provocado pelo combate à COVID-19 esteja impactando nos docentes, nos discentes e nos coordenadores de todas as áreas do conhecimento, para efeitos deste estudo o tema está delimitado aos discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis, com atuação na modalidade presencial, de uma Universidade particular do Rio Grande do Sul. Esta investigação está delimitada, portanto, à área de Educação em Contabilidade, mais especificamente no que tange à motivação e autorregulação nos paradigmas construtivistas.

### 1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

O primeiro fator que justifica a presente pesquisa está relacionado ao incentivo de pesquisa em educação na área de Ciências Contábeis, como destacam Miranda *et al.* (2011 p.12), em seu artigo “Em Casa de Ferreiro o Espeto é de Pau?”:

Assim, um professor pesquisador não precisa necessariamente ser autor de livros didáticos sobre o conteúdo que leciona, mas a investigação deve fazer parte do planejamento e execução de suas aulas. Severino (2009) explica que, tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz, ou seja, praticar a docência mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo utilizado pelo professor no processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca, pois quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, uma vez que o conhecimento é uma atividade histórica que se encontra em contínuo devir.

Ainda em relação à pesquisa em Educação na área de Ciências Contábeis, Vendruscolo e Behar (2014, p. 96) ressaltam a falta de regularidade na manutenção de publicações no campo de Educação e Pesquisa em Contabilidade, assim como a “carência de pesquisas abordando as teorias epistemológicas que sustentam os modelos pedagógicos dos docentes da área contábil”.

Os dados revelam a baixa produção de trabalhos científicos aprovados na área, com falta de aderência dos autores à área temática analisada, ou, mesmo, o

desinteresse pela continuidade no aprofundamento das pesquisas. Esses fatos evidenciam a necessidade de políticas institucionais para fomentar a pesquisa entre os docentes que resultem em práticas pedagógicas que incentivem a pesquisa científica nos cursos de Ciências Contábeis (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014, p. 95).

Nesse viés, Miranda *et al.* (2013), no estudo sobre as linhas de pesquisa e a produção científica de doutores que defenderam suas teses em “Educação e Pesquisa Contábil” no período de 2005 a 2009, verificaram que, dos grupos e linhas de pesquisas, 8% e 6%, respectivamente, estão relacionados à Educação Contábil, demonstrando que a linha de pesquisa “Educação e Pesquisa Contábil” é a que tem o menor percentual de trabalhos defendidos (8% das teses, 4% na área de Educação Contábil).

O segundo fator que mostra a relevância deste estudo diz respeito à pandemia de COVID-19 que estimulou um novo mercado de trabalho, um mundo altamente tecnológico, que exige uma elevada qualidade de capital humano, a fim de ampliar a capacidade de inovação, para dar uma resposta eficaz às mudanças.

Nesse sentido, a atividade de ensino e aprendizagem pode ter sofrido uma quebra em seu paradigma em consequência do isolamento requerido para o enfrentamento da COVID-19. Ademais, essa pandemia pode ter acelerado as decisões das IES quanto às mudanças nos PPPs dos cursos ofertados para os próximos anos, pois, em dezembro de 2019, a Portaria MEC n.º 2.117 já havia autorizado essas instituições a ampliarem para até 40% a carga horária de educação a distância (EaD) de cursos presenciais de graduação, excetuando-se o curso de Medicina (BRASIL, 2019).

Nesta perspectiva, a nova realidade exige uma mudança de postura do docente e do discente em relação ao uso da tecnologia, pois, conforme Moran (2012, p. 125), “quanto mais conectada a sociedade, mais a educação poderá ser diferente”.

Com a imposição do isolamento para conter o avanço da COVID-19, muitos professores tiveram que reavaliar suas metodologias no que concerne à tecnologia. Esse fato tornou justificável realizar esta tese, uma vez que tal evento possibilitou um laboratório de larga escala que talvez não se mostrasse possível fora do contexto atual. Isso porque, nas palavras de Moreira e Schlemmer (2020, p. 2-3):

não se imaginava, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes on-line nas suas práticas, que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, devido à expansão do coronavírus que inviabilizou a presença física de professores e estudantes no espaço geográfico das instituições educacionais, e obrigou os professores a transpor metodologias e práticas, adotadas em salas de aula presencial física, para os meios on-line, resultando em práticas de ensino remoto, de ensino a distância, distintas das práticas consolidadas neste domínio e sustentadas pela pesquisa na área.

O exposto reforça a importância da realização desta tese, que procura oferecer contribuição acadêmica e social para a solução de desafios acentuados por um fato sem precedentes e para entender se a experimentação forçada pode alterar o paradigma tradicional e desenvolver novos saberes por parte de docentes e discentes de Ciências Contábeis. Assim, interessa igualmente compreender de que forma esses saberes estão sendo construídos nessa transição.

Em terceiro lugar, destaca-se a questão dos desafios discentes, já que, de modo geral, o ensino superior requer competências e respostas cognitivas (como raciocínio, criatividade e pensamento crítico), emocionais (recursos internos, como a inteligência emocional e autoconfiança) e comportamentais (como o manejo de relações interpessoais e das expectativas de resultado sobre ele), o que pode ter se ampliado devido ao contexto pandêmico e ao emprego compulsório da modalidade de ensino remoto. Vale lembrar que os discentes do ensino presencial, que são o foco deste estudo, não escolheram esse modo de ensino, o que os diferencia dos alunos do EaD, pois tal obrigatoriedade para manter seus estudos no período pode ter interferido em seus aspectos motivacionais para a aprendizagem.

Nesse sentido, estratégias de aprendizagem e autogestão são particularmente importantes para os discentes, especificamente em determinadas situações: quando as tarefas acadêmicas exigem atenção sustentada; quando a instrução é incompleta ou relativamente desestruturada; ou quando os discentes são confrontados por concorrentes (RANDI; CORNO, 1999).

Sampaio (2013) argumenta que existem dois tipos de instituições de ensino: as que investem no discente e as que contribuem para que o discente evada. O discente necessita de um ambiente estimulador para aprendizagem, uma vez que em ambientes perturbadores, esse aluno terá maior dificuldade de relacionamento e concentração para aprender. Dessa forma, Boruchovitch e Ganda (2013), Ganda e Boruchovitch (2015; 2018) e Kitsantas e Zimmerman (2009) destacam que pesquisas realizadas no ensino superior demonstram que uma porcentagem

considerável de discentes universitários demonstra a ausência ou a deficiência de estratégias e crenças que os auxiliem na realização bem-sucedida das atividades acadêmicas, ou seja, não apresentam estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Assim, é importante para o docente e o discente a autorregulação da aprendizagem em um ambiente que ainda é considerado emergencial e não apresenta uma teoria própria. A respeito disso, cabe enfatizar que algumas IES já estão finalizando o quarto semestre nessa modalidade, assim como outras instituições estão recentemente aderindo a ela. Considerando essa realidade, é preciso discutir com mais profundidade acerca desta modalidade que talvez tenha vindo para ficar não se caracterizando mais como emergencial.

Ademais, cabe reforçar mais uma vez que a pesquisa se mostra relevante para a área de educação contábil, já que explora um ambiente até então desconhecido e sugere uma transformação na forma de ensinar, estimulando a conexão entre os saberes, explorando a experimentação e a prática, deixando os processos de ensino e aprendizagem mais atrativos e motivadores aos discentes. Por outro lado, as IES precisam estar preparadas para atender essa nova geração de estudantes e responder a uma sociedade exigente quanto aos seus profissionais.

## 1.5 CONTRIBUIÇÕES

Com esta tese, pretende-se contribuir para o processo pedagógico de professores de Ciências Contábeis quanto à reflexão da própria prática pedagógica. Essa contribuição visa às políticas públicas de educação, aos órgãos de classe como o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e às IES que deverão analisar seu corpo docente e proporcionar formações consentâneas com as novas competências. Dessa forma, o estudo busca entender os objetivos do trabalho, o seu objeto e os saberes e técnicas particulares que caracterizam o ensino que surge a partir do evento de isolamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19, e volta-se para a necessidade decorrente de desenvolvimento do docente e do discente para essa que parece ser a nova educação do século XXI.

Tardif (2014) afirma que são totalmente inseparáveis dos demais componentes da atividade docente: os objetivos do trabalho, o seu objeto e os saberes e as técnicas particulares que caracterizam o ensino. Nesse cenário,

quando enraizada concretamente no processo de trabalho docente, a pedagogia resulta em dimensões que se referem à experiência subjetiva do ensino e à ética do trabalho docente.

A construção de saberes pedagógicos, como embasamento teórico do professor, é primordial para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Além disso, conhecer o processo de ensino e aprendizagem é necessário ao fazer pedagógico, no ato de ação-reflexão-ação da prática docente. Tanto para o docente como para o discente, a capacidade de autorregular a aprendizagem é um constructo que auxilia na compreensão e na explicação do sucesso acadêmico.

Os discentes que são autorregulados em sua aprendizagem tendem a utilizar estratégias autorregulatórias como o estabelecimento de metas, o planejamento, a autoavaliação, a organização, a busca de informações, o monitoramento de suas ações, a estruturação do ambiente, o pedido de ajuda, o gerenciamento do tempo e apresentam melhores percepções de autoeficácia (ZIMMERMAN, 1986; PINTRICH, 2000; ROSÁRIO, 2004).

Portanto, enfatiza-se a importância da autorregulação da aprendizagem no ensino superior, principalmente no período de isolamento, a fim de identificar e promover habilidades autorregulatórias para melhor desempenho do aluno no ensino remoto e para evitar sua evasão do curso.

## 1.6 TESE

Os desafios enfrentados por docentes e discentes com a virtualização das aulas, com novos espaços de ensino e com “nova metodologia”, provocaram uma profunda mudança na forma de atuar e interagir profissional e socialmente com apoio de tecnologias. Grande parte do desafio para os docentes no ensino remoto tem sido saber como adaptar os conteúdos antes trabalhados de forma presencial para o aprendizado remoto de emergência.

Essa adaptação não diz respeito apenas ao formato, mas também no que concerne à linguagem. A transição não é automática nem tem a ver com a injeção de mais tecnologia. Ela contempla um processo ambicioso capaz de integrar a tecnologia, o cognitivo, o relacional e o pedagógico visando entregar um ensino de qualidade, atendendo as necessidades globais das exigências de mercado.

No contexto discente, há a necessidade de os estudantes serem mais motivados e autônomos em seus processos de aprendizagem, a fim de evitar a procrastinação.

Neste sentido, estudos revelam que os próprios professores de um modo geral, e de contabilidade em particular, percebem uma série de dificuldades no exercício da profissão docente (VENDRUSCOLO, 2015; ARAÚJO, 2017), pois na maioria das vezes dominam o referencial técnico contábil, não estando providos do embasamento pedagógico requerido, tornando o ensino uma tarefa difícil de ser realizada, e ainda revelam que o docente de contabilidade apresenta dificuldades no desenvolvimento de ensino-aprendizagem por tecnologias mediadas (ABBASI, 2013; VENDRUSCOLO; BERCHT, 2015; CARVALHO, 2017; BOLZAN, 2018; SANTOS *et al.*, 2021; SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020).

Neste quesito, e analisando o ambiente social pandêmico de isolamento e a migração “compulsória” para o modelo remoto, observa-se a importância das atividades docentes para o sucesso da aprendizagem discente. Para Zimmerman (2008) as estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem podem ser influenciadas pela orientação do objetivo de outro indivíduo. Neste contexto, o papel do docente é fundamental, pois ao estimular o aluno com atividades de ensino que despertem o automonitoramento e o controle do seu desempenho, está aprimorando as estratégias de autorregulação.

Assim, se o professor consegue propiciar um ambiente em que o aluno possa ter maior autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem e no ambiente de aprendizagem, oportunizando desta forma competências mais duradouras, estará mais apto a autorregular suas competências ao longo da trajetória escolar (ROSÁRIO, 2004).

Deci e Ryan (1985), ao tratar da questão de motivação para aprendizagem, enfatizam que os indivíduos possuem três necessidades psicológicas básicas que, quando satisfeitas, os motivam a agir, são elas: autonomia (percepção de possibilidade de escolha), competência (percepção de eficácia e de que possui as habilidades necessárias para atingir seus objetivos) e pertencimento/envolvimento (percepção de conexão com o grupo e de que é valorizado por ele).

Nesse sentido, a aprendizagem autorregulada pode ser uma estratégia a ser adotada pelo aluno. Por meio do emprego dessas estratégias, os indivíduos são

capazes de navegar em ambientes instáveis e desconhecidos, muitas vezes criados por contextos dinâmicos (MOENIKIA; ABTIN, 2006).

As habilidades de autorregulação podem ser ensinadas, e uma vez utilizadas, são preditivas de sucesso acadêmico (PINTRICH; DE GROOT, 1990; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; SCHUNK, 1991). Como tais habilidades não são traços de personalidade inata, podem ser aprendidas por meio da experiência e da autorreflexão (BOEKAERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000). Desse modo, a autorregulação da aprendizagem pode ser uma estratégia positiva para atuação dos docentes no ensino remoto e híbrido. Na perspectiva dos discentes de Ciências Contábeis, eles apresentam motivação intrinsecamente maior e facilidade de aprendizagem em novos contextos educacionais, pois desenvolvem estratégias de aprendizagem autorreguladas.

Nessa linha, na tese aqui proposta afirma-se que **um ambiente de aprendizagem presencial ou remoto que possibilite o fortalecimento da percepção de competência, autonomia e pertencimento do discente de Ciências Contábeis, leva-o a um envolvimento mais engajado e autorregulado.**

## 1.7 ESTRUTURA DA TESE

A tese está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a introdução; no segundo capítulo expõe-se a fundamentação teórica com a explanação acerca dos conceitos necessários para a análise dos constructos. No terceiro capítulo descrevem-se os procedimentos metodológicos. No quarto capítulo é delineada a análise dos resultados. No quinto capítulo são discutidos os resultados e no sexto capítulo é apresentada a conclusão.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o aporte teórico da pesquisa, fazendo uma breve retrospectiva histórica sobre a educação superior no Brasil e o panorama do ensino de Ciências Contábeis. Em seguida, trata-se da virtualização da educação; da motivação e da autorregulação da aprendizagem.

### 2.1 ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Nesse subcapítulo faz-se uma breve contextualização histórica após destacar os estudos sobre ensino de contabilidade.

Sabendo-se que a evolução da educação e a profissão contábil estão diretamente ligadas à evolução e à transformação da sociedade, deve-se estar atento ao desenvolvimento social e econômico, para que se possa atender às necessidades de informação dos usuários, de acordo com Marion (2009). O autor observa que à medida que as civilizações crescem economicamente, mais informações são necessárias sobre o patrimônio e sobre como controlá-lo.

Nesse sentido, Peleias *et al.* (2007, p. 20) destacam o posicionamento de alguns pensadores sobre a evolução da contabilidade. Os aspectos por eles identificados estão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Evolução da Contabilidade

Melis (1950)	A contabilidade é, em certo ponto, uma consequência da história da civilização, de suas vicissitudes às mais altas manifestações, sobretudo, no campo econômico.
Vlaemminck (1961)	Contabilidade é como técnica auxiliar da Economia, que aparece, expande-se, degenera-se ou se retrai ao compasso da evolução econômica das civilizações, nas diversas regiões e distintas épocas de sua história.
Sá (1997)	A contabilidade nasceu com a civilização e jamais deixará de existir em decorrência dela; talvez, por isso, quase sempre seus progressos coincidiram com aqueles que caracterizam os da evolução do homem.
Schmidt (2000)	A contabilidade se manifestou antes do homem desenvolver a civilidade. Assim como o homem progrediu, também a contabilidade, necessária ao progresso da humanidade, perseguiu essa evolução.
Iudícibus (2006)	A produção das teorias contábeis e de suas práticas estão associadas, na maioria das vezes, ao grau de evolução comercial, social e institucional das sociedades, cidades ou nações.

Fonte: adaptado de Peleias *et al.* (2007, p. 20).

Na história pregressa, o ensino comercial e o ensino de contabilidade têm raízes no século XIX, com a vinda para o Brasil da família real portuguesa em 1808. Até então, a atividade comercial brasileira resumia-se à venda dos bens produzidos ao mercado internacional. Peleias *et al.* (2007) observam que em 23 de novembro de 1808 foi criada uma cadeira de Aula Pública de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu. No ano seguinte, foram criadas as Aulas de Comércio, através de Alvará de 15 de julho de 1809, iniciando-se o ensino comercial no Brasil. Citando Schmidt (2000), os autores esclarecem que José Antônio Lisboa publicou, em 1804, a obra “Princípios da Economia Política”, bem como, em 1809, apresentou um sistema de Direito Comercial e realizou os primeiros estudos de economia política no Brasil.

A profissão contábil, entretanto, está presente desde 1549, quando D. João III nomeou o primeiro Guarda-Livros no Brasil. Ainda no período colonial, registrou-se a primeira regulamentação da profissão, quando Dom José expediu Carta-Lei a todos os domínios portugueses exigindo dos Guarda-Livros o registro profissional nas Juntas Comerciais, sem o qual não podiam trabalhar em escritórios comerciais privados ou na administração dos negócios governamentais (FERREIRA, 2015).

Barreto (2015) enfatiza a criação, em 1809, do Banco do Brasil – importante agência no fornecimento de crédito mercantil para os negócios de exportação – e em 1819, do Laboratório Químico, no Rio de Janeiro, para apoiar a agricultura, a indústria e a farmácia na análise de insumos e produtos. Para a autora:

Esse desenvolvimento forma um novo cenário para a educação superior com a criação de instituições e cursos de nível técnico e superior, com o objetivo de formar pessoas capacitadas para atender as necessidades do Estado, no controle de seus bens, frente à nova conjuntura econômica, social, política e cultural. (BARRETO, 2015, n.p.)

Contudo, foi após a Proclamação da República que o ensino da contabilidade no Brasil entrou de forma mais direta nos currículos dos cursos de formação técnico-comercial. Duas importantes instituições de ensino comercial foram criadas em 1902: a Escola Prática de Comércio de São Paulo, denominada Escola de Comércio Álvares Penteado a partir de 1907; e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro (BARRETO, 2015).

Os cursos profissionalizantes ou de Ensino Técnico Comercial foram instituídos pelo Decreto n.º 17.329, de 28 de maio de 1926, que aprovou o regulamento dos estabelecimentos de ensino para oferecerem esses cursos: um com formação geral de quatro anos; e outro, superior, de três anos. O curso geral conferia o diploma de Contador, ao passo que o superior atribuía o título de graduado em Ciências Econômicas. Para ingresso no curso geral, a idade mínima era de treze anos, e no curso superior, dezessete anos. Esse Decreto estabeleceu as disciplinas oferecidas para ambos os cursos, especificadas para cada ano de sua duração (PELEIAS *et al.*, 2007).

No Rio Grande do Sul, os estabelecimentos maristas se notabilizaram pelos cursos de comércio e em vários municípios eram ministrados cursos de guarda-livros. Na capital, em 1927, foi criado o Instituto Superior de Comércio, anexo ao Colégio Nossa Senhora do Rosário, com o primeiro curso – que correspondia ao curso de Contador de nível médio – reconhecido no sul do Brasil, na vigência do Decreto n.º 17.329, de 28 de maio de 1926, em Portaria de 14 de abril de 1928 (MATTEI; RODRIGUES, 2010).

Já o título de Bacharel em Ciências Contábeis passou a ser conferido aos concluintes do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, criado pelo Decreto-lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, com duração de quatro anos. Na grade curricular, em sua primeira edição, constavam como disciplinas específicas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil (PELEIAS *et al.*, 2007).

Na esteira da implantação do ensino superior de Contabilidade, em 1946, o governo de São Paulo instituiu a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – posteriormente denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade –, instalada como dependência da Universidade de São Paulo (PELEIAS *et al.*, 2007).

No Rio Grande do Sul, em nível superior, a Escola de Comércio de Porto Alegre, hoje conhecida como Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi criada em 26 de novembro de 1909, a partir da proposta de Manoel André da Rocha, Leonardo Macedonia Franco e Souza e Francisco Rodolfo Simch, respectivamente, diretor, secretário e professor da Faculdade de Direito (BARBOSA; OTT, 2013).

Já o Curso Superior de Administração de Finanças foi fundado em 1931 e extinto em 1946, quando foi criado o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, culminando com a posterior criação de cursos em outras áreas, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1948 (MATTEI; RODRIGUES, 2010).

No tocante à regulamentação da profissão, o Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, regulamentou o ensino comercial e estabeleceu diretrizes para a prática profissional da Contabilidade e a exigibilidade de registro dos profissionais na Superintendência do Ensino Comercial. No ano seguinte, o Decreto n.º 21.033, de 8 de fevereiro, determinou que nenhum livro ou documento de Contabilidade – previsto pelo Código Comercial, pela Lei de Falências e por quaisquer outras leis – teria efeito jurídico ou administrativo se não estivesse assinado por atuário, perito contador, contador ou guarda-livros devidamente registrado na Superintendência do Ensino Comercial (BARBOSA; OTT, 2013).

Em 2004, entrou em vigor a Resolução CNE/CES n.º 10/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004). O artigo 5º da resolução prevê:

Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística; II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado; III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade. (BRASIL, 2004)

Observa-se que a resolução vai além do conteúdo e prevê o desenvolvimento das competências e habilidades dos futuros profissionais.

No contexto atual, os acontecimentos que marcam a profissão contábil foram descritos por Ludícibus *et al.* (2013), ao mencionarem que a Lei n.º 11.638/2007, que

alterou dispositivos da Lei n.º 6.404/1976, das Sociedades por Ações, ajustou determinadas disposições que impediam a adoção das práticas contábeis discutidas em nível internacional, introduzindo novas disposições já em conformidade com a normatização internacional.

Barbosa e Ott (2013) observam que, mais do que mudanças de padrões contábeis, houve também alterações de padrões de filosofia, postura e pensamento, principalmente no tocante a três tópicos: primazia da essência sobre a forma jurídica; primazia da análise de riscos; e benefícios sobre a propriedade jurídica e normas orientadas por princípios. Essa transformação também afeta a forma e a metodologia com as quais os docentes trabalham em sala de aula, pois substitui análises normativas e decisões objetivas por princípios e decisões subjetivas, as mais acertadas possíveis.

Percebe-se que as organizações, empresas e usuários dos serviços contábeis procuram soluções a partir das competências, habilidades e atitudes dos alunos formados pelas IES. Nesse sentido, é necessário que se tenha um intercâmbio entre o ensino ofertado e as exigências do mundo do trabalho (PIRES; OTT; DAMASCENA, 2010).

Sendo assim, Ott *et al.* (2011) ressaltam que se deve levar em consideração nos estudos sobre educação contábil, as expectativas dos jovens sobre trabalho e profissão, pois esses estudantes passam a demandar preparação para atuar profissionalmente dentro do país ou no exterior, em consonância com as demandas do próprio mercado. Considerados como pertencentes à geração Y, estão habituados a viver em ação e desenvolver múltiplas tarefas simultaneamente, valendo-se dos mais modernos meios de comunicação, o que desafia os gestores dos cursos a contemplar, nos currículos, elementos que possam atender aos seus anseios.

Porém, no estudo de Weiss *et al.* (2020, p. 56), que buscou compreender como se constitui o ensino em contabilidade geral nos cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil, tendo como base teórica as escolhas pedagógicas e metodológicas e o desenvolvimento desta disciplina no país, foi constatado que a maioria dos docentes que lecionam a disciplina de contabilidade geral ou básica no Brasil

[...] adotam a abordagem de ensino tradicional, resultando em escolas rígidas; alunos passivos; aulas expositivas; autoritarismo; exercícios; funções claramente definidas; professores como protagonistas; transmissor do conhecimento, o que pode vir a acarretar em alunos, que são apenas receptores de conhecimentos, comparecem em sala de aula para escutar e fazer provas.

Para Abbasi (2013), a contabilidade vem apresentando mudanças em passo acelerado e com o advento tecnológico seu alcance geográfico tornou-se mundial. O autor observa que o ambiente educacional deve estar cada vez mais relacionado à tecnologia, pois a nova geração de estudantes exigirá métodos de ensino diferentes dos tradicionais. Ainda destaca que essas mudanças estão ocorrendo enquanto muitos requisitos e programas de graduação e pós-graduação em contabilidade permanecem constantes.

Os órgãos especializados, em esfera internacional, já vêm desenvolvendo relatórios que sinalizam e enfatizam os conhecimentos, habilidades e atitudes que os egressos dos cursos de Ciências Contábeis devem ter para ingressar no mercado de trabalho, a fim de alinhar o ensino ofertado e as demandas do mercado (OTT *et al.*, 2011).

Dessa forma, o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) lançou a *International Education Standard* (IES) com a finalidade de promover padrões e orientações na área de educação contábil, segundo a *International Federation of Accountants* (IFAC, 2017). Na busca por desenvolver as competências necessárias para atender demandas contábeis, a IFAC, em 2012, aprovou a *International Education Standard* (IES 3), com um conjunto de competências individuais classificadas em cinco categorias:

- i. Competências Intelectuais que contribuem na identificação e solução de problemas, na análise crítica e na tomada de decisões;
- ii. Competências Técnicas e Funcionais, que se referem aos conhecimentos e habilidades específicas e gerais da área de contabilidade;
- iii. Competências Pessoais, que dizem respeito às atitudes e aos comportamentos desejáveis ao profissional da área contábil;
- iv. Competências Interpessoais e de Comunicação, relacionadas à interação do profissional com outras áreas de conhecimento;
- v. Competências Organizacionais e de Gerenciamento de Negócios, relacionadas ao funcionamento da organização.

Em relação à pesquisa em Ciências Contábeis, quando se avalia o desenvolvimento científico da contabilidade, Farias (2012, p. 162) destaca que

os resultados indicaram que a área atende parcialmente os requisitos necessários à caracterização de uma ciência, corroborando a hipótese levantada nesta pesquisa, pelo que se conclui que a contabilidade ainda não possui o status de ciência social. Porém, mesmo não possuindo tal status, o seu desenvolvimento científico indica que a área já possui características de uma semiciência, porque, embora não atenda totalmente as condições, há um direcionamento das suas pesquisas para os objetivos e métodos da ciência.

Nascimento e Beuren (2011) e Guimarães *et al.* (2009) observam que a área de conhecimento em Ciências Contábeis é um campo relativamente jovem no Brasil, em fase de consolidação e de institucionalização.

O próximo subcapítulo trata da característica e do saber do docente de contabilidade.

### **2.1.1 Profissão Docente, Aprender e Ensinar**

Helmer (2012) afirma que aprender a ensinar é um processo evolutivo com fases distintas, que parte da experiência adquirida como aluno e prossegue com as experiências vivenciadas como professor. Nesse viés, a autora ressalta que tal processo se caracteriza pela pluralidade, heterogeneidade e contextualização, e justifica que as atividades docentes

decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas sendo acessadas conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificados, mas integrados ao longo da docência. Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são personalizadas e situadas. Nesse sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também do espaço pedagógico no qual atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionadas para situações educativas concretas e contextualizadas. (ISAIA; BOLZAN, 2007 apud HELMER, 2012, p. 52)

Tardif (2014, p. 131) complementa o acima exposto, quando afirma que “antes de tudo, o professor é alguém que sabe alguma coisa e sua função consiste em transmitir esse saber aos outros”. Mas o grande questionamento seria: os saberes e as doutrinas pedagógicas, elaboradas por ideólogos da educação, constituiriam todo o saber do professor?

Nessa perspectiva, Tardif (2014) divide os saberes do professor em dois grandes grupos, seu trabalho e sua formação. Ele propõe estabelecer melhor a pedagogia em relação às situações de trabalho vividas pelos professores, e assim expressa:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a 'tecnologia' utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2014, p. 117)

A pedagogia, para Tardif (2014), é totalmente inseparável dos demais componentes da atividade docente, ou seja, os objetivos do trabalho, o seu objeto e os saberes e técnicas particulares que caracterizam o ensino. Nesse cenário, quando enraizada concretamente no processo de trabalho docente, a pedagogia resulta em dimensões que se referem à experiência subjetiva do ensino e à ética do trabalho docente. O autor ainda enfatiza que o professor para ensinar tem que, pelo menos, possuir duas características ou competências, uma vinculada a um papel relacional e outra demarcada pelo conhecimento. Os saberes envolvem uma concepção ampla do perfil deste profissional contemplando:

- a) Saberes da formação profissional – representam os saberes da formação profissional e os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação;
- b) Saberes disciplinares – são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais;
- c) Saberes curriculares – são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares);

- d) Saberes experienciais – são os saberes derivados das experiências adquiridas pelo docente no exercício de suas atividades profissionais. (TARDIF, 2014).

Miranda, Casanova e Cornacchione Junior (2012) apresentam em seu estudo as principais abordagens sobre conhecimentos, saberes e competências necessários à docência, e sintetizando as pesquisas realizadas, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) classificam-nas em três tipologias: conhecimentos necessários à docência, saberes necessários à docência e competências necessárias à docência.

Quadro 2 - Saberes, Conhecimentos e Competências necessários à Docência

Tipologia	Autores	Saberes/Conhecimentos/Competências
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do <i>currículum</i> ; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento acerca de objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
Saberes necessários à docência	Pimenta (1998), Pimenta e Anastasiou (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; 4) saberes didáticos.
	Gauthier <i>et al.</i> (1998)	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000,	1) saberes da formação profissional;

Tipologia	Autores	Saberes/Conhecimentos/Competências
Competências necessárias à docência	2003)	2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
	Masetto (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem-organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: adaptado de Puentes, Aquilli e Quicilli Neto (2009) a partir de Miranda, Casanova e Cornachione Junior (2012).

A construção de saberes pedagógicos, como embasamento teórico do professor, é primordial para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Além disso, conhecer o processo de ensino e aprendizagem é necessário ao fazer pedagógico, no ato de ação-reflexão-ação da prática docente. Nessa seara, para que o professor faça escolhas no ato de ensinar, são fundamentais as teorias de Piaget (o cognitivismo), de Vygotsky (o sociointeracionismo) e de Wallon (integração do ser humano e da importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem).

Em breves linhas, cabe dizer que para Piaget o desenvolvimento e a aprendizagem não caminham juntos, uma vez que a construção do conhecimento

acontece quando o que já foi assimilado entra contato com um novo conceito, e é necessária a ligação do sujeito com o mundo para que haja desenvolvimento em estágios cada vez mais avançados. Na abordagem de Vygotsky, o homem interage com o mundo, produz o seu próprio saber, é um sujeito ativo que constrói e reconstrói sua cultura e sua história, não há verdade absoluta, dogmatismos, o mundo é feito pela participação e influência ativa do sujeito no contexto em que está inserido. Já Wallon criou a teoria do desenvolvimento, que trata a pessoa de forma integral, como um ser indissociável em seus aspectos motor, afetivo e cognitivo (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Trazendo a questão para o cenário atual, os argumentos de Thurler (2007, p. 89) tornam-se perfeitamente aplicáveis ao contexto da pandemia de COVID-19 mundialmente vivenciada, como se pode observar a seguir:

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. Isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola. A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos.

No âmbito das práticas pedagógicas de docentes das Ciências Contábeis, Vendruscolo e Bercht (2015) estudaram os aspectos afetivos percebidos por esses docentes em suas próprias práticas pedagógicas e apuraram que os professores atribuem a motivação ao aprendizado, ao estilo de aulas e à didática do professor, enfatizando o relacionamento entre professor e aluno e o uso de tecnologias da informação e comunicação. Apesar disso, muitos deles não usam tecnologia básica e um pequeno percentual dentre os professores pesquisados sequer utilizou o ambiente virtual de aprendizagem. As autoras concluíram que os professores de contabilidade ainda não adotam práticas pedagógicas mediadas por tecnologias da informação e comunicação, compatíveis com a modalidade de educação a distância, revelando a necessidade de capacitação para o emprego de tecnologias.

Thurler (2007, p. 94) trata das competências profissionais que fazem falta, argumentando que

o estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de margens de manobra suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas margens de manobra, no início individuais (a autonomia de cada professor) e mais recentemente institucionais (a autonomia do estabelecimento), devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação. Imediatamente, a responsabilidade individual transforma-se em responsabilidade coletiva, e todos se veem diante da obrigação de prestar conta de sua ação a seus colegas, do mesmo modo que o estabelecimento deve prestar conta ao sistema do uso de sua autonomia relativa.

Como definida por Perrenoud (2000, p. 15), competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Sob o enfoque da docência, o autor afirma que ensinar exige que aquilo que está sendo proposto tenha significado para o aluno. Mais do que se buscar fórmulas para ensinar, no modelo por competências, é fundamental ter uma visão crítica e contextualizada em relação aos conteúdos propostos. Agregando as práticas pedagógicas e a docência, Franco (2016, p. 547) sustenta que

as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Tardif (2014) aponta que os saberes docentes precisam ser materializados na formação por meio de programa e de práticas coletivas e assinala que, para que isso se torne possível, é fundamental que o currículo formativo do profissional de educação “promova as vivências e experiências interdisciplinares que permitam ao futuro professor indícios aos conhecimentos e procedimentos que os levem a estimular a capacidade de análise e de crítica ao manejar a informação” (PAULA; PIMENTA; BUENO, 2019, n.p.).

Considerando essa perspectiva, Perrenoud (2000 *apud* PAULA; PIMENTA; BUENO, 2019) elenca as competências relativas à prática docente, quando cita os cinco saberes e competências prioritários que podem ser construídos na formação do profissional de educação, são eles:

1. organização de uma pedagogia construtivista;
2. garantia do sentido dos saberes;
3. criação de situações de aprendizagem;
4. administração da heterogeneidade; e
5. regulação dos processos e recursos de formação.

Por outro lado, além dessas atribuições, é necessário incorporar, durante a formação docente, atividades que levem os futuros profissionais da educação a desenvolverem habilidades e competências para lidar com as tecnologias e as fontes disponíveis sobre a disciplina na qual irão atuar, bem como a acessarem conteúdos básicos, capazes de orientá-los a fazer uso da informação disponível. É imprescindível que isso faça parte do processo formativo. Assim, para que haja a obtenção de tais conhecimentos, competências, habilidades, capacidades e atitudes é “necessário identificar os saberes docentes, e isso implica romper as tradições, da inércia e ideologia impostas que estruturam a prática do professor em nível universitário” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

É relevante observar, nesse ponto, que Perrenoud (2000) apresentou uma lista de dez competências necessárias aos professores para ensinar, com base em sua teoria, a saber:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

Mais tarde, Perrenoud acrescentou a essa lista uma décima primeira competência ligada ao trabalho docente, relacionada à ação do professor como um ator coletivo no sistema de ensino e como um direcionador do movimento dos educadores no sentido da profissionalização e da prática reflexiva sobre seu próprio fazer.

Moran, Masetto e Behrens (2017, p. 12), por sua vez, expressam que:

o avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar. Não há respostas simples. É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagens de técnicas já conhecidas. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais de tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender.

Contudo, se por um lado o autor afirma que não há certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais garanta resultados muito expressivos, por outro, ele reforça que cada vez mais essas tecnologias fazem parte da vida das pessoas.

Ainda acerca dos saberes, competências e práticas pedagógicas necessários para enfrentar o cenário aqui delineado, Masetto (2017) traz a proposta de mediação pedagógica, a qual estrutura-se sobre quatro pilares: dialogar/trocar com as experiências; debater dúvidas/problemas; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; e promover o intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade. Para o autor, a ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação/interação/diálogo; permitam o exercício de habilidades humanas importantes, como: pesquisar, trabalhar em equipe, apresentar trabalhos e conferências, fazer comunicações, dialogar etc.; favoreçam o desenvolvimento de habilidades da profissão pretendida pelo aluno; e motivem o desenvolvimento de ética, respeito, abertura e criticidade.

Por fim, Garcia (2020, n.p.), associando docência, projeto pedagógico, ensino superior e uso de tecnologia, de início, lembra que “construir uma identidade profissional vinculada à docência significa agregar em seu fazer o ensino no centro do processo”, o que exige, assim como nas demais profissões, “uma preparação específica, além de conhecimentos e habilidades para desempenhar suas funções”,

haja vista que experiência e vocação não são suficientes quando se trata dos saberes teóricos e práticos necessários para ser um bom professor. Em sequência, recomenda que não se perca de vista “que a formação de uma atitude investigativa no processo formativo é o elemento central a ser contemplado, aliado aos recursos que venham a tornar o melhor possível essa ação”.

Franco (2016, p. 548) acredita “na importância da atividade pedagógica oferecendo direcionamento de sentido proporcionado pelos conhecimentos e saberes da Pedagogia”. Segundo a autora, as práticas são suficientemente anárquicas, ou seja, caminham para além do planejado, de modo que se consideram necessárias as sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como se pondera como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica.

Ainda segundo Franco (2016, p. 548),

por entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia, constitui-se um campo tensional pelo qual circula a educação. É nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire, se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo. Acredita-se, pois, na necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas – direção que é emancipatória, crítica e inclusiva.

Tardif (2014, p. 77) evidencia que nos últimos vinte anos, um número expressivo da literatura norte-americana que aborda a formação dos professores, bem como a profissão docente, tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino de forma restrita, como “professores eficientes” durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria) “e num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”.

O autor observa que os saberes podem surgir de fontes diversas, tais como a formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outras.

Tardif (2014, p. 255) ainda destaca que é necessário “atribuirmos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Nesse sentido, os estudos sobre o ensino de contabilidade destacam que os saberes dos docentes são provenientes do conhecimento da disciplina, da prática de sala de aula, da instituição de educação onde os professores atuam, da convivência com os pares e com os alunos e da trajetória pessoal, profissional e acadêmica (ANASTÁCIO, 2017). Ademais, estão relacionados com a capacidade de selecionar um tópico do conteúdo da disciplina ministrada e de fazer conexões com o objetivo e a metodologia de ensino, bem como utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, completados por saber existencial, social e pragmático permeado por crenças, valores e princípios éticos (FRAUCHES, 2015; BATISTA, 2015).

Dessa forma, Moreno (2017) ressalta que os mesmos professores com formação acadêmica idêntica podem assumir perspectivas diferentes sobre os saberes de determinadas disciplinas e que essa dispersão torna os saberes confusos para os discentes.

Batista (2015) sintetiza, com base em estudo anterior, as características de um bom professor de contabilidade, conforme segue.

Quadro 3 - Características do Professor de Contabilidade

<b>Atributos didático-pedagógicos</b>	
<b>Características</b>	<b>Autores</b>
Didática	Celerino e Pereira (2008); Marques <i>et al.</i> (2012); Miranda, Casanova e Cornachione Junior (2011); Gradvohl, Lopes e Costa (2009); Amorim e Bruni (2013); Rezende e Leal (2013); Ker e Smith (2003); Paiva <i>et al.</i> (2013).
Possuir linguagem clara	Catapan, Colauto e Sillas (2012), Gomes <i>et al.</i> (2009)
Ter segurança ao expor conteúdos	Marques <i>et al.</i> (2012)
Planejamento	Amorim; Bruni (2013), Antonelli, Colauto e Cunha (2012)
Estímulo à leitura	Trireksani (2012)
Fazer boas apresentações	Vieira, Padilha e Domingues (2012)
<b>Atributos técnico-profissionais</b>	
<b>Características</b>	<b>Autores</b>
Preparado	Gomes <i>et al.</i> (2009), Catapan, Colauto e Sillas (2012)
Domínio de Conteúdo/Culto/ Nível de conhecimento/ Conhecimento Teórico/ Domínio de Conhecimento Técnico	Catapan, Colauto e Sillas (2012); Celerino e Pereira (2008); Marques <i>et al.</i> (2012); Miranda, Casanova e Cornachione Junior (2011); Amorim; Bruni (2013); Gradvohl, Lopes e Costa (2009); Rezende e Leal (2013); Antonelli, Colauto e Cunha (2012); Ker e Smith (2003); Van de Merwe (2012); Vieira, Padilha e Domingues (2012); Paiva <i>et al.</i> (2013)
Experiência de Mercado	Miranda, Casanova e Cornachione Junior (2011); Gradvohl, Lopes e Costa (2009); Rezende e Leal (2013);
Atualizado	Paiva <i>et al.</i> (2013)

<b>Atributos vinculados às relações interpessoais</b>	
<b>Características</b>	<b>Autores</b>
Atencioso/Interessado/Prestativo	Gomes <i>et al.</i> (2009); Celerino e Pereira (2008); Catapan, Colauto e Sillas (2012); Vieira, Padilha e Domingues (2012)
Disponível/Acessível	Gomes <i>et al.</i> (2009); Catapan, Colauto e Sillas (2012); Celerino e Pereira (2008); Vieira, Padilha e Domingues (2012)
Motivador/Estimulante	Catapan, Colauto e Sillas (2012); Celerino e Pereira (2008); Ker e Smith (2003); Vieira, Padilha e Domingues (2012); Paiva <i>et al.</i> (2013)
Respeitoso	Catapan, Colauto e Sillas (2012)
Interessado/Exigente	Celerino e Pereira (2008) Celerino e Pereira (2008); Gradvohl, Lopes e Costa (2009)
Boa Comunicação	Ker e Smith (2003); Amorim; Bruni (2013); Trireksani (2012)
Feedback	Trireksani (2012)
Personalidade	Van de Merwe (2012)

Fonte: Batista (2015)

A partir dos estudos apresentados, Batista (2015) destaca que os principais atributos técnico-profissionais requeridos do professor considerado como bem avaliado em contabilidade envolvem principalmente possuir domínio de conteúdo da disciplina lecionada e experiência na área contábil. Percebe-se que a boa didática também tem um enfoque importante nessas características.

Conforme Bolzan (2018), os docentes de graduação em Ciências Contábeis apresentaram mais dificuldades do que facilidades para operacionalizar as suas competências docentes. O autor ressalta que essas dificuldades estão relacionadas a todas as questões ligadas às competências pedagógica e didática e na maior parte dos fatores que envolviam aspectos reflexivos e tecnológicos.

Nesse sentido, Cardoso e Corrêa (2019, n.p.) explicam que

em relação ao processo de constituição da docência na educação profissional, torna-se fundamental considerar que, diferentemente de grande parte dos professores, estes são profissionais que, na maioria das vezes, não possuem formação pedagógica e tampouco uma formação direcionada especificamente para a atividade docente nessa modalidade de ensino.

Bolzan (2018, p. 98) reconhece que os docentes atendem ao processo de ensino e aprendizagem e observa que eles apresentam domínio técnico e possuem facilidade de comunicar o conteúdo específico, todavia demonstram dificuldades para dominar, repensar e aplicar, na prática, conhecimentos de tecnologia da informação (TI) e de teorias de ensino e aprendizagem. Ainda enfatiza que “a formação dos docentes é voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos e

específicos da área contábil, enquanto a formação didático-pedagógica estaria sendo relegada a um plano menor”.

Para Konrad (2015), o docente de contabilidade é preparado essencialmente para a pesquisa e não para a docência, pois geralmente não possui formação pedagógica ou apenas cursou uma disciplina sobre o tema em seu mestrado, e isso pode trazer dificuldades na sua atuação, que devem ser superadas através de uma preparação específica em disciplinas de Didática do Ensino Superior e Metodologia.

No que se refere às metodologias de ensino adotadas pelos docentes de contabilidade de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Brasil e uma de Angola, que foram analisadas por Manuel (2016), verifica-se que os professores tanto brasileiros quanto angolanos nas IES pesquisadas possuem preocupação sobre a formação didático-pedagógica. Em relação às metodologias adotadas em sala de aula, constata-se que a metodologia utilizada com maior frequência pelos professores nas duas instituições é a aula expositiva, e dentre as metodologias menos utilizadas estão debates e estudo de caso. O autor, entretanto, destaca uma mudança de paradigma ainda embrionária, nas metodologias de ensino e nas abordagens de ensino dos professores investigados.

No sentido de utilização da metodologia de estudo de caso, a qual é pouco mencionada, conforme Manuel (2016) e Vendramin (2018), os discentes mostraram uma maior percepção entre a teoria e a prática; já para os docentes, adotar o método foi a solução encontrada para modernizar a disciplina e alterar o formato dela para uma perspectiva de articulação com os negócios, ao invés de uma visão tecnicista.

Ferreira (2015, p. 152) explica o pouco uso de metodologias ativas e justifica que os professores de contabilidade se percebem mais como contadores-professores e acreditam que o ensino que realizam é atividade que se estende a partir do campo profissional contábil.

Assim, o “ser professor”, de tal modo, também está ancorado na autopercepção que têm de serem mais contadores-professores do que professores-contadores. Mesmo exercendo a docência como atividade profissional principal, o “ser contador” parece estar mais presente em suas concepções docentes do que o “ser professor”. Esse é um argumento que pode ser reforçado pelos dados da pesquisa que evidenciaram elevada preocupação dos professores com o domínio de conteúdos técnico-profissionais, e tanto pelas atividades que são mais presentes

em seus fazeres docentes – o ensino de graduação e atividades administrativas e de gestão universitárias – quanto também pelas que estão mais ausentes (que pouco realizam), isto é, pesquisa e extensão.

Dessa forma, Hoff (2017) em relação às concepções de ensino dos professores do Programa de pós-graduação *stricto sensu* percebe que, referente ao trabalho do professor, existe fortemente um fazer técnico produtivo para o cumprimento de medidas avaliativas instituídas pelos órgãos de controle. Assim, o ensino é mantido apenas no seu aspecto tradicional, apesar das aspirações dos docentes de superação ao modelo tradicional, buscando desenvolver autonomia e criticidade do aluno.

Em relação à educação a distância, Carvalho (2017) investigou a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis que atua como tutor na educação superior a distância, tendo como objetivos compreender esta construção por parte dos sujeitos e identificar algumas características dos professores, no que tange a aspectos do perfil profissional e às condições de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino superior e aos procedimentos didáticos utilizados pelos professores na preparação do curso e das aulas. Como resultados, o autor encontrou que a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis, na educação a distância, é construída no dia a dia entre acertos e erros, e que ela se molda e se ressignifica a partir das experiências compartilhadas com os demais colegas.

Já Nogueira (2014) analisou os fatores que estão relacionados com a adoção e o uso da tecnologia pelos docentes em Ciências Contábeis com enfoque no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Em seus resultados, o fator Concepção Pedagógica não demonstrou relação com o processo de adoção, visto que professores com ensino centrado no aluno e docentes com perfil de ensino centrado no professor adotaram igualmente o AVA. Na relação entre a Concepção Pedagógica e o uso do ambiente notou-se uma associação, visto que docentes com perfil de ensino centrado no professor (tradicional) tendem a utilizar o AVA apenas para disponibilização de arquivos e envio de mensagens, enquanto professores com perfil de ensino centrado nos estudantes utilizam um número maior de recursos.

Para Braga (2015), as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes nas atividades profissionais, inclusive dos docentes. O autor investigou a utilização das TIC pelos docentes de um curso de Ciências

Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior e a existência de relação entre a utilização dessas práticas e a titulação ou idade dos docentes. Concluiu que não há associação entre as práticas adotadas e o título profissional e a idade do professor. De uma maneira geral, constatou que os professores empregam procedimentos pedagógicos tradicionais, porém tentam utilizar as TIC em suas práticas. Ainda notou algumas dificuldades para a utilização das TIC relatadas pelos docentes, tais como a dificuldade em utilizarem as tecnologias existentes e a infraestrutura inadequada para suas utilizações nas atividades acadêmicas. Os docentes concordam que, para um aumento do uso das TIC, será necessário um maior investimento na infraestrutura da instituição e na formação profissional.

Observando empecilhos relacionados às competências docentes em Ciências Contábeis em diversos estudos, Vendruscolo (2015) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar como o Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância (MPCCEaD) pode contribuir para o desenvolvimento das competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Conforme a autora,

as competências docentes representam o conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas entre si que o professor mobiliza e articula para obtenção dos objetivos educacionais e para a resolução das situações oriundas no processo de ensino e aprendizagem. (VENDRUSCOLO, 2015, p. 52)

Ela codificou e tabulou as contribuições bibliográficas apresentadas pelos estudos anteriores e, com a compilação dos resultados encontrados, elaborou a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade. A matriz final apresentou 18 competências que revelaram as atividades dos docentes nas instâncias acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e as atividades administrativas e burocráticas do trabalho cotidiano do docente, agrupando essas competências em classes: Educacional, Avaliativa, Cognitiva, Social, Política e Acadêmica. Conforme Vendruscolo (2015), a aplicação do MPCCEaD provocou a reflexão dos docentes-discentes sobre suas práticas pedagógicas à luz de novos conceitos. Assim, podem dispor de condições teóricas para reverem suas ações e crenças e identificarem suas contradições.

Na mesma linha, Moura (2017) investigou as relações de influência entre os fatores de um modelo estendido do Modelo de Aceitação da Tecnologia (TAM), proposto por Davis em 1989, e a intenção comportamental de professores de uma instituição de ensino superior privada para a aceitação e uso de TIC no ambiente de trabalho. A partir dos resultados, foi visto que os docentes são aptos a utilizarem as tecnologias disponibilizadas para o apoio às suas atividades, destacando que o constructo resistência a mudanças apresentou resultados positivos para as relações que se esperava serem negativas, diminuindo a intenção comportamental dos usuários.

Araujo (2017) desenvolveu uma metodologia com suporte na teoria da autoeficácia, evidenciando a dimensão afetiva para ensino de conteúdos em contabilidade em um ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados indicam que o constructo da autoeficácia serve de apoio para docentes estruturarem e incorporarem a experiência vicária em suas práticas a distância ou presencial, quando são oferecidas experiências de aprendizagem adequadas aos alunos. Todavia, o constructo da autoeficácia pode ser associado a outros constructos, razão pela qual se insere na coleta de dados a escala de autoestima para melhor percepção sobre o desempenho dos alunos.

O estudo de Engel (2017) buscou identificar, com base na percepção dos professores, a relação entre os componentes da qualificação docente em âmbito acadêmico, profissional e pedagógico e os indicadores de qualidade dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Rio Grande do Sul que possuem avaliações extremas no Conceito Preliminar de Curso (CPC). A autora argumenta que as IES devem investir na qualificação do seu corpo docente, sobretudo no que tange ao acadêmico e pedagógico, visto que o incremento em qualificação docente resultará em melhores resultados nas avaliações institucionais, no desempenho acadêmico e na qualidade de ensino.

Conforme Miranda (2011), os estudos relacionados à área de contabilidade, mais especificamente ao ensino da contabilidade, caracterizam dois tipos de qualificações essenciais ao quadro docente de um curso de Ciências Contábeis, quais sejam: a qualificação acadêmica, que se refere à preparação do docente para a pesquisa, e a qualificação profissional, que se caracteriza pela ligação que o docente mantém com as práticas profissionais vigentes no mercado de trabalho.

Adicionalmente, a literatura da área da educação aponta uma terceira qualificação, a qualificação pedagógica, ou seja, a preparação sistematizada para o exercício da docência no ambiente universitário. O autor relacionou o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e o grau de qualificação docente por região. Os resultados apurados confirmam parcialmente as hipóteses de relação positiva entre os fatores qualificação e desempenho.

Souza (2015) teve por objetivo identificar o efeito da atratividade física dos professores na percepção de experiência, na motivação para o aprendizado, na satisfação do aluno, na aprendizagem e na avaliação dos professores pelos alunos. Os resultados apontaram que professores percebidos como atraentes fisicamente podem influenciar na percepção de experiência, aprendizado, satisfação, aprendizagem e recebem notas mais altas quando avaliados pelos alunos. Com relação à influência do gênero, os resultados mostram que os alunos do gênero masculino atribuíram notas menores para os professores do gênero masculino.

Considerando o estresse causado no ambiente acadêmico, Nascimento (2017) buscou evidências que permitissem identificar e analisar a influência que o nível de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Em seus resultados, observou que não há associação geral entre o engajamento dos professores e a regulação do estresse. Tal circunstância é indicativa de que o fato de o profissional desenvolver a atividade docente com afinco, vigor, envolvimento e dedicação, sentindo-se, portanto, positivamente absorto nas tarefas de que se incumbe no dia a dia, não tem relação significativa com o menor ou maior grau de estresse desse professor.

Porém, o autor chama a atenção para um ponto, ou seja, o fato de os professores se apresentarem como eficazes na lida com o estresse no ambiente acadêmico evidencia a necessidade de contribuir para a manutenção de tal situação, considerando indícios de que a autopercepção de saúde física e mental apresenta alguma inadequação para ao menos 1/4 dos respondentes.

Laffin (2002), em sua tese de doutoramento, especifica que a escolha pela docência para o profissional com formação em Ciências Contábeis surge como uma opção a partir de convites, anúncios, conversas informais ou pela necessidade financeira. A carreira de docente exige atribuições distintas e permite um certo *status* social, todavia ser contador oferece uma situação financeira mais favorável.

Araújo, Miranda e Pereira (2017) realizaram um estudo com o intuito de identificar a predominância de satisfação dos professores de contabilidade no Brasil ao longo da sua trajetória profissional. Encontraram como resultado que o sentimento de satisfação predomina nos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, sendo os níveis de satisfação maiores entre os indivíduos com mais tempo de experiência. O fator que mais contribui para a satisfação é a realização pessoal (trabalho docente e relação com os alunos). Também foi possível identificar que sentimentos positivos em relação à docência são predominantes (67,3%) em comparação com os negativos (32,7%).

Na análise de Laffin (2002), a docência como uma segunda atividade pode apresentar-se como ação solitária em que o professor efetua a sua parte na tarefa, ou seja, ensinar o conhecimento contábil. A conformação com ser professor como uma segunda atividade inviabiliza a atitude de adotar uma identidade de professor. Nesse sentido, acaba por dispensar a formação pedagógica. Para Laffin (2002, p. 180),

[...] o ensino superior de contabilidade não constitui instância de constituição da identidade própria do professor de contabilidade, se a sua formação reflete apenas apropriação de conhecimentos específicos caracterizados pela racionalidade técnica, então, faz-se urgente uma ruptura com as maneiras existentes em sua formação e na relação com o conhecimento. Ruptura essa expressa por um novo olhar sobre o trabalho e sobre a formação do professor de contabilidade. A formação deverá constituir-se de significados capazes de produzir signos e cultura, identidade e subjetividade, dimensões constitutivas de sujeito na sua própria produção.

Assim, o docente, ao ressignificar o seu papel enquanto professor, compreenderá a sua importância frente ao processo de ensino.

Como visto, os estudos enfatizam algumas características dos docentes de contabilidade, tais como a preferência pelo ensino tradicional, centrado no professor, o que revela a necessidade de uma maior formação pedagógica e tecnológica.

Desse modo, tendo discorrido acerca do que concerne ao docente, destacam-se a seguir os estudos sobre os discentes de contabilidade.

### **2.1.2 Discentes de Ciências Contábeis**

Cornachione Junior (2004) cita Gagne, psicólogo educacional que tratou da teoria da instrução. Essa teoria é baseada em uma visão comportamentalista e

cognitiva, pois entende que o indivíduo, em seu processo de aprendizagem, aprende por estimulação, de forma gradual e processual, partindo do menos complexo para habilidades conceituais mais amplas, transformando-se a partir da aprendizagem. Cornachione Junior (2004, p. 72) destaca que é importante conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e como alcançar essa aprendizagem. Ainda esclarece alguns parâmetros para o seu alcance, baseado em McKeachie (2000):

- 1) motivação;
- 2) base de conhecimento;
- 3) habilidades para aprendizagem futura;
- 4) estratégias para aprendizagem eficiente; e
- 5) estratégias metacognitivas.

Essas habilidades podem ser desenvolvidas individualmente pelos interessados, naturalmente podendo contar com a ajuda de professores.

O sucesso dos alunos nos cursos pode ser estimulado se forem conhecidos os diferentes estilos de aprendizagem. O professor poderá utilizar tal informação de forma estratégica para alcançar os objetivos educacionais (CORNACHIONE JUNIOR, 2004).

Neste contexto, Marques *et al.* (2020) identificaram os estilos predominantes nos alunos de Ciências Contábeis, por meio dos dados coletados a partir do questionário elaborado por Felder e Soloman (1991), e a sua associação com o gênero, período do curso, faixa etária e estado civil, em uma das maiores universidades privadas do país, e o resultado evidenciou que, na dimensão Percepção, o estilo Sensorial foi predominante (87,96%); na dimensão Entrada, predominou o estilo Visual (57,14%); na dimensão Processamento, predominou o estilo Reflexivo (55,63%); e na dimensão Entendimento, predominou o estilo Global (58,64%). Verificou-se que existe uma associação estatisticamente significativa (ao nível de 5%) dos estilos de aprendizagem com o período e a idade dos estudantes.

Silva e Oliveira Neto (2011) avaliaram o impacto dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores e estilos das disciplinas no desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados mostraram que os estilos de aprendizagem predominantes nos alunos são ativos, sensorial, visual e sequencial e nos professores são reflexivos, intuitivo, visual e sequencial. Nas disciplinas são predominantes os estilos reflexivo, sensorial, verbal e sequencial. Foi constatado o impacto dos estilos desses elementos no desempenho acadêmico dos alunos, tanto individualmente como combinados.

O trabalho de Lemos (2019) teve o objetivo de investigar a relação dos estilos de aprendizagem dos discentes de ciências contábeis com a motivação de aprendizagem. A autora utilizou um bloco de perguntas que identificavam as características do respondente e outros dois blocos que adotaram o KLSI v. 3.1 revisado em Kolb em 2005, para a detecção dos estilos de aprendizagem e o EMA-U de Boruchovitch e Neves de 2005 que trata da motivação. Os achados foram: a maior parte dos alunos é do estilo convergente (46%) e assimilador (41%) e tem a motivação mais voltada para a orientação intrínseca. Não foi possível identificar a correlação entre as variáveis Estilos de Aprendizagem e Motivação para Aprender.

No que tange aos discentes, Gibaut (2017) ao analisar a associação das práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, no campo da contabilidade, com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem, encontrou relação positiva entre as práticas pedagógicas e a motivação acadêmica dos estudantes.

Meirelles (2019) analisou como as modalidades de ensino, Educação a Distância (EaD) e presencial, influenciam no desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstraram a simetria entre as grades curriculares e a similaridade dos conteúdos praticados entre ambas as modalidades, ao passo que os planos de ensino entre as modalidades presencial e EaD e a organização metodológica, assim como os processos avaliativos, mostraram-se distintos.

Em relação aos discentes, ficou evidenciado o impacto positivo da modalidade presencial no que diz respeito ao desempenho. Também foi percebido menor número de evasões, mesmo com o atual cenário de crescimento exponencial da modalidade EaD. Além disso, ao se controlar os alunos que aprovaram nas disciplinas, o desempenho dos alunos da modalidade EaD superaram o desempenho dos estudantes da modalidade presencial. Esse achado traz indícios de que a modalidade EaD pode, futuramente, alcançar resultados tão ou mais satisfatórios do que a tradicional modalidade presencial (MEIRELLES, 2019).

Machado (2014) explica que os modelos de Educação a Distância (EaD) agregam um elemento adicional ao processo de ensino e aprendizagem – a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – e investiga a utilização das TIC com a satisfação do estudante, tendo por certo que é indissociável da EaD. Procura averiguar como esse recurso implica no desempenho acadêmico, tomando

por base o que exhibe a literatura. Assim, o autor analisou a associação entre os resultados de aprendizagem e a satisfação, sob uma abordagem multidimensional entre discentes de Ciências Contábeis e Administração. Os resultados demonstraram diferenças significativas entre os estudantes de Administração e de Ciências Contábeis. Para Machado (2014, p. 132),

as lacunas entre as aspirações e as necessidades do estudante de Ciências Contábeis não estão sendo atendidas de forma adequada, possivelmente em função do uso subvertido do sistema de e-learning. Uma maneira de diminuir tais lacunas é a oferta de condições para que o estudante possa atingir os objetivos de aprendizagem, o que, em última análise, parece ser a proposta idealizada nos referenciais de qualidade expressos para EaD no Brasil. Neste sentido, ainda que possa figurar como antagônico, sugere-se um modelo de EaD que incentive mais a frequência do estudante no polo. Isto porque além de contribuir para o estabelecimento de comunidades de aprendizagem, a infraestrutura disponível nestes locais proporciona – idealmente – suporte para estudos independentes, o que coaduna com o conceito de EaD.

Já Quintana (2015) analisou o uso da tecnologia sob a perspectiva da Satisfação e Eficácia de Aprendizagem, da Percepção do estudante e do Desempenho. O autor concluiu que o reflexo do uso de *chat* e fórum de discussão é percebido no desempenho dos estudantes e na notoriedade da utilidade dessas ferramentas no processo de aprendizagem. O autor enfatizou que a percepção dos estudantes sobre a utilidade da tecnologia no processo de aprendizagem é um fator que interfere nos efeitos de seu processo de aprendizagem, e que a satisfação em aprender não está totalmente relacionada à eficácia do processo de aprendizagem, principalmente, quando envolve o uso de tecnologias da educação.

Crestani (2019), por outro lado, identificou quais os elementos de composições de Equipes de Trabalho que influenciam no desenvolvimento de habilidades de estudantes a partir do uso da metodologia de *Nano Challenge Based Learning* (CBL) e observou que o uso da Metodologia de Nano CBL auxilia no desenvolvimento de habilidades requeridas à atuação da profissão contábil.

Cruz (2015) objetivou identificar as principais contribuições dos recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para a aprendizagem e encontrou que a relação entre recursos de TIC e nível percebido de aprendizagem sofre influência positiva da percepção de integração, assim constatando que os discentes entendem o uso das ferramentas da TIC como positivo e necessário à aprendizagem e ao perfil formativo do contador.

Oliveira (2018) descreve quais as preferências e os determinantes do engajamento de discentes de Ciências Contábeis em relação aos elementos da *gamification*. Os estudantes indicaram serem favoráveis a um sistema com elementos de *gamification* no ensino, considerando os seguintes elementos: Pontos, Progressão, Equipes, Medalhas, Perfil e Ajudas.

Longhi (2011) apresentou um estudo sobre mecanismos computacionais concebidos para reconhecer e inferir estados de ânimo de alunos em interação num ambiente virtual de aprendizagem. A hipótese de estudo era a de que os estados de ânimo de um aluno podem ser reconhecidos em AVA através de um modelo computacional que inter-relacione fatores de personalidade e de comportamento. Ela pode ser confirmada, para isso, recorrendo ao emprego da técnica de redes *bayesianas*. O autor enfatiza que, por meio dessa funcionalidade, pretende-se proporcionar meios, a partir dos quais seja possível obter informações associadas à vivência afetiva do aluno, notadamente em relação ao ensino não presencial.

No tocante a metodologias ativas e uso de Tecnologia da Informação, Pinto (2014) analisou os efeitos do emprego de jogos e simulações nas atividades educacionais, bem como a sua contribuição para a composição de um ambiente que promova aumento nos níveis de motivação e de desempenho no processo de aprendizagem. O estudo indicou efeitos positivos da aplicação dos jogos eletrônicos na constituição de ambientes instrucionais, quando realizadas comparações com os resultados alcançados com a aplicação de técnicas convencionais na execução dos processos instrucionais.

Em relação à influência da motivação e desmotivação no desempenho discente, Schnell (2017) observou seus diferentes estágios, conforme a Teoria da Autodeterminação. O estudo conclui que os estudantes reconhecem que são protagonistas no processo de formação, portanto responsáveis pela qualidade da aprendizagem, deixando de transferir a responsabilidade aos cursos, IES e docentes.

Franceschini (2017) estudou se o perfil acadêmico e os conhecimentos contábeis e gerenciais influenciam a ocorrência de heurística e concluiu que o perfil acadêmico e as variáveis gênero, idade, experiência profissional e atuação contábil apresentaram relação significativa com a ocorrência de heurística, corroborando os achados da Teoria dos Prospectos.

Nasu (2016) objetivou verificar o impacto do Sistema de Resposta do Estudante (SER) no desempenho acadêmico e na satisfação dos alunos de Ciências Contábeis e constatou que o SRE não aumenta a performance acadêmica, mas colabora para o desenvolvimento da satisfação discente de modo geral.

Kaveski e Beuren (2020) verificaram os fatores que conduzem discentes do curso de Ciências Contábeis ao comportamento procrastinador em disciplinas da área e sua influência na vida acadêmica. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento, tendo como amostra 225 alunos de três universidades. Os resultados da pesquisa sinalizaram que os antecedentes pessoais e situacionais levam os discentes a procrastinarem as tarefas de disciplinas da área do curso. Constatou-se também que há relação positiva entre a procrastinação e o desvio de conduta acadêmica. Além disso, identificou-se que há relação negativa entre procrastinação e desempenho acadêmico. Kaveski e Beuren (2020) concluíram que os fatores pessoais e situacionais conduzem à procrastinação por parte de discentes do curso de Ciências Contábeis em disciplinas da área. Além disso, notaram que o comportamento procrastinador pode estar vinculado tanto ao desempenho acadêmico como ao desvio de conduta, inclusive, colocando em risco as notas das disciplinas e a continuidade do curso.

Considerando o exposto, este referencial teórico passa a direcionar-se à virtualização da educação superior e à tendência ao ensino híbrido, temas do subcapítulo seguinte.

## 2.2 VIRTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A TENDÊNCIA AO ENSINO HÍBRIDO

Na contextualização da virtualização da educação superior, Cassundé e Mendonça (2014, p. 89) afirmam que

em virtude dos inúmeros apelos socioeconômicos e tecnológicos do sistema educacional, as instituições de ensino superior (IES) têm sido motivadas a interiorizar, a dinamizar e aprimorar a forma de gerar e transmitir o conhecimento. Portanto, atendendo a uma determinação prevista na Constituição Federal de 1988, desde 2002 tem ocorrido um processo de interiorização dos cursos superiores no país.

Cassundé e Mendonça (2014, p. 89) exemplificam com 235 municípios, os quais, entre 2002 e 2011, inauguraram *campi* federais. A consequência dessa

expansão foi o estímulo às unidades de ensino superior instaladas em cidades do interior a responder ao processo de regionalização por meio da educação não presencial, tornando a criação de centros de educação a distância um processo comum das instituições educacionais nos últimos anos, “a fim de viabilizar tanto o ensino de graduação quanto o de pós-graduação no país, bem como o investimento de recursos substanciais para explorar os potenciais do ensino superior a distância”.

Assim, o avanço da Educação a Distância (EaD) percebido nas instituições públicas e privadas representa a expansão de uma nova educação em concordância com a sociedade do conhecimento e as novas tecnologias (CASSUNDÉ; MENDONÇA, 2014).

Como apontam Santos e Marcondes (2019), citando dados apurados em 2017 pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), observa-se a virtualização do ensino superior no Brasil pelo aumento de 66% das matrículas na modalidade a distância, no período de 2009 a 2015. Em 2017, 38,1% das matrículas ocorreram na região sudeste, 20,8% na região sul, 18,7% na região nordeste, 12,5% na região norte e 9,9% na região centro-oeste.

Belisário (2006, p. 137) defende que o grande desafio é o desenvolvimento de um sistema educacional que conjugue a educação tradicional e a tecnologia, “com base em um rigoroso conceito de qualidade e na necessária dialogicidade, que seja capaz de incentivar o ‘participante’ a estudar e aprofundar estes estudos (a partir de seu próprio ritmo e de suas necessidades)”, haja vista que todo o resto – as técnicas não tradicionais de educação, a internet e a utilização do computador na educação – já não é novidade.

Rocha e Salvi (2016, p. 60) alertam que a mera inclusão de novas tecnologias na escola não traz garantias de que elas serão utilizadas em favor de uma educação científica de qualidade, mas se pode ressaltar que

felizmente, segundo Tiffin e Rajasingham (2010), já está em curso, atualmente, a manutenção das práticas pedagógicas e da formação dos professores no Ensino Superior para se adequar às exigências das TDIC. De acordo com os autores há necessidade de alterações estruturais nas licenciaturas de modo geral para que absorvam mais essa demanda de conhecimento.

Citando Vespasiano e Prata-Linhares (2015), Rocha e Salvi (2016, p. 60) realçam que

ensinar e aprender por meio das TDIC suscita a ampliação constante dos conhecimentos docentes, bem como o desenvolvimento de novas competências, além da quebra de paradigmas arraigados na estrutura do ensino tradicional, buscando uma prática docente inovadora capaz de atender às especificidades que integrem o eixo tecnológico, pedagógico e de conteúdo.

É relevante, nessa seara, também o que afirma Arruda (2013, *apud* ROCHA; SALVI, 2016, p. 60), lembrando que

o trabalho com as tecnologias digitais coloca outros desafios à prática docente de um professor: para além da impossibilidade de definir o resultado futuro de uma ação presente, as tecnologias intensificam a transitoriedade das coisas e das ações, ao comprimir substancialmente o espaço e o tempo contemporâneos. Mal os professores se apropriam de determinadas tecnologias ou de determinados discursos, outros são criados em velocidades impressionantes e criam 'sensações' de incompletude, de autoria inacabada da ação pedagógica.

Ainda segundo Rocha e Salvi (2016), outro ponto a ser considerado é que não basta apenas ensinar o professor a lidar com *softwares* com potencial pedagógico e objetos de aprendizagem digitais. É preciso garantir-lhe a compreensão da totalidade de relações que permeiam qualquer ação pedagógica envolvendo tecnologia, sociedade e currículo (LÉVY, 1999). As TIC são instrumentos com potencial facilitador de ensino e de aprendizagem, mas quando utilizadas sem respaldo teórico, método e didática passam a ser meras caricaturas de antigas técnicas com pouca ou nenhuma eficácia nesses processos.

Pela pertinência do tema, é importante observar que Moreira e Schlemmer (2020) apresentam variantes conceituais à educação mediada pelo digital, por eles consideradas polissemias terminológicas, a saber: ensino remoto ou aula remota; ensino a distância, educação a distância, *e-Learning*, educação *on-line*, *web-based learning*, *open learning*, *blended learning* e educação híbrida.

Educação remota ou aula remota, segundo Moreira e Schlemmer (2020), é uma modalidade de ensino ou aula que tem por pressuposto o distanciamento geográfico de professores e estudantes, adotada por instituições educacionais no mundo todo, em diferentes níveis de ensino, em razão das restrições impostas pela

COVID-19, o que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Ensino a distância vincula-se a um meio de comunicação, que viabiliza às pessoas comunicarem-se, não estando face a face. A escrita executou esse papel nos primórdios da civilização, assim como a invenção da imprensa, que popularizou o acesso aos livros, ou os cursos por correspondência, entre tantos outros meios que precederam a revolução tecnológica (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Educação a distância é a utilização das tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra. É, assim, a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação, não havendo razão para que a EaD imite o que poderia ser realizado em sala de aula presencial, ou pelos meios anteriormente utilizados para o Ensino a Distância (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Por sua vez, *e-Learning* significa aprendizagem a distância mediada pela tecnologia, mas sofre a influência de outros fatores, o que equivale a dizer que nem todo o ensino a distância pode ser considerado como tal. Assim, Moreira e Schlemmer (2020) chamam a atenção para as diferentes definições atribuíveis ao termo.

Educação *on-line* é definida por alguns autores como sinônimo de *e-Learning*, ao passo que outros a conceituam como uma versão mais recente da educação a distância, e outros ainda referem-se à tecnologia ou ao contexto com o qual ela é utilizada. Moreira e Schlemmer (2020) consideram-na a modalidade educacional que se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital e viabilizada por diferentes tecnologias digitais.

*Web-based learning* é uma forma de aprendizagem que utiliza tecnologias ou ferramentas da *Web*, promovendo a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico e centrado no estudante (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

*Open learning* é uma abordagem para o ensino e a aprendizagem que coloca a ênfase no direito do estudante de tomar decisões. Permite, portanto, ao estudante definir o seu próprio percurso formativo, escolher os módulos que quer estudar, escolher os materiais que melhor se adaptam aos seus conhecimentos e interesses, ditando o ritmo do processo de aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

*Blended learning* tem sido entendido como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais), e também como um processo de comunicação altamente complexo que promove uma série de interações que podem ser bem-sucedidas, desde que sejam incorporados todos esses recursos, sem descurar a componente social e de ensino (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

A educação híbrida, segundo Moreira e Schlemmer (2020), compreende os processos de ensino e de aprendizagem que se constituem no acoplamento de espaços geográficos, digitais e híbridos, ou seja, de presença física e digital virtual, contexto no qual se desenvolvem metodologias inventivas e práticas pedagógicas inventivas, intervencionistas, reticulares, conectivas, atópicas e “gamificadas”.

De forma semelhante, sem importar a nomeação, e sim duas características fundamentais inerentes à educação a distância – que são o uso de tecnologias para estabelecer combinações variadas de comunicação e a separação física entre alunos e professores, em parte ou na totalidade da experiência educacional –, Danaher e Umar (2010) citam seis diferentes formas de ensino a distância, a saber: ensino aberto e a distância, ensino a distância, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, aprendizagem *on-line* e *blended learning*, que propicia a convergência da educação presencial e a distância em um modelo híbrido.

O ensino híbrido, ou *blended learning*, “é a tentativa de usar as vantagens do ensino on-line e os benefícios da sala de aula tradicional na educação não formal”. A partir desse prisma, “o aluno estuda os conteúdos e as instruções por meio dos recursos on-line e, em outros momentos, desenvolve diferentes atividades em sala de aula, podendo interagir com os colegas e o professor” (STAKER; HORN, 2012, *apud* VALENTE, 2019, *e-pub*).

Em outras palavras, Lagoeiro *et al.* (2019) definem ensino híbrido como um modelo de educação formal que mescla dois modos de ensino, ou seja, o *on-line* (assíncrono), em que geralmente o aluno estuda sozinho, aproveitando todos os recursos de uma plataforma; e o momento *off-line* (síncrono), em que o aluno desfruta de momentos em grupo, com o professor e colegas, valorizando, portanto, a interação e o desenvolvimento colaborativo.

No tocante aos benefícios da educação híbrida, Monteiro, Moreira e Lencastre (2015) elencam seis motivos para a mudança, que são: enriquecimento pedagógico,

acesso aos conhecimentos, integração social, interesses pessoais, relação custo/efetividade e facilidade de revisão.

Examinando os três ambientes possíveis – totalmente presencial, totalmente virtual ou híbrido –, Santos (2018) argumenta que em relação à questão pedagógica, o ensino presencial focado na aula expositiva e unidirecional é o mais encontrado nas instituições educacionais, no qual o estudante é receptor e tende a demonstrar seus aprendizados em avaliações que cobram, muitas vezes, mais a memorização do que o conhecimento efetivo.

Nas estruturas totalmente a distância, pode ocorrer que o estudante se encontre sozinho para enfrentar os desafios da aprendizagem de conteúdos densos em alguns casos, ou que necessitam de conhecimentos prévios que o aluno não possui. Como se não bastasse isso, as plataformas virtuais nem sempre proporcionam a interação entre os pares necessária para a ampliação dos saberes e não oferecem uma navegabilidade intuitiva; ou, então, o docente não é um especialista da área, não estando preparado para ser um interlocutor qualificado, sendo apenas um reproduzidor das ações tradicionais.

A proposta da educação híbrida, por outro lado, oferece aos estudantes a possibilidade do estudo *on-line* e uma participação mais efetiva nos momentos presenciais, com a vantagem de o ambiente digital viabilizar maior acesso a informações, conteúdos e objetos de aprendizagem diversos, permitindo que os momentos presenciais sejam mais intensos e relevantes. Além disso, estão presentes as características de modernização, colaboração e interação que atendem mais à realidade dos estudantes deste século.

Acrescente-se aos benefícios já expostos, o acesso e a flexibilidade, haja vista que a proposta da educação híbrida viabiliza a um número maior de estudantes o ingresso na educação superior, frente à flexibilização do tempo, pela não exigência de comparecimento diário na instituição (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

Santos (2018) chama a atenção para outra vantagem, ou seja, o menor investimento na educação híbrida, uma vez que os custos da instituição de ensino são mais baixos pela redução da quantidade de vezes que o estudante precisa se deslocar até a instituição educacional.

O estudo desenvolvido por Santos (2018), com coordenadores de curso, docentes e estudantes de disciplinas híbridas e de cursos híbridos, teve como

objetivo propor a reflexão sobre as possibilidades da educação híbrida que une momentos *on-line* com presenciais, que se complementam, ampliando as possibilidades de aprendizagem. As características levantadas acerca da educação híbrida estão representadas na Figura 1.

Figura 1 – Características da educação híbrida



Fonte: Santos (2018, p. 422).

Ainda segundo Santos (2018), analisando as propostas de educação híbrida, sobressaem possibilidades de mudança de perfil de estudantes e docentes, com ampliação do aprender, formando o desafio de estudantes e docentes para se tornarem gestores da própria aprendizagem. Destaca-se também a chance da inserção de estratégias didáticas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem e a inclusão digital que acontece de forma paralela, mas fundamental.

A proposta de educação híbrida possibilita uma formação mais integral, apropriada para apoiar a aculturação dos docentes e estudantes. Outro elemento relevante, que emergiu da análise, foi a indicação de fases para a efetivação da educação híbrida. A transformação de comportamento dos participantes, a estrutura que a sustenta, a postura docente e o sentimento de pertencimento evidenciam as

implicações da educação híbrida a serem levadas em consideração nos processos de mudança de paradigma.

Em suma, a combinação do ensino a distância com o presencial viabiliza a utilização dos recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da educação a distância, com o propósito de que os momentos presenciais e virtuais se complementem e promovam um ensino mais eficiente e personalizado (LAGOIRO *et al.*, 2019).

### **2.3.1 Ensino Remoto nos Cursos de Contabilidade**

Tendo em vista o panorama do Ensino Remoto de Emergência, Soares *et al.* (2021) investigaram a percepção de acadêmicos presenciais do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública que adotou a referida modalidade durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. O estudo procurou ressaltar os aspectos que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem nesse contexto. Assim, conforme constatado, os alunos perceberam aspectos positivos como a flexibilização nos prazos para entrega de atividades, o incentivo para a autonomia no processo de aprendizagem e o uso de metodologias ativas pelo professor. Quanto a aspectos que dificultaram a aprendizagem, destacaram a falta de acesso à internet, a não manutenção de uma rotina de estudos e a elevação do nível de estresse, bem como aulas monótonas por videoconferência.

Os autores observaram ainda uma visão otimista para tendências futuras, tais como a mudança de paradigma do papel do aluno, maior utilização da tecnologia e uso de metodologias ativas. Conclui-se que a utilização de metodologias ativas no aspecto didático e pedagógico faz crescer a participação do número de alunos nas aulas remotas e melhora a qualidade da aprendizagem (SOARES *et al.*, 2021).

Arruda (2020) observou uma prática educacional sustentável adotada em tempos de COVID-19 pelos alunos e professores do curso de Ciências Contábeis. Os alunos mostraram apropriação dos conceitos teóricos trabalhados virtualmente, demonstrando a relevância do uso das TIC para atuação e participação discente nas atividades propostas. As principais conclusões evidenciam a relevância da formação docente para o acompanhamento e desenvolvimento dessas aulas remotas. Somase a isso, a identificação do desenvolvimento da atuação e da autonomia dos aprendentes nos seus processos de aprendizagem.

Colares e Miranda (2021) analisaram a relação entre as corrupções cometidas por estudantes de graduação em Ciências Contábeis no Ensino Remoto Emergencial e a percepção de justiça desses alunos. Essas infrações se dão em especial nas avaliações que o corpo docente solicita que sejam efetuadas sem consulta a fontes externas.

Para a pesquisa quantitativa foi utilizada uma adaptação da Escala de Percepção de Justiça Acadêmica tendo como amostra 200 graduandos de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram três variáveis estatisticamente significativas: o gênero, o desempenho acadêmico e a percepção de corrupção. Os resultados indicam que discentes do gênero feminino e estudantes que apresentam bom desempenho acadêmico possuem uma maior percepção de justiça, sendo que alunos que julgam consultas a fontes externas como atos de corrupção tendem a avaliar como mais injustos os fins alcançados durante o ensino remoto.

Além disso, observou-se que quase 30% dos respondentes fazem consultas ao material da disciplina, à internet e aos colegas durante as avaliações, mesmo admitindo que possa ser um ato de corrupção. Isso pode contribuir para a construção de uma cultura de corrupção generalizada, embora essas ações sejam consideradas como pequenas burlas. Por fim, diante dos resultados apresentados, a pesquisa também traça uma reflexão sobre as formas de avaliação do ensino superior, as quais poderiam ser mais focadas em aprendizagem por meio de projetos de aplicação ao invés de provas que demandam mais conhecimento teórico.

Santos *et al.* (2021) investigaram as experiências dos estudantes de Ciências Contábeis com o ensino remoto implementado por uma instituição de ensino superior federal da região centro-oeste brasileira, os efeitos no seu interesse e a sua satisfação com as aulas. A amostra compreendeu 102 estudantes, que responderam a um questionário com perguntas fechadas e abertas, cujos dados foram tratados com as técnicas de Equações Estruturais e de Análise de Conteúdo.

Os resultados evidenciaram que é preciso que os professores busquem diferentes metodologias de ensino e distintas tecnologias de informação e comunicação (TIC) para reproduzir uma aula presencial em um ambiente virtual de aprendizagem e para que o aluno tenha maior interesse e satisfação.

Ademais, foi identificado que a maioria dos estudantes desconhecia o funcionamento da dinâmica da modalidade de ensino remoto. Isso gerou inúmeras

dúvidas e receios e acabou por refletir nas experiências deles nas interações professor-aluno e aluno-aluno, o que interfere significativamente no processo de aprendizagem, no interesse e na satisfação do aluno.

Schmitt, Bugalho e Kruger (2021) realizaram um estudo com o objetivo de identificar as principais estratégias do processo de ensino e aprendizagem, bem como as percepções dos docentes durante o período de isolamento social. A amostra do estudo é composta por 52 docentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, atuantes em quatro instituições de ensino superior da região Sul do Brasil.

O levantamento realizado por meio de questionário, formado por 32 questões, coletou a identificação dos respondentes, as percepções acerca do processo de ensino e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas a partir da inserção das aulas de forma remota, como alternativa na fase de restrição social. Foi constatado que, para 96% dos pesquisados, as disciplinas ocorreram de forma remota; 92% indicariam adaptações pedagógicas; e 76% responderam que a instituição ofereceu capacitações. As principais estratégias de ensino utilizadas no período de isolamento social foram aulas expositivas com apresentação de conteúdo em *slides* (98%); exercícios com resolução (90%); estudo de casos (69%); e pesquisas/leituras orientadas sobre o conteúdo (52%).

A análise estatística evidencia que os docentes que se valeram de problematização/casos de ensino, debates e jogos acreditam ter alcançado os objetivos de ensino e aprendizagem. Na percepção de 54% dos professores, as aulas realizadas de forma remota não representam prejuízos ao processo de aprendizagem dos alunos, tendo alcançado os objetivos. De forma geral, os resultados demonstram a adaptação das aulas presenciais ao formato remoto, bem como sugerem a importância da inserção das tecnologias como estratégias de ensino, independentemente de o modelo ser ou não presencial.

Sangster, Stoner e Flood (2020) realizaram um compilado de contribuições sobre o impacto da Covid-19 na educação contábil. Foram 45 países com 66 contribuições, sendo que os achados revelaram uma semelhança nos problemas encontrados e uma variabilidade nas respostas, muitos resultados positivos, incluindo a criação de oportunidades de realinhar as estratégias de aprendizado e ensino longe dos formatos tradicionais. Contudo, muitos outros são negativos,

principalmente, relacionados ao impacto na saúde e bem-estar do corpo docente e discente, apontando o estresse que acompanha o processo.

Sangster, Stoner e Flood (2020) enfatizam os problemas estruturais de um mundo somente on-line e observam que, apesar da vasta gama de infraestruturas sociais, técnicas, políticas e econômicas existentes nos países de onde receberam contribuições, a natureza do ensino superior em educação contábil, na maioria, parece ter sido, na era pré-COVID, predominantemente, “tradicional” no sentido de que a educação contábil era dominada por palestras em grandes grupos, tutoriais em pequenos grupos, *workshops* ou outras aulas.

Quase todas as contribuições se concentram em questões, desafios e oportunidades de sair dessa restrição estrutural. Os autores ainda se surpreendem com o fato de que existem poucas investigações sobre aspectos estruturais burocráticos, que se constituem em um problema grave, tais como: horas de aula, horários das salas, horários semanais, períodos ou semestres, períodos de exames, ciclo de interação professor-aluno, “ensinar-aprender-estudo-avaliar-nota” etc.

Na Tabela a seguir, apresenta-se a compilação efetuada pelos autores sobre as contribuições de 45 países.

Tabela 1 - Questões enfatizadas nas contribuições

	n	%
1 Alteração na avaliação e um esforço para se adequar a um ambiente <i>on-line</i>	24	53.3
2 Estresse do corpo docente	22	48.9
3 Carga de trabalho do corpo docente aumentada significativamente	20	44.4
4 <i>Blended</i> incluindo presencial será o novo “normal”	18	40.0
5 Estresse dos alunos	17	37.8
6 Problemas de acesso à Internet	15	33.3
7 Estudantes menos engajados	15	33.3
8 Preocupações de supervisão	11	24.4
9 O corpo docente teve que aprender novas habilidades rapidamente	10	22.2
10 Estudantes sem computadores, <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i>	8	17.8
11 Estudantes não conectando suas câmeras	7	15.6
12 Problemas de sobrecarga de banda larga	6	13.3
13 Mudanças de avaliação restringidas/atrasadas por questões de acreditação	6	13.3
14 Os alunos querem presencial	6	13.3
15 Corpo docente sentindo-se isolado (sem linguagem corporal/ <i>feedback</i> do aluno em aulas síncronas)	5	11.1
16 Estudantes calados <i>on-line</i>	5	11.1
17 Burocracia	4	8.9
18 Fluxos de receita perdidos (riscos resultantes)	4	8.9
19 Os alunos gostaram da flexibilidade do <i>on-line</i>	4	8.9
20 Estudantes silenciaram seu áudio	4	8.9

Fonte: Sangster, Stoner e Flood (2020, p. 439)

O estudo também analisou as questões relacionadas ao estresse no período de pandemia no ensino de contabilidade. Segue a compilação das questões relacionadas ao estresse dos docentes e discentes apontadas nos países do estudo:

1. O ensino cancelado devido à falta de recursos para mudar para o on-line
2. Avaliação alterada para corresponder à situação on-line
3. Problemas de sobrecarga de banda larga
4. As avaliações do curso foram adiadas, substituídas ou ponderadas na avaliação deslocadas para exame final
5. Exames cancelados por organização profissional de contabilidade externa que teriam sido usados como avaliação final dos alunos
6. Exames substituídos por projetos de pesquisa
7. O corpo docente reduziu a interação com os alunos depois de sofrer problemas de ansiedade e uma sensação de 'quem sou eu ensino?' ao ouvir outras pessoas falando no microfone de um aluno
8. Aumento da formação necessária para os alunos no on-line versus presencial
9. Problemas de acesso à Internet
10. Perda da universidade como comunidade
11. Atendimento on-line menor do que presencial
12. Problemas econômicos pessoais
13. Sistema público de saúde precário atrasando o retorno à normalidade
14. Quedas de energia
15. Problemas em dar tempo extra em exames on-line para alunos com necessidades especiais
16. Falta de TI adequada para o ensino
17. Desempenho dos alunos nos exames mais baixo
18. A carga de trabalho do aluno aumentou
19. Os alunos não puderam participar das aulas on-line porque a família estava toda reunida
20. Os alunos silenciaram o áudio
21. Alunos não conectando suas câmeras
22. Estudantes quietos on-line
23. Estudantes lutaram para lidar com a mudança para o on-line
24. Os alunos querem presencial
25. Alunos sem computador
26. Programa adaptado. (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, p. 439)

Sangster, Stoner e Flood (2020) listaram as contribuições em relação ao estresse somente de docentes no período da pandemia e foram apontadas as seguintes contribuições: ausência de treinamento para docentes em tecnologia on-line, burocracia, mudanças de avaliação restritas/atrasadas por preocupações de credenciamento, faculdade enfrentando um enorme aumento na pontuação por mudanças de critérios na computação de avaliação para projetos de pesquisa individuais, corpo docente se sentindo isolado (sem linguagem corporal/*feedback* do aluno em aulas síncronas), professores tiveram que aprender novas habilidades rapidamente, professores preferem presencial, faculdade sem computadores, professores trabalhando em horários estranhos porque estavam com suas

famílias/cuidados/educação em casa, carga de trabalho do corpo docente aumentou significativamente, perda de autoeficácia, fluxos de receita perdidos (riscos resultantes), saúde física do corpo docente diminuiu devido ao tempo excessivo gasto em um computador todos os dias, potenciais problemas de carga de trabalho no futuro para levar os alunos ao nível em que deveriam estar após o ERE, preocupações de supervisão/vigilância, tempo de pesquisa reduzido, curva de aprendizado íngreme para professores e alunos menos engajados.

No que tange aos discentes, em relação ao estresse, cabe destacar a saúde da comunidade universitária (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, p. 439).

Um aspecto a sublinhar é o engajamento dos alunos, pois, além do fator tácito mais óbvio, que trata da interrupção do estudo e do estilo de vida causada pela mudança para somente *on-line*, foram destacados outros fatores nas contribuições que teriam impactado ainda mais de forma negativa o comprometimento dos alunos. Tais fatores estão apresentados em ordem de frequência:

1. Estresse – alunos
2. Problemas de acesso à Internet
3. Alunos sem computadores
4. Os alunos não conectam suas câmeras
5. Problemas de sobrecarga de banda larga
6. Os alunos querem presencial
7. Estudantes calados *on-line*
8. Os alunos silenciaram o áudio
9. Atendimento *on-line* menor do que presencial
10. Cortes de energia
11. Aumento da carga de trabalho do aluno
12. Maior treinamento necessário para alunos em *on-line versus* presencial
13. Alunos frequentando aulas com pessoas ao lado conversando ao mesmo tempo que o professor
14. Alunos não puderam participar das aulas *on-line* porque a família estava toda reunida
15. Alunos lutaram para lidar com a mudança para o *on-line*. (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, p.440)

Houve alguns fatores que aumentaram (ou tiveram o potencial de aumentar) o engajamento, tal como o atendimento *on-line* superior ao presencial, mas foram muito menos mencionados do que os fatores redutores de engajamento. (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020). Cabe ainda relatar que

o estudo finalizou com uma reflexão em relação a qualidade da oferta somente *on-line* e suas consequências para o futuro na educação contábil,

sobre o período pandêmico os autores enfatizaram que é impossível fornecer materiais, avaliações, suporte de alta qualidade quando professores estão trabalhando além dos níveis gerenciáveis em um ambiente estranho ao qual eles não são acostumados: 'a qualidade da educação e o nível de realização dos objetivos originais de aprendizagem podem ter sido impactados durante estes últimos meses'. (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, p. 444)

Os autores incluíram algumas falas das contribuições para enfatizar a importância do tema:

A maioria dos nossos colegas, notando a importância do contato pessoal entre educador e aluno, bem como entre si como comunidade profissional, acredita que a aprendizagem online é insustentável como ambiente em que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação pode ser permanentemente localizado. [Rússia] (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, p. 444, tradução nossa).

Outro depoimento expõe as armadilhas do curto prazo inerente à abordagem adotada:

O objetivo de longo prazo após o COVID-19 é garantir que a sustentabilidade da educação contábil não seja afetada na qualidade e na entrega dos objetivos. No entanto, mais atenção tem sido dada às consequências de curto prazo, o transbordamento do custo potencial e as medidas podem aumentar o custo de longo prazo se não forem adequadamente gerenciadas. [Nigéria] (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020, p. 444, tradução nossa)

Os autores esclarecem que o futuro é incerto e há riscos e consequências consideráveis condizentes às soluções apressadas, muitas vezes, focadas no curto prazo para dar conta da interrupção das atividades presenciais. É vital que os professores e os alunos saibam que essas questões são reconhecidas e poderão ser tratadas com maior tranquilidade para uma nova educação contábil (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020).

Os estudiosos ainda apresentam uma relação de temas para futuras pesquisas relacionadas com a educação contábil, alguns deles enquadram-se também ao tema desta tese.

A seguir, são apresentados os conceitos de Motivação e Autorregulação da aprendizagem, bem como as pesquisas em contabilidade localizadas pelo levantamento *on-line* realizado sobre o tema em banco de teses e dissertações.

## 2.3 MOTIVAÇÃO

Segundo Bergamini (2018, p. 8), a motivação do ser humano deve ser concebida como um reduto de forças guardado no interior de cada um, que tem o potencial para energizar seu comportamento. Etimologicamente, motivação vem de motivo para a ação, a motivação tem como base a crença de que certas ações devem servir a esse motivo, os motivos são impulsionadores que levam as pessoas a fazerem algo, ou seja, os motivos são as motivações (BERGAMINI, 2018). Para Bzuneck (2001, p. 9), motivação “é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

A motivação diz respeito à energia, direção, persistência e finalidade de todos os aspectos de ativação e intenção. A motivação tem sido uma questão central e infinita no campo da psicologia, pois ela está no núcleo dos processos biológicos, cognitivos e da regulação social (RYAN; DECI, 2000). Embora a motivação seja muitas vezes tratada como uma construção, mesmo a reflexão superficial sugere que as pessoas são movidas a agir por tipos muito diferentes de fatores, com experiências e consequências muito variadas. As pessoas podem ser motivadas porque valorizam uma atividade ou porque há forte coação externa. Elas podem ser impelidas a agir por um interesse permanente ou por um suborno. Podem ainda se comportar por senso de compromisso pessoal com a excelência ou por medo de estarem sendo vigiadas (RYAN; DECI, 2000).

No aspecto educacional, Sobral (2003, p. 25) destaca que a motivação é “um conceito que abarca diversas conotações ou constructos significativamente relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo e que tem gerado múltiplas perspectivas de estudo”. Martini e Boruchovitch (2004) ressaltam que a motivação no campo da educação está sob a perspectiva do entendimento de como os agentes se posicionam diante do processo de ensino e aprendizagem. Bzuneck (2001) enfatiza que as pesquisas na área de educação demonstram que a falta de motivação dos alunos tem grande impacto negativo no desempenho escolar.

Essa preocupação parece ser renovada a cada contexto de aprendizagem em várias partes do mundo, levando os estudiosos a sempre buscarem instrumentos de verificação e também testes para medir evidências de validades, colocando à prova tais instrumentos e seus respectivos resultados. Portanto, a compreensão da

motivação humana tem sido uma busca contínua da psicologia e, mais especificamente, da psicologia educacional (RUIZ, 2003).

A motivação para aprender tem sido considerada pelos pesquisadores como um tema importante em diversos níveis de estudos, desde o ensino infantil até o ensino superior, buscando compreender “como” e “por que” os alunos têm um ou outro tipo de motivação (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006).

Os docentes, por sua vez, encontram dificuldades para motivar seus alunos, as dificuldades apontadas são os conteúdos obrigatórios nem sempre agradáveis para alguns alunos, a impossibilidade de atender os interesses individuais dos estudantes, os objetivos fixos curriculares com tempo predeterminado, assim, o que os professores podem fazer é conduzir os alunos de forma menos controladora, permitindo sua autonomia (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006).

Para Machado, Guimarães e Bzuneck (2006), no ambiente de sala de aula, a motivação responde a determinados efeitos, que são imediatos ou finais. Os efeitos imediatos estão relacionados com o envolvimento ativo do aluno nas tarefas, empenhando esforço para aprender, já os efeitos finais correspondem a tudo que foi construído, as habilidades adquiridas, ou seja, os produtos da aprendizagem.

Para Brophy (1999), os discentes devem ser estimulados pelos docentes para um processamento profundo de informação do aprendizado em vez do incentivo ao desempenho que se refere à demonstração de habilidades adquiridas, a performance. Vale destacar que alunos motivados para a aprendizagem, por sua vez, nem sempre acham as tarefas interessantes, mas as compreendem como significativas e buscam se beneficiar desse aprendizado. Alunos desmotivados, por outro lado, mostram-se mais desatentos, dedicam menos tempo aos estudos e são mais indisciplinados.

Para verificar se o comportamento do estudante está relacionado com a motivação, deve-se considerar aspectos quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos falam sobre a intensidade da motivação. Brophy (1999) afirma que o nível ótimo não está nos extremos, alto ou baixo, mas sim no nível motivacional adequado ao nível de exigência da tarefa. Os qualitativos dizem respeito às razões motivacionais, extrínsecas e intrínsecas.

Para um entendimento maior sobre a motivação intrínseca é necessário revisar a teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) que é voltada para a compreensão das questões relacionadas com motivação. Uma das microteorias que

tratam da motivação intrínseca é a Teoria da Avaliação Cognitiva, ela foi a primeira das minis teorias da Teoria da autodeterminação, foi desenvolvida especificamente para dar conta das variações na motivação intrínseca e caracterizar os fatores que a sustentam ou minimizam. Essa teoria destaca que a motivação intrínseca trata de fenômeno que ilustra o caráter ativo e sintético da natureza humana (RYAN; DECI, 2019).

Como exemplo de motivação intrínseca, cabe observar as brincadeiras e a exploração das crianças, a motivação intrínseca é a propensão espontânea das pessoas de se interessarem por seus mundos interno e externo de forma a tentarem se envolver, interagir, dominar e compreender. Essa propensão assimilativa é apoiada por um “aspecto afetivo” dessa forma de motivação, ou seja, o interesse e o prazer que acompanham tais atividades. Uma questão importante a destacar nessa teoria é o trabalho experimental inicial, mostrando que as recompensas, especialmente recompensas monetárias, dadas por fazer uma atividade interessante, às vezes, podem diminuir a motivação intrínseca para efetuar a tarefa, enquanto o *feedback* positivo de competência poderia sustentá-la ou mesmo aumentar a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2019).

Contudo, Ryan e Deci (2019) esclarecem que nem todas as recompensas prejudicam a motivação. Em vez disso, certos tipos de recompensas são percebidos como de controle, levando a um *locus* de causalidade percebido como externo frustrando, assim, a necessidade de autonomia da pessoa e diminuindo a motivação intrínseca. Outras recompensas são mais prontamente percebidas como informativas; elas são experimentadas como relevantes para a efetividade e, portanto, como suporte da competência percebida e do aumento da motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2019).

A Teoria da Avaliação Cognitiva mostra que quaisquer fatores em ambientes sociais que prejudiquem um *locus* percebido de causalidade, ou senso de autonomia, diminuirão a motivação intrínseca. Um exemplo são elogios controladores, ameaças de punição, vigilância, linguagem controladora, notas e avaliações e até o tom de voz, que pode transmitir controle *versus* apoio para a autonomia (RYAN; DECI, 2019).

Em contraste, a Teoria da Avaliação Cognitiva postula que os insumos sociais que apoiam a autonomia percebida e a competência podem aumentar a motivação intrínseca. Como exemplo de fator facilitador, experimentos mostram que fornecer

uma escolha significativa geralmente aumenta a autonomia e a motivação intrínseca, o *feedback* positivo potencializa a motivação (RYAN; DECI, 2019), como explicado a seguir.

Os eventos externos, segundo essa teoria, podem ter dois aspectos funcionais: um é o controlador e o outro informacional. O aspecto controlador é aquele que pressiona o aluno a ter um determinado comportamento ou a atingir um resultado imposto. Estes eventos prejudicam a motivação intrínseca porque ameaçam a satisfação da necessidade de autonomia. Sendo assim, ao perceber que está sob uma situação altamente controlada, o aluno tende a diminuir sua motivação intrínseca. (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006, p. 5)

Já a motivação extrínseca, conforme Ryan e Deci (2000), é a motivação que o indivíduo mostra em resposta a algo externo à atividade, ou seja, trabalha para receber recompensas, elogios, reconhecimento ou para demonstrar competência naquela atividade. Nesse sentido, uma das miniteorias da Teoria da Autodeterminação é a da Integração Organísmica e é principalmente preocupada com a motivação extrínseca (RYAN; CONNELL; DECI, 1985).

A motivação extrínseca é motivação instrumental e, portanto, diz respeito a todas as atividades destinadas a alcançar resultados separáveis do próprio comportamento. Claramente essa é uma grande e heterogênea categoria de motivos, e assim a Teoria da Integração Organísmica descreve várias formas de motivação extrínseca, algumas controladas e algumas mais autônomas (RYAN; DECI, 2019).

No lado controlado, uma pessoa pode ser motivada extrinsecamente devido a pressões externas, contingências de recompensa ou coerção, motivos classificados dentro da Teoria da Integração Organísmica como regulação externa. A Regulação Externa é entendida como uma forma muito poderosa de motivação, mas também difícil de sustentar porque depende dos controles externos (RYAN; DECI, 2019).

A regulação externa é o nível de menor autodeterminação da motivação extrínseca. A pessoa que age por regulação externa, focaliza apenas os benefícios que a situação o pode trazer. Um exemplo disso seria uma criança que arruma a cama para poder assistir televisão. A atenção dela está no fim, e não no processo. (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006, p. 6)

Outro tipo de motivação extrínseca controlada é denominado Regulação Introjetada e diz respeito a comportamentos impulsionados por pressões como

perfeccionismo autocrítico e outros processos, muitas vezes, mal adaptativos. Mais uma vez, embora seja um poderoso motivador de muitos indivíduos, o comportamento introjetado pode ser frágil, principalmente, diante de contratemplos ou golpes de ego, e apresentam riscos para o bem-estar (RYAN, DECI, 2019), como descrito a seguir.

Indivíduos com este tipo de regulação agem movidos por sentimentos de culpa por seu comportamento ou por receio de romper com o grupo. Apesar de ser entendida como algo interno, a regulação introjetada ainda precisa de estímulos externos, sendo que estes não são necessariamente concretos. É considerada pouco estável, mas, mesmo assim, já é um avanço em relação ao nível anterior. Um exemplo dessa regulação do comportamento é a pessoa que sabe que cigarro faz mal, mas só para agradar os amigos quando está na turma fuma também. (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006, p. 8).

Outros tipos de Motivação extrínseca, descritos na Teoria da Integração Organísmica como mais autônomos, são a Regulação Identificada e a Regulação Integrada. Essas formas de motivação são bem internalizadas de tal forma que, mesmo quando uma tarefa não é inerentemente agradável, a pessoa voluntariamente se envolve nela porque endossa seu valor.

Na Regulação Identificada, o indivíduo conscientemente aceita o valor da atividade e, quando na Regulação Integrada, a identificação se encaixa congruente com os outros valores e identificações dos indivíduos, permitindo um endosso total.

Esses tipos autônomos de motivação extrínseca são mais sustentáveis, pois as pessoas persistem mesmo na ausência de apoios externos, porque são guiadas por esse senso de valor e propósito para agir, ou seja,

na regulação identificada, o indivíduo sente uma atração pessoal por um determinado comportamento ou pelas pessoas que o apresentam e acreditam nele. Este nível já é um pouco mais estável, o comportamento resultante ainda não é autônomo, mas o interesse inicial sim. Gostar de matemática porque o professor é simpático e acreditar que o que ele pensa é interessante, pode ser um exemplo desta regulação.

A regulação integrada corresponde ao nível mais autodeterminado do continuum de desenvolvimento da autodeterminação, relativo à motivação extrínseca. Nele, os estímulos externos são encarados como fonte e apoio para realização de tarefas. O comportamento resultante é praticamente similar ao da motivação intrínseca, ou seja, o indivíduo despende esforço, persistência, criatividade e processa as informações de modo profundo. (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006, p. 8)

Machado, Guimarães e Bzuneck (2006) observam que a regulação identificada e a regulação integrada são semelhantes ao que se percebe na motivação intrínseca, no sentido de valorizar a iniciativa interna em relação a uma determinada atividade. Os autores afirmam que nem sempre é possível um ambiente escolar para estimular a motivação intrínseca, mas o incentivo das formas autorreguladas de motivação, as regulações identificada e integrada, já é um grande passo na direção de uma prática educativa menos controladora.

Assim o *continuum* de autodeterminação foi proposto por Deci e Ryan (1985), tendo como objetivo abranger os fatores mais relacionados à motivação intrínseca e extrínseca. A investigação e a reflexão realizadas por eles possibilitaram a identificação de quatro tipos de motivação extrínseca, como visto anteriormente, que variavam em seu grau de autodeterminação como destaca a figura a seguir.

A Figura 2 apresenta inicialmente a desmotivação (ausência de intenção para agir), depois mostra os quatro tipos de motivação extrínseca até chegar à motivação intrínseca. A visualização da motivação extrínseca ao longo do *continuum* manifesta a possibilidade de um comportamento extrinsecamente motivado tornar-se autodeterminado.

Figura 2 - *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus *loci* de causalidade e processos correspondentes

<b>Comportamento</b>	Ausência de determinação		Autodeterminado			
<b>Motivação</b>	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
<b>Estilos reguladores</b>	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
<b>Locus de causalidade percebido</b>	impessoal	externo	Algo externo	Algo interno	interno	interno
<b>Processos reguladores</b>	Ausência de intenção, desvalorização, falta de controle.	Submissão, recompensas externas e punições.	Autocontrole, ego envolvimento recompensas internas e punições.	Importância pessoal, valorização consciente.	Concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i> .	Interesse, prazer e satisfação inerente.

Fonte: Reeve, Deci e Ryan (2004) *apud* Machado, Guimarães e Bzuneck (2006).

Ryan e Deci (2019) destacam que a Teoria de Autodeterminação tem gerado muitas pesquisas na área da educação e que a literatura mostra claramente a importância da motivação autônoma para a qualidade da aprendizagem e o engajamento dos alunos. Também mostra como os fatores dentro da sala de aula, incluindo técnicas de apoio à sustentação das competências e abordagens de *feedback* influenciam nos resultados motivacionais e de desempenho de maneiras previstas na Teoria da Avaliação Cognitiva e na Teoria da Integração Organísmica.

Sobre a motivação dos professores, Ryan e Deci (2019) afirmam que as pesquisas da Teoria de Autodeterminação também mostram como as condições em que os professores se encontram afetam sua motivação para ensinar e suas estratégias de ensino. Quanto mais os professores recebem apoio e autonomia de seus diretores e coordenadores, maior será sua motivação intrínseca e autodeterminação para ensinar. Por sua vez, quando os professores estão mais engajados de forma autônoma, os alunos são mais propensos a serem motivados para aprender de forma autônoma.

Os autores sugerem que o foco de utilização da Teoria de Autodeterminação deveria ser o processo de aprendizagem em vez dos resultados, pois, uma vez no processo, ele está a nutrir e apoiar o professor e o aluno nas questões de autonomia, relacionamento e competência e os resultados desejados serão produzidos (RYAN; DECI, 2019).

Conforme Ruiz (2005), a compreensão de Brophy (1983, 1998, 1999 e 2001) quando se trata da motivação para a aprendizagem está entre as mais respeitadas e seu ponto de vista em relação à motivação de aprendizagem é um dos mais citados entre as pesquisas do tema.

Brophy (1983, 1998, 1999 e 2001) aponta diferenças entre os conceitos de motivação para aprender, motivação extrínseca e motivação intrínseca. O autor destaca que, conforme Ruiz (2005, p. 29),

Brophy explica que a diferença entre a motivação para aprender e a motivação extrínseca está, exatamente, relacionada à distinção que deve ser feita entre aprendizagem e desempenho: enquanto a aprendizagem se refere ao processamento da informação, à busca de significado, compreensão e domínio que ocorrem quando se adquirem novos conhecimentos (ou habilidades), o desempenho é a demonstração do conhecimento ou habilidade depois que já foram adquiridos. Por esta razão, Brophy (1998) pondera que estimular a motivação para aprender significa agir sobre ambos – aprendizagem e desempenho. Quanto à diferença entre motivação para aprender e motivação intrínseca, o autor

em questão considera que esta última se relaciona com a distinção necessária entre envolvimento afetivo e envolvimento cognitivo do aluno nas tarefas acadêmicas: enquanto a motivação intrínseca privilegia seu envolvimento afetivo nestas atividades, a motivação para aprender deve conduzi-lo para além disso, ou seja, ao seu envolvimento cognitivo com as tarefas de aprendizagem, por meio de esforços que o levem a tornar as novas informações significativas para poder relacioná-las com conhecimentos e habilidades anteriores.

Ruiz (2005) ainda enfatiza que Brophy (1998) é incisivo quando afirma que, independentemente de o estudante achar o processo da atividade agradável ou interessante, ele deve ser estimulado a aprender a partir dela. Ainda sobre o tema, Ruiz (2005, p. 29) destaca a visão particular de Brophy (1998) sobre a motivação de aprender, a qual

[...] está ligada ao envolvimento cognitivo dos estudantes no processo de aprendizagem [...] a motivação para aprender se refere, primeiramente, à qualidade do envolvimento cognitivo e não à intensidade, esforço físico ou tempo dedicados à tarefa em questão. Isso significa, em princípio, conforme explica, que o desempenho é melhor quando a motivação está num nível ótimo e pior quando está abaixo ou acima desse nível. [...] o nível ótimo de motivação varia com a complexidade da tarefa: altos níveis de estimulação maximizam o desempenho em tarefas simples, mas níveis mais baixos maximizam o desempenho em tarefas mais complexas, caso das atividades acadêmicas. Nestas últimas, os alunos podem ter mais sucesso quando sua motivação é positiva (o que significa estarem envolvidos nas tarefas de aprendizagem e livres de distrações, ansiedade ou medo de fracassar), mas não necessariamente alta no sentido absoluto. [...] para estimular a motivação para aprender não é o caso, segundo Brophy, de maximizar a motivação total do aluno (o que pode se tornar algo extremamente neurótico e contraproducente), mas de adequá-la ao tipo e à complexidade das tarefas de aprendiz.

Neste sentido, é importante destacar a visão de Pintrich e Schunk (2002) acerca da teoria da atribuição, que foi desenvolvida por Weiner, e é uma teoria cognitivista social da motivação que liga as emoções no processo comportamental da motivação à realização e as cognições são um dos mais importantes determinantes do afeto. Em outras palavras, nesse modelo, as emoções são basicamente consequências do processo cognitivo de fazer atribuições.

Como informam Polydoro e Azzi (2009), a autorregulação é um tema que vem sendo pesquisado por diversas abordagens na psicologia. Os autores destacam pesquisadores tais como Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000), e na literatura brasileira, Boruchovich (2004). Em relação ao campo da educação, Schunk e Zimmerman (2008) oferecem um importante referencial para as nuances teóricas envolvidas no aspecto motivacional da aprendizagem autorregulada.

Na teoria social cognitiva, Bandura (1991) conceitua a autorregulação como um fenômeno multifacetado que atua por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações (POLYDORO; AZZI, 2009).

Neste sentido, a autorregulação pode ser vista como um processo de estruturação das capacidades do indivíduo para que ele desenvolva estratégias para transpor barreiras e alcançar objetivos estabelecidos. O indivíduo age de forma ativa na gestão dos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos que são planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de metas pessoais (ZIMMERMAN, 2002).

Polydoro e Azzi (2009) destacam que, em seu texto introdutório realizado em 2008 sobre autorregulação na perspectiva sociocognitiva, observaram a relevância do papel da autorregulação no exercício da agência humana:

capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários (Bandura, 2001, 2005, 2008). Apresentam, também, a formulação do processo de autorregulação, como descrito por Bandura e seus subprocessos de auto-observação, julgamento e autorreação. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 76)

Nesta perspectiva, a autorregulação pode ser considerada como uma das qualidades mais importantes do ser humano, e pode ter garantido a sobrevivência dos nossos ancestrais (BRONSON, 2000; ZIMMERMAN, 2000). De acordo com Zimmerman (2000), provavelmente foi esta capacidade de automonitorar e controlar o próprio comportamento, as emoções e os processos cognitivos que proporcionou ao homem uma vantagem adaptativa e lhe permitiu sobreviver e prosperar mesmo diante de diferentes demandas situacionais.

Em relação à autorregulação da aprendizagem, conforme Becker (2011), começou a aparecer na literatura de psicologia educacional na década de 1980. A autora esclarece que pesquisadores como Brown, Levin, Pressley, e Schunk já haviam estabelecido a importância de vários componentes da aprendizagem autorregulada antes mesmo de um modelo abrangente deste constructo ter sido formulado. Zimmerman (1986, p. 308) destaca encontro ocorrido em simpósio da *American Educational Research Association* que resultou em uma definição

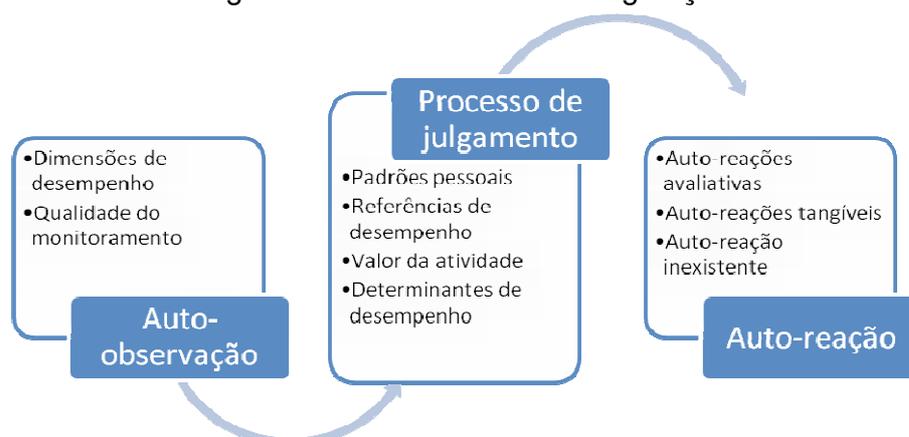
abrangente de aprendizagem autorregulada, a fim de assimilar as múltiplas competências identificadas através da pesquisa existente. Nesse encontro propôs uma definição inclusiva de autorregulação da aprendizagem como o grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem (BECKER, 2011).

Neste sentido, a aprendizagem autorregulada inclui os aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentais, motivacionais e emocionais/afetivos da aprendizagem. É, portanto, um guarda-chuva sob o qual um número considerável de variáveis que influenciam a aprendizagem é estudada dentro de uma abordagem abrangente e holística. Por essa razão, tornou-se uma das áreas mais importantes de pesquisa dentro da psicologia educacional (PANADERO, 2017).

Zimmerman (2013) revisou sua trajetória e o desenvolvimento de seu trabalho, enquadrando-o na teoria sociocognitiva, ou seja, os indivíduos adquirem conhecimento observando os outros e a interação social. O primeiro modelo teórico foi desenvolvido por Bandura (1978), que buscou explicar a autorregulação do comportamento por meio de um sistema composto por três subprocessos de autogerenciamento: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação.

Na Figura 3 pode ser observado um esquema sobre o sistema de autorregulação proposto Bandura (1978; 1991; 1996).

Figura 3 - Sistema de Autorregulação



Fonte: Polydoro e Azzi (2009, p. 76).

Zimmerman (1989) enfatiza que a perspectiva cognitiva social é distinta ao ver a autorregulação como uma interação pessoal de fatores pessoais, comportamentais e ambientais processos triádicos mentais. O autor esclarece que

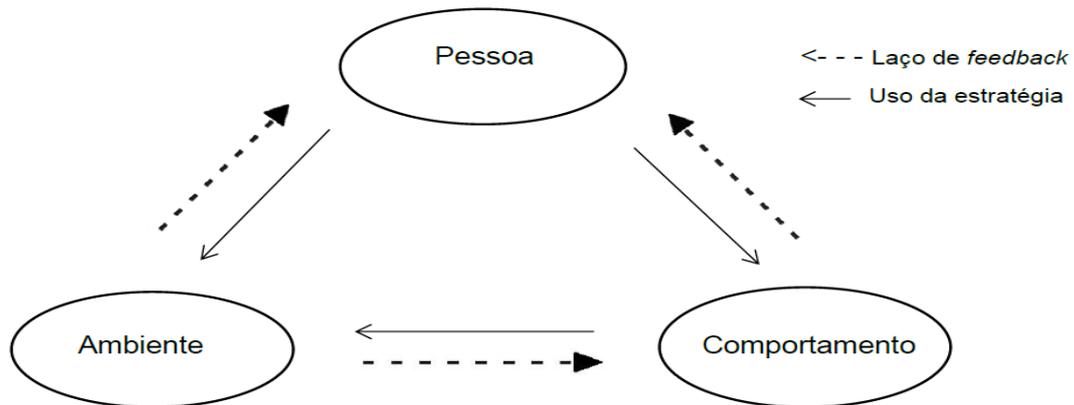
tal abordagem envolve não apenas a habilidade comportamental na autogestão de contingências ambientais, mas também o conhecimento e o senso de agência pessoal para decretar essa habilidade em contextos relevantes.

Para Zimmerman (1989), a autorregulação refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejados e adaptados ciclicamente ao alcance de objetivos pessoais. Essa definição, em termos de ações e processos encobertos, cuja presença e qualidade dependem de suas crenças e motivos de cada indivíduo, difere de definições que enfatizam um traço singular, habilidade ou estágio de competência.

Neste sentido, o autor explica os motivos pelos quais uma pessoa pode autorregular um tipo de desempenho, mas não outro, e esclarece que esse gerenciamento pessoal também difere das visões metacognitivas da autorregulação que enfatizam apenas estados de conhecimento e raciocínio dedutivo quando, por exemplo, escolhem estratégias cognitivas. Embora a metacognição tenha um papel importante, a autorregulação também depende de autocrenças e reações afetivas, como dúvidas e medos, sobre o desempenho específico (ZIMMERMAN, 1995).

Conforme Panadero e Alonso-Tapia (2014), Zimmerman desenvolveu três modelos de autorregulação. O primeiro modelo refere-se à Análise Triádica da autorregulação representada pelo ambiente, comportamento e nível de pessoa. Este modelo descreve como a aprendizagem autorregulada pode ser imaginada dentro do modelo triádico de cognição social de Bandura de autorregulação do comportamento, concepção essa amparada na ideia de que os alunos podem agir como agentes ativos na sua vida acadêmica. Zimmerman (2013) introduziu no seu modelo de aprendizagem autorregulada o papel das estratégias e do *feedback*.

Figura 4 - As três formas da autorregulação



Fonte: Zimmerman (2013) tradução nossa

A Figura 4 apresenta as três formas da autorregulação: comportamental, ambiental e pessoal. No que se refere ao comportamento, essa forma de regulação é considerada quando o indivíduo gerencia o próprio desempenho em suas atividades. Neste sentido, o indivíduo de maneira estratégica faz ajustes no percurso quando necessário.

No tocante à questão ambiente, essa forma de regulação refere-se à proatividade em relação às questões ambientais que podem se alterar com interferência ou não do indivíduo. Essa regulação refere-se ao monitoramento e controle das questões ambientais e os efeitos dessas condições para que seja possível, de forma estratégica, criar um ambiente propício aos estudos.

No que se refere à pessoa, este tipo de regulação está ligada ao eu, pois é a competência do estudante, de forma estratégica, analisar e adaptar seus sentimentos e pensamentos específicos, e é denominada de forma encoberta da autorregulação. Apesar das formas de autorregulação apresentadas na figura serem distintas, elas estão interligadas.

Sobre o modelo, Zimmerman (2013) evidencia que em um processo educativo em que seja possível desenvolver a autorregulação, deve-se abordar de forma igualitária ambiente, comportamento e pessoa. Um dos objetivos do processo educativo é desenvolver a aprendizagem autorregulada, a autorregulação envolve não só a responsabilização do aluno acerca do seu próprio processo de desenvolvimento, mas as variáveis do ambiente e do seu convívio social (ZIMMERMAN, 2008).

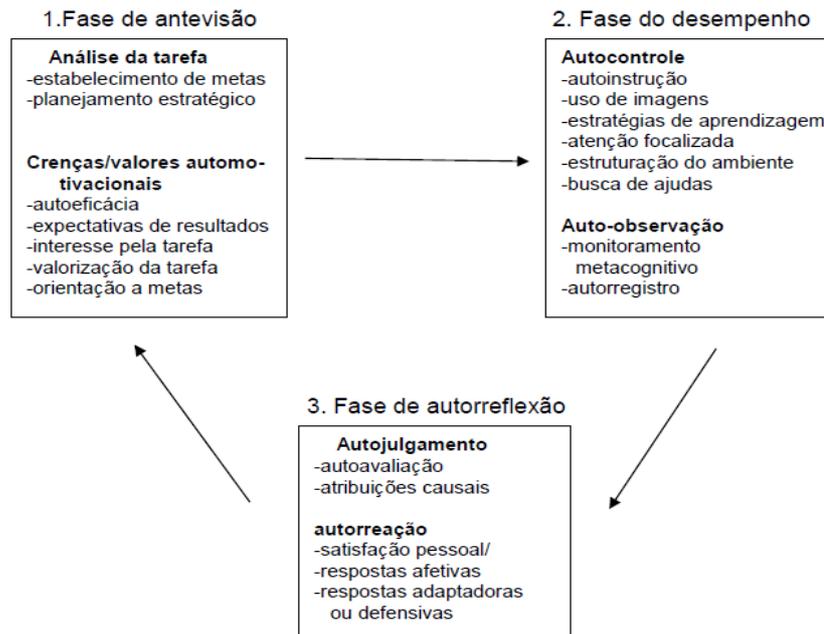
Nesta linha, Zimmerman (1989) evidencia a questão docente em relação ao perfil motivacional controlador, e aspectos do ensino centrado no professor (tradicional de ensinar) em contraste aos discentes que têm pouca autonomia, dificultando o desenvolvimento de autorregulação, sendo um empecilho para que o discente atinja suas metas na universidade. Assim, Zimmerman (1989; 2013) enfatiza que é fundamental para que os estudantes tenham sucesso com seus objetivos de aprendizagem o uso das estratégias de aprendizagem autorreguladas, a percepção de autoeficácia e o comprometimento com as metas educativas.

Para Pintrich e Garcia (1993), a autorregulação da aprendizagem é representada como um processo ativo e construtivo à medida que os estudantes estabelecem um conjunto de metas para sua aprendizagem e monitoram, controlam e regulam sua cognição, motivação e comportamento, guiados e limitados pelas metas e características contextuais do ambiente (PINTRICH, 2004; 2000).

Panadero (2017), em sua revisão sobre os modelos de autorregulação, destaca o segundo modelo de Zimmerman, o qual representa as fases cíclicas da autorregulação da aprendizagem, que explica no nível individual a inter-relação dos processos metacognitivos e motivacionais.

Panadero (2017) destaca que esse modelo foi apresentado em um capítulo do manual de 2000 e é geralmente conhecido como modelo de Zimmerman. Lá, foram apresentados os subprocessos que pertencem a cada fase, mas somente em 2003 esses subprocessos foram incorporados na figura (ZIMMERMAN; CAMPILLO, 2003). O modelo de fases cíclicas de aprendizagem autorregulada se fundamenta na Teoria Social Cognitiva, e apresenta o objetivo de identificar as relações causais entre os processos da aprendizagem autorregulada, fatores motivacionais e resultados acadêmicos. São três fases, ilustradas na Figura 5 e denominadas de: antevisão, desempenho e autorreflexão.

Figura 5 - Fases e subprocessos da autorregulação



Fonte: Avila, Frison e Veiga Simão (2016)

Avila, Frison e Veiga Simão (2016) destacam que as fases da autorregulação descritas por Zimmerman (2002, 2013) estão separadas por blocos diferentes, como apresentado na Figura 5, apenas para fins didáticos, pois as fases de autorregulação não acontecem de forma isolada, mas sim, estabelecendo relações de parceria entre uma e outra (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

Consoante Zimmerman (1998), a forma cíclica como se apresentam representa a oportunidade que o estudante tem de ser proativo e autônomo durante seu aprendizado. Revisitar seu planejamento estratégico, monitorar os empenhos, avaliar e alterar comportamentos, sentimentos e pensamentos para o alcance das metas são alguns dos processos iniciados pelos estudantes autorregulados e que demonstram que esses são mais controladores do que controlados pelos outros, nas suas experiências de aprendizagem.

Zimmerman (2002) afirma que as características principais de um estudante autorregulado são ele apresentar um comportamento ativo, atento durante o processo de aprendizagem, e utilizar de estratégias aliadas à metacognição.

Silva *et al.* (2017) combinaram 14 estratégias presentes em estudantes autorregulados de Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Silva *et al.* (2017) destacam que os autores enfatizam que a utilização dessas ferramentas se correlaciona com o

sucesso acadêmico, e ainda apresentam para cada estratégia o exemplo de Rosário e Almeida (1999).

Quadro 4 - Estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas por Zimmerman e Pons (1986)

	<b>Estratégias:</b>	<b>Definição:</b>	<b>Exemplos: (Rosário, 1999)</b>
1	Auto-avaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	"...verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem".
2	Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando os materiais de aprendizagem.	"...faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de química".
3	Estabelecimento de objetivos e planejamento	Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, fase no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	"... começo a estudar duas semana antes do teste e fico descansada".
4	Procura de informação	Declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informações extra de fontes não sociais quando enfrentaram uma tarefa escolar.	"...antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informações sobre o tema".
5	Tomada de apontamentos	Declaração indicando os esforços para registrar eventos ou resultados.	"...nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá".
6	Estrutura ambiental	Declarações indicando esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem.	"...para não me distrair, iso-lo-me no quarto" ou "...para me concentrar no que estou fazendo, desligo o som".
7	Autoconsequência	Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para sucessos ou fracassos escolares.	"...se me der bem no teste, compro uns chocolates".
8	Repetição e memorização	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.	"...na preparação de um teste de física, escrevo muitas vezes a formula, até saber de cor".
9-11	Procura de ajuda social	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9); professores (10); e adultos (11).	"... se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico".
12-14	Revisão de dados	Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para rerelem as notas (12); teste (13); e livros de texto (14), afim de se prepararem para uma aula ou exercício escritos.	"...antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz" ou "Para me preparar para um teste resolvo os enunciados dos que já fiz".

Fonte: Silva *et al.* (2017).

Ainda Zimmerman (2013) alerta que se podem observar dois tipos de alunos, os proativos e os reativos. Neste sentido, alunos que são proativos têm as competências para efetuar os processos de cada fase da autorregulação; já os alunos reativos apresentaram um comportamento no qual suas análises das tarefas geralmente serão de forma superficial, pois estabelecem metas e nem utilizam estratégias de aprendizagem conforme as necessidades específicas do contexto. Também possuem dificuldades de auto-observar-se e, por isso, frequentemente se comparam aos colegas de turma, o que pode afetar negativamente sua autoavaliação.

Assim, o produto de aprendizagem geralmente apresenta-se distinto para esses dois tipos de alunos: os proativos atribuem seus resultados positivos às suas

estratégias e procedimentos realizados, enquanto os alunos reativos atribuirão seus resultados negativos a causas incontrolláveis, tal como uma crença originada de comparações com os colegas. A insatisfação de seus resultados levará esse aluno a recorrer a inferências defensivas como método de proteção de insatisfação futura e de emoções negativas, e assim podendo adotar a procrastinação, desengajamento cognitivo e apatia (ZIMMERMAN, 2013).

Importante analisar que o modelo de Zimmerman (2013) coloca o aluno como proativo no seu processo de desenvolvimento no contexto educacional, no qual ele é o responsável pelo controle subjacente ao processo de aprendizagem autorregulada. Vale lembrar que as influências sociais contribuem para esse papel do estudante autorregulado e enfatiza-se a importância do modelo e do *feedback*, uma vez que a promoção da autorregulação da aprendizagem se torna possível por intermédio do *feedback* de pessoas que tenham o domínio conceitual e procedimental sobre esse processo.

Neste contexto, reforça-se que um dos locais suscetíveis para os estudantes desenvolverem a sua metacognição é na escola por meio do ensino de estratégias que favoreçam a sua aprendizagem. Nesse ambiente, o conhecimento metacognitivo auxiliará o aluno a desempenhar um papel mais ativo e reflexivo para aprender (DIAS; VEIGA SIMÃO, 2007). O uso das estratégias retira o aprendiz de um papel passivo, posicionando-o como sujeito de sua própria aprendizagem.

Polydoro e Azzi (2009) destacam que Pintrich (2000) descreveu quatro fases para os diversos processos de aprendizagem: planejamento e ativação, monitorização, controle/regulação e avaliação. Panadero (2017), em sua revisão sobre os modelos de autorregulação da aprendizagem, dá destaque ao trabalho de Pintrich, que – apesar de ter falecido e não ter desenvolvido trabalhos recentes, continua a ser importante no campo, pois ele fez uma grande contribuição para esclarecer a estrutura conceitual da autorregulação da aprendizagem, como por exemplo, Pintrich e De Groot (1990) – conduziram um trabalho empírico crucial sobre a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a motivação (PINTRICH *et al.*, 1993), e seu questionário – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) – continua sendo amplamente utilizado (SCHUNK, 2005; MOOS; RINGDAL, 2012).

Panadero (2017) destaca que Pintrich foi um dos primeiros a analisar empiricamente a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a motivação

(PINTRICH; DE GROOT, 1990), teoricamente (PINTRICH, 2000), e a falta de conexões entre motivação e cognição (PINTRICH *et al.*, 1993). Além disso, ele mais tarde enfatizou e esclareceu as diferenças entre metacognição e autorregulação (PINTRICH *et al.*, 2000) e apontou as áreas de *Self-Regulated Learning* (SRL) que precisavam ser mais exploradas (PINTRICH, 1999). Em relação ao modelo em si, há apenas uma versão dele, e é aquela apresentada no primeiro manual de autorregulação da aprendizagem (PINTRICH, 2000).

De acordo com o modelo de Pintrich (2000), a autorregulação da aprendizagem é composta por quatro fases: (1) Previsão, planejamento e ativação; (2) Monitoramento; (3) Controle; e (4) Reação e reflexão. Cada uma delas tem quatro áreas diferentes de regulação: cognição, motivação/afeto, comportamento e contexto. Essa combinação de fases e áreas oferece um quadro abrangente que inclui um número significativo de processos de autorregulação da aprendizagem (por exemplo, ativação de conhecimento prévio de conteúdo, julgamentos de eficácia, auto-observações de comportamento). Além disso, Pintrich (2000) explicou detalhadamente como os diferentes componentes/áreas da autorregulação da aprendizagem para regulação são implantados nas diferentes fases (PANADERO, 2017).

Assim, observada a Figura 6, em cada uma destas fases, há atividades de autorregulação em quatro áreas: cognitiva, motivacional, comportamental e de contexto (POLYDORO; AZZI, 2009).

Figura 6 - Fases e áreas da aprendizagem autorregulada

Fases	Áreas de auto-regulação			
	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
<b>Fase 1</b> Planejamento e Ativação	Estabelecimento de metas Ativação de conhecimento prévio relevante Ativação de conhecimento metacognitivo	Adoção de orientação a meta Crenças de Auto-eficácia Ativação das crenças de valor da tarefa Ativação de interesse pessoal Afetos / emoções	Planejamento do tempo e do esforço	Percepção da tarefa Percepções do contexto
<b>Fase 2</b> Monitorização	Consciência metacognitiva e auto-observação da cognição	Consciência e monitorização da motivação	Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda Auto-observação do comportamento	Monitoração das condições da tarefa e contextuais
<b>Fase 3</b> Controle / Regulação	Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem	Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação	Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço	Alterações nos requisitos da tarefa Alterações no contexto
<b>Fase 4</b> Reação e Reflexão	Julgamentos cognitivos Atribuições	Reações afetivas Atribuições	Alteração de comportamento: persistir, abandonar Busca de ajuda	Avaliação da tarefa e do contexto

Fonte: Polydoro e Azzi (2009)

Na fase 1 do modelo, pode-se observar que o aluno de forma antecipada planeja e estabelece suas metas, assim o aluno antecipa e planeja suas cognições a partir de metas que, por sua vez, servirão como base para o monitoramento e a autoavaliação, podendo alterá-las durante seu desempenho. A ativação do planejamento também ocorre pelo conhecimento prévio das atividades, das estratégias cognitivas e metacognitivas (PINTRICH, 2004; 2000).

No modelo, a fase 1 envolve o planejamento e o estabelecimento de metas concretas em relação à aprendizagem, associado à ativação dos conhecimentos prévios, conhecimentos sobre a tarefa, conhecimento metacognitivo e sobre o contexto. Nesta fase também são ativadas as crenças motivacionais e emoções, além do planejamento do tempo e do esforço a ser empreendido na tarefa. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 85)

Para Avila, Frison e Veiga Simão (2016), a definição de metacognição está relacionada com a consciência e o controle que o sujeito possui de seu próprio conhecimento e atividade cognitiva (LOPES DA SILVA, 2004).

A segunda fase, monitorização, envolve a percepção da condição pessoal de cognição, motivação, afeto, uso do tempo e esforço, acrescido pela análise das condições da tarefa e do contexto. Dado os resultados da auto-

observação, na fase 3, o estudante põe em prática a seleção e utilização de estratégias para controlar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, o uso de estratégias motivacionais e de controle emocional, associada à regulação do tempo e do esforço, bem como o controle das diversas tarefas acadêmicas e do contexto. Na fase 4 é desencadeada a avaliação que inclui os juízos e as avaliações realizadas sobre o desempenho na tarefa, a tarefa em si, o contexto, atribuições de causalidade em relação ao sucesso ou fracasso e percepção de afeto diante do resultado. E ainda, a seleção de comportamento a ser concluído ou alterado. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 85)

Não há evidências empíricas abordando diretamente a validação do modelo de Pintrich. No entanto, existem dados empíricos sobre a validação do MSLQ, que é o trabalho empírico inicial no qual Pintrich baseou seu modelo da aprendizagem autorregulada. Além disso, em um número especial dedicado à sua memória, Schunk (2005) revisou as principais contribuições de Pintrich para o campo de aprendizagem autorregulada, identificando seis áreas diferentes: (a) uma estrutura conceitual e modelo para aprendizagem autorregulada; (b) o papel da motivação na aprendizagem autorregulada com foco especial na orientação para metas; (c) a relação entre aprendizagem autorregulada, motivação e resultados de aprendizagem; (d) o papel dos contextos de sala de aula na aprendizagem autorregulada e motivação; (e) o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada por meio de estudos empíricos; e (f) o desenvolvimento de um instrumento para medir aprendizagem autorregulada (MSLQ) (PANADERO, 2017).

Panadero (2017), após a comparação de modelos de autorregulação da aprendizagem, constatou que os modelos de Pintrich (2000) e Zimmerman (2000) são os mais populares. Eles são semelhantes em termos dos elementos de autorregulação e do papel do contexto. No entanto, o modelo de Pintrich é mais abrangente, mais fácil de entender e mais aplicável ao ambiente de sala de aula do que o modelo de Zimmerman. Ele contém uma descrição completa dos diferentes tipos de subprocessos e propõe subprocessos mais específicos, incluindo motivação e estratégias. O modelo de Pintrich enfatiza a diferença entre cada etapa e seus subprocessos, acreditando que cada etapa possui características únicas. Além disso, trata o processo motivacional como uma variável independente que interagiu com fatores cognitivos, comportamentais e contextuais para afetar a autoaprendizagem.

O MSLQ foi elaborado na década de 1980, porém a versão final ficou pronta somente nos anos 1990. Inicialmente, era composto por cinco escalas de aspectos

motivacionais e de estratégias de aprendizagem e após as análises de validação, ela passou a ser constituída por 15 subescalas. O MSLQ tem como base uma visão cognitiva geral em que o estudante se apresenta como um processador ativo de informações, cujas crenças e cognições são importantes mediadores da percepção de instruções e das características da tarefa.

O instrumento apresenta uma seção referente à motivação, baseada, especificamente, na teoria sociocognitiva e a seção dedicada às estratégias de aprendizagem é baseada nos pressupostos da teoria do processamento da informação (PINTRICH *et al.*, 1993).

O MSLQ de Pintrich *et al.* (1991, 1993) contém duas seções que abarcam 15 subescalas e 81 itens no total. Para esse estudo, foca-se somente na seção da motivação, na qual são avaliados três fatores: expectativa, valor e afeto. O fator expectativa refere-se às crenças do estudante sobre a sua capacidade para realizar uma tarefa e é composto por duas subescalas: percepção de autoeficácia e controle de crenças para aprendizagem. O fator valor diz respeito às razões pelas quais o estudante se engaja em uma tarefa e é mensurado por três subescalas: orientação para objetivo intrínseco, orientação para objetivo extrínseco e valor da tarefa. O terceiro fator, afeto, focaliza as preocupações do estudante e é constituído por uma subescala: teste de ansiedade (RUIZ, 2005).

O estudo realizado por Pintrich *et al.* (1993) demonstrou que o MSLQ é um instrumento com boa consistência interna e validade preditiva. Os coeficientes *Alpha* de Cronbach encontrados estão acima ou bem próximos de 0,7. Na pesquisa de Ruiz (2005), a autora elaborou o questionário Motivação e Atitudes Acadêmicas a partir da tradução e adaptação da seção para avaliar o conjunto de disciplinas dos cursos referente à motivação do MSLQ (PINTRICH *et al.*, 1991).

Ruiz (2005) analisou as variáveis motivacionais que influenciam a aprendizagem de universitários. Os participantes foram 185 alunos de 1º e 4º ano dos cursos de Administração, Educação Física e Ciências da Computação. Os resultados indicaram que, entre as seis variáveis motivacionais avaliadas, houve predominância da variável Valor da Tarefa. Em contrapartida, a mesma variável apresentou diminuição dos escores no 4º ano.

Para a revisão de literatura na área de contabilidade, houve o estabelecimento de alguns critérios. Um deles foi em relação ao período de publicação das pesquisas, ficando definido entre os anos de 2015 e 2022.

Consideraram-se apenas pesquisas publicadas em periódicos e dissertações e teses pertinentes ao tema. Quanto às palavras-chave para a busca, foram utilizadas: aprendizagem autorregulada, ensino de contabilidade, autorregulação da aprendizagem, *self-regulation*, *self-regulated learning by university students*, *Accounting Course*, *accounting education and learning strategies*.

No que diz respeito às pesquisas, as bases de dados consultadas foram a Scielo e Base de dados da CAPES, EBSCOHost, bem como as bibliotecas digitais.

O estudo de Mamede *et al.* (2015) investigou a associação entre as variáveis e desempenho acadêmico de 494 estudantes de contabilidade de uma instituição pública brasileira. Buscou destacar algumas variáveis psicológicas para compreender o comportamento dos alunos dos cursos de contabilidade. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário baseado em cinco construtos psicológicos: autoeficácia, autoestima, otimismo, *locus* de controle e autocontrole.

Análises de regressão foram usadas para identificar a influência das variáveis explicativas sobre o coeficiente de desempenho acadêmico, com os principais resultados mostrando que: (i) a variável tabagismo tem impacto direto no desempenho acadêmico dos alunos; (ii) o desempenho acadêmico das mulheres é superior ao dos homens; (iii) estudantes na faixa etária de 20 a 40 anos têm desempenho significativamente menor do que estudantes de outras faixas etárias; e (iv) a variável tempo de experiência em contabilidade está relacionada com o desempenho dos alunos.

Aguiar e Silva (2017) realizaram uma análise comparativa do perfil de atendimento presencial e a distância, com estudantes de contabilidade quanto ao uso de estratégias autorreguladas na aprendizagem. Em uma amostra de 302 alunos de duas instituições privadas de ensino superior localizadas na Bahia, verificou-se como a modalidade de ensino, o semestre, a idade e o gênero podem ser associados ao uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas. Os dados foram tratados por meio de testes de médias (t teste), análise descritiva e análise fatorial. Os resultados mostraram que as estratégias mais empregadas pelos estudantes de contabilidade foram o estabelecimento de metas, o planejamento e o aprendizado. Ao serem explicadas as estratégias autorreguladas, por meio das modalidades de ensino, semestre, idade e gênero, os resultados indicam que as médias são significativamente diferentes para as modalidades de ensino e idade.

Lima Filho, Lima e Bruni (2015) pesquisaram a aprendizagem autorregulada em estudantes de Ciências Contábeis de duas universidades, apresentando diagnósticos, dimensões e possíveis explicações, contextualizadas a partir do sexo, idade e estágio no curso. Os objetivos deste artigo incluem: (a) identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas por estudantes de Ciências Contábeis em duas universidades públicas; (b) determinar as dimensões associadas a essas estratégias; e (c) analisar como essas estratégias poderiam ser explicadas com base no sexo, idade ou estágio (semestre) dos alunos no curso.

Uma amostra composta por 249 indivíduos revelou que sexo e idade são fatores que influenciam o grau de autorregulação de um aluno. As mulheres e os estudantes mais jovens tendem a possuir níveis mais elevados de aprendizagem autorregulada, porém, na análise do estágio, os resultados não apresentam distribuição normal, demonstrando assim a impossibilidade de realizar o aumento ou diminuição do grau de aprendizagem autorregulada. Os autores destacam que alunos mais velhos e os do sexo masculino devem receber uma atenção mais especial em relação ao seu desenvolvimento de autorregulação, independência e aprendizado proativo.

Ariani (2016) realizou um estudo com o objetivo de melhorar a compreensão sobre a vida pessoal e os efeitos situacionais no desempenho acadêmico. Este estudo examinou a relação entre sistema de avaliação flexível e desempenho acadêmico mediado por autorregulação e motivação acadêmica. A amostra do estudo foi composta por 326 alunos do programa de economia e negócios. Os resultados indicam que o construto motivacional acadêmico é um forte preditor de autorregulação na aprendizagem e no desempenho acadêmico. A autorregulação media a relação entre a motivação acadêmica dos alunos e o desempenho acadêmico dos alunos. A motivação acadêmica e a autorregulação também mediam a relação entre sistema de avaliação flexível e autorregulação. Os resultados também indicam esse sistema de avaliação flexível não tem uma relação direta com o desempenho.

Silva *et al.* (2017) analisaram as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas por estudantes de Contabilidade do ensino EaD e como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) do estudante no curso. A amostra da pesquisa compreendeu discentes do curso de graduação em Ciências

Contábeis na modalidade de ensino a distância de três instituições com polo em Salvador/Bahia/Brasil.

Para a análise dos dados foram utilizados três procedimentos quantitativos visando alcançar os objetivos específicos, e para identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada foi utilizada a estatística descritiva e para verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) do estudante no curso foi alcançada por meio da Análise Fatorial e o uso de testes paramétricos de comparação de médias (teste t). Os achados permitiram inferir que o perfil dos alunos da modalidade de ensino EaD, considerando a autorregulação da aprendizagem, foi de utilização significativa de estratégias de acordo com o modelo proposto por Zimmerman e Pons (1986), em que há diferenças significativas nas médias dos discentes entre o estágio inicial e final de curso.

Herawati (2017) descreveu um efeito da implementação de modelos de aprendizagem autorregulada para o desempenho dos alunos na disciplina de Introdução à Contabilidade. O estudo foi realizado no Departamento de Contabilidade em 2015/2016, utilizando um projeto de grupo de controle pós-teste, envolvendo os alunos do segundo semestre como sujeito. Os participantes do estudo foram determinados com base em amostragem aleatória simples em que cada indivíduo da população teve igual chance de ser escolhido como amostra.

Os resultados do pós-teste indicaram que os alunos tratados com modelos de aprendizagem autorregulada tiveram melhor desempenho do que aqueles tratados com um modelo convencional. A pontuação média do grupo experimental foi 79,64 vezes maior que a do grupo controle, que foi de apenas 69,39. Pode-se concluir que a conquista do grupo experimental pelos alunos foi melhor do que o grupo controle. O resultado do teste *t* indicou que a suposição de variância igual não assumiu a probabilidade de significância 2.479, o que significa que a significância é inferior a 0,05. A hipótese nula foi rejeitada e a hipótese alternativa foi aceita, revelando que houve uma diferença significativa entre o desempenho dos alunos tratados por modelos de aprendizagem autorregulada e aqueles tratados com modelos convencionais.

Na sequência, apresenta-se o resumo das teses e dissertações no tema do presente estudo.

Quadro 5 - Síntese dos estudos

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>
Autorregulando e autodeterminando: duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender Contabilidade	2016	USP	LIMA FILHO, Raimundo Nonato	Levantar os perfis das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil	Quantitativa Questionários MSLQ
Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de Ciências Contábeis	2016	USP	NASCIMENTO, Marília	identificar as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico de estudantes do curso de Ciências Contábeis, diante da importância que essa percepção poderá exercer no comportamento e no desempenho futuro do estudante. Busca-se, ainda, comparar as causas percebidas do desempenho entre as modalidades de ensino presencial e a distância e obter evidências para subsidiar a discussão sobre as relações entre o sucesso e o fracasso do estudante de Ciências Contábeis, sua autoestima e seu perfil (características demográficas, socioeconômicas e acadêmicas).	Questionários/ Quantitativo/ Escala de autoestima
Estratégias metacognitivas de aprendizagem: percepção docente sobre aprendizagem e métodos educacionais em Contabilidade	2016	FURG	SILVA, Thiago Bruno de Jesus	Analisar a relação entre o perfil autorregulado de aprendizagem dos discentes aos métodos educacionais de ensino e a percepção docente sobre a aprendizagem no curso de Ciências Contábeis na Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Quantitativo Questionários
A sua forma de ensinar me motiva e eu percebo que aprendo? Uma análise das práticas pedagógicas e as suas consequências para a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem	2017	UFBA	GIBAUT, Emerson Andrade	Analisar de qual forma as Práticas Pedagógicas adotadas pelos docentes de Contabilidade estão associadas à Motivação Acadêmica e ao Nível Percebido de Aprendizagem dos discentes nas IES de Salvador (BA) pesquisadas.	Quantitativo, Questionário Escala de Motivação Acadêmica (EMA)
Influência dos fatores	2017	UNIOESTE	SCHNELL, Maico	Conhecer como os diferentes estágios de	Qualitativa Entrevista

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>
motivacionais no desempenho de estudantes do curso de Ciências Contábeis: um estudo multicaso sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação				motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino privada e uma pública, conforme a Teoria da Autodeterminação	Quantitativa Questionário Escala de Motivação Acadêmica (EMA) 25 entrevistados
A relação dos estilos de aprendizagem e da motivação para aprender: uma análise dos discentes de Ciências Contábeis	2019	FURG	LEMOS, Viviane da Silva	Investigar a relação dos estilos de aprendizagem dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis da região pesquisada com a motivação que eles utilizam para aprender.	Quantitativo Questionário detecção dos estilos de aprendizagem e o (EMA-U) e motivação o KLSI v. 3.1
Teoria da Autodeterminação: um estudo com alunos de Contabilidade das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte	2019	UFRN	QUIRINO, Márcio César de Oliveira	Analisar a associação entre perfil sociodemográfico e profissional dos discentes e as dimensões de motivação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis à luz da teoria da autodeterminação.	Quantitativo, Questionário Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Sobral (2013)
Motivação e engajamento dos estudantes de Ciências Contábeis: um estudo sobre a aplicabilidade da Escala de Martin 2016	2019	UERJ	SANTOS, Carlos José dos	Analisar os principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento dos estudantes de Ciências Contábeis em três instituições de ensino superior.	Quantitativo, Questionário Escala para motivação e engajamento de Andrew Martin (2016)
Ansiedade, autoeficácia e motivação nos cursos <i>stricto sensu</i> de Ciências Contábeis	2019	UFMG	COELHO, Weverton Eugenio.	Estudar o fenômeno da ansiedade, analisando qual a relação da ansiedade com a autoeficácia e a motivação dos estudantes <i>stricto sensu</i> de Ciências Contábeis.	Quantitativo/ Questionários/EMA
O ensino da Contabilidade apoiado na dimensão afetiva da autoeficácia em ambiente virtual de aprendizagem	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ARAUJO, Maria Eugênia Rodrigues	Desenvolver uma metodologia com suporte na teoria da autoeficácia evidenciando a dimensão afetiva para ensino de conteúdos em contabilidade em um ambiente virtual de aprendizagem.	Quantitativo, Questionário de autoeficácia geral – Escala de Autoestima de Rosenberg Questionário de avaliação do curso respondido

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>
Análise da relação entre a motivação de mestrandos e a conclusão de cursos de Mestrado em Gestão no contexto brasileiro	2020	Unisinos	COAN, Fernanda Mosseline Josende	Investigou a relação entre a motivação de mestrandos de cursos de gestão no Brasil e a conclusão do mesmo, considerando que diversas situações de estresse e dificuldades enfrentadas durante o curso afetam o psicológico desses alunos, podendo levá-los a não conquistar o título de mestre.	Quantitativo Questionário Grupo Focal para coleta de variáveis

Fonte: autores citados.

Observando as teses, o estudo mais aproximado é o de Lima Filho (2016), que teve como objetivo levantar os perfis das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. O autor considerou que o tema inaugura uma linha de pesquisa ainda inédita no contexto da Contabilidade Humana. Sua amostra foi uma *survey* com 516 respondentes, sendo 383 mestrandos e 133 doutorandos. Foram aplicados dois instrumentos psicométricos: *Self-Regulated Learning Strategies (SRLS)* e *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*.

O modelo operacional de pesquisa delineou a formulação de oito hipóteses, sendo que a primeira delas sustenta a defesa da tese, enquanto as demais defendem a influência das variáveis idade, gênero, tipo de curso, estágio no curso, tipo de instituição de graduação, nota do curso atribuída pela CAPES e graus de instrução dos pais nos níveis de *Self-Regulated Learning (SRL)* e *Self-Determination Theory (SDT)*. A partir da análise multivariada dos dados, os resultados corroboraram a tese e a influência do gênero no nível de SRL. Seus resultados ratificam os estudos anteriores sobre o tema, confirmando que a aprendizagem pode ser dominada e controlada pelo indivíduo, ao se adotar estratégias individuais de regulação e motivação.

Em grande parte dos estudos foi utilizada a teoria de autodeterminação e inventário EMA, enquanto outros usaram escala de motivação e escala de autoestima; a maioria dos estudos são quantitativos, salvo o de Schnell (2018) que realizou entrevistas, além dos questionários.

No próximo capítulo apresenta-se a metodologia do estudo.

### 3 METODOLOGIA

É apresentado, neste capítulo, o delineamento metodológico do estudo, cujo propósito é descrever o percurso investigativo percorrido de forma contextualizada. Inicialmente, são indicados o método adotado, o procedimento de coleta de dados, os instrumentos de pesquisa e os participantes, finalizando com um plano de análise que detalha a forma como os dados são descritos, tratados e validados.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O método aplicado no estudo é o dedutivo e a pesquisa é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos sobre a autorregulação da aprendizagem e o estilo de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis, no período de isolamento social, assim como analisar as estratégias docentes empregadas nesse período. Sobre a abordagem do problema, a pesquisa engloba métodos mistos, porque combina o método predeterminado das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados, contemplando todas as possibilidades, incluindo análise estatística e análise textual (CRESWELL, 2007, p. 34-35).

Para estudar características motivacionais de estudantes em processo de aprendizagem, são sugeridos os métodos mistos, conjugando análises prévias das perspectivas dos estudantes obtidas de forma qualitativa com dados conseguidos por técnicas de pesquisas psicométricas, evitando as limitações oriundas do emprego de categorias preconcebidas no âmbito motivacional (WESELY, 2010).

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que procura investigar e descrever a associação entre autorregulação e estilo de aprendizagem, assim como estratégias de ensino dos docentes no período de isolamento social, com o intento de aperfeiçoar o conhecimento atual e admitir atuações nesse campo de estudo.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada em uma universidade privada localizada no Estado do Rio Grande do Sul, envolvendo alunos e professores de Ciências Contábeis na modalidade presencial noturna, que estudaram ou lecionaram no período de isolamento social, 2020 e 2021, em aulas remotas de emergência.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram aplicados simultaneamente no *Google Forms* durante o último semestre de 2021, após envio pela coordenação do curso por *e-mail* para os alunos que estavam matriculados em 2020 e 2021 e que realizaram pelo menos uma disciplina no formato remoto de emergência ou simultâneo. Ao todo, foram enviados 150 *e-mails*.

O Grupo Focal com os alunos aconteceu no dia 27 de outubro de 2021, e as entrevistas com os professores foram realizadas no mês de novembro de 2021.

Em relação à participação dos alunos, foram adotadas estratégias de coleta de dados para o questionário: primeiramente, solicitou-se – por meio de carta de anuência (Anexo A) aprovada pelo Ofício 141/2021 – autorização para a realização da pesquisa na universidade; e após, solicitou-se a colaboração da coordenadora do curso para envio de *e-mails* e a colaboração do grupo de docentes para divulgação dos questionários em suas turmas.

Na próxima seção são detalhados os instrumentos de coleta de dados.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O primeiro instrumento de coleta de dados a ser detalhado é a coleta quantitativa que serviu para a recolha de informações sobre os discentes, por meio dos questionários; o segundo trata do grupo focal com os discentes e, por fim, as entrevistas semiestruturadas com os docentes.

Observa-se os instrumentos *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), *Online Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ) e Estilo de Aprendizagem ILS. Todos foram realizados no *Google Forms*.

Os questionários foram enviados via *e-mail* para os alunos com os esclarecimentos sobre o intuito da pesquisa e como deveriam proceder, enfatizando

que não havia uma resposta certa, apenas diferente, e que a participação era voluntária, razão pela qual deveriam assinar o termo de consentimento *on-line*.

A escolha de tais questionários se deu por serem amplamente adotados nos estudos. Ao divulgá-los nos respectivos estudos, seus desenvolvedores tornaram-nos de domínio público, o que dispensa prévia autorização.

O tempo médio de cada aplicação foi de 45 minutos e estava dividido em quatro momentos:

- 1) *On-line Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ);
- 2) Questionários sobre Motivação: Questionário MSLQ;
- 3) Estilo de Aprendizagem: Questionário ILS;
- 4) Questões demográficas e questão aberta.

Os questionários foram aplicados de forma simultânea no mesmo *link* do *Google Forms*.

No primeiro momento, para a análise da Autorregulação da aprendizagem *on-line* ou híbrida dos alunos, foi utilizado um questionário *On-line Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ), com escala do tipo Likert de 7 pontos, onde 1 ponto refere-se a discordar plenamente e 7 pontos a concordar plenamente, como pode ser verificado abaixo:

Discordo		Neutro			Concordo	
Plenamente					Plenamente	
1	2	3	4	5	6	7

Os escores em cada escala são obtidos calculando-se a média dos itens nela incluídos.

*Online Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ) foi adaptado do questionário de autorregulação da aprendizagem *on-line* (OSLQ) desenvolvido por Barnard, Lan e Paton (2008) e Barnard, Lan e Paton (2009). Esse instrumento é uma escala de 24 itens com um formato de resposta do tipo escala de Likert de 7 pontos com valores variando de discordo plenamente (1) até concordo plenamente (7), apresentado em anexo a este trabalho.

Os 24 itens da escala estão divididos em seis fatores:

1. Estabelecimento de Metas: os itens 1 a 5 do instrumento;

2. Estruturação do ambiente: os itens 6 a 9;
3. Estratégias para as tarefas: os itens 10 a 13;
4. Gerenciamento do Tempo: os itens 14 a 16;
5. Procura de ajuda: os itens 17 a 20;
6. Autoavaliação: os itens 21 a 24.

Barnard-Brak, Lan e Paton (2009) submeteram o instrumento original a análises de suas propriedades psicométricas (confiabilidade e validade), e confirmaram que o Questionário de Aprendizagem Autorregulada *On-line* (OSLQ) atende à necessidade de um instrumento de medida de autorregulação no ambiente de aprendizagem *on-line*.

Para o estudo, os autores coletaram duas amostras de alunos. A primeira fez o curso usando um formato de curso *on-line*, enquanto uma segunda amostra de alunos fez o curso híbrido ou misto. Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e análises fatoriais confirmatórias foram realizadas para avaliar as propriedades psicométricas do OSLQ em ambas as amostras. Os resultados indicaram que o OSLQ é uma medida aceitável de autorregulação nos ambientes de aprendizagem *on-line* e misto (BARNARD; LAN; PATON, 2009).

No Brasil, Rodrigues *et al.* (2016) investigaram a escala de autorregulação da aprendizagem *Online Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ), desenvolvida por Barnard, Lan e Paton (2009). Os autores averiguaram a aplicabilidade deste instrumento, verificando se ele é válido para mensurar características de autorregulação da aprendizagem nos moldes da educação a distância no Brasil.

Foi realizada uma pesquisa com 408 participantes de cursos na modalidade EaD com idade média de 30 anos (DP=18,23). A análise dos dados foi realizada por meio de análise fatorial confirmatória e os resultados indicaram que o modelo de seis fatores mensurado através dos itens do instrumento se ajusta à amostra analisada no Brasil. Considerações acerca da validade interna e da proposta conceitual do instrumento estão de acordo com Rodrigues *et al.* (2016). Para este estudo, foi usada a versão traduzida e adaptada autorizada de Pavesi (2015).

O Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) foi desenvolvido por Pintrich e De Groot (1990), mediante adaptação de diversos instrumentos psicométricos empregados para avaliar a autorregulação de alunos, abordando estratégias cognitivas e metacognitivas. Pintrich *et al.* (1993) revisaram o

MSLQ com o intuito de validá-lo, como também de atestar sua confiabilidade. Para este trabalho, foi utilizada a tradução e a adaptação de Ruiz (2005) que fez um recorte no questionário e utilizou somente a parte de Medição da motivação. A adaptação e tradução de Ruiz (2005) referente à motivação do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich *et al.*, 1991) foi autorizada pelos autores.

Este instrumento, construído sob a perspectiva cognitivista geral da motivação, inclui constructos da teoria de Deci e Ryan, sendo constituído por 31 questões apresentadas no Anexo C.

As questões são subdivididas em seis fatores que podem ser visualizados com suas respectivas questões conforme quadro:

Quadro 6 - MSLQ: fatores e questões

Subescala do MSLQ	Questões do MSLQ
Orientação para a Meta Intrínseca	1, 16, 22 e 24
Orientação para a Meta Extrínseca	7, 11, 13 e 30
Valor da Tarefa	4, 10, 17, 23, 26 e 27
Crenças sobre controle da aprendizagem	2, 9, 18 e 25
Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 e 31
Ansiedade frente a Provas	3, 8, 14, 19 e 28

Fonte: Ruiz (2005)

O Índice de Estilos de Aprendizagem – *Index of Learning Style* (ILS) – foi desenvolvido por Richard M. Felder e Bárbara A. Soloman, baseado na teoria de estilo de aprendizagem de Richard M. Felder e Linda K. Silverman, e determina com base nas respostas de 44 questões as preferências de aprendizagens (TREVELIN; BELHOT, 2006).

Para este estudo, utilizou-se o teste *New Index of Learning Systems* (N-ILS) de Vieira Junior (2012), que consiste em uma versão, adaptada ao contexto do Brasil, do teste *Index of Learning Systems* (ILS) proposto por Felder e Soloman. O autor traduziu e reduziu as questões de 44 para 20, validando-as. O questionário utilizado encontra-se no Anexo C, assim como a fórmula para análise que também estava disponibilizada na Tese do autor. Felder e Silverman (1988) dividiram os estilos de aprendizagem em quatro dimensões, a saber: (1) Percepção, Sensorial ou Intuitiva, (2) Entrada, Visual ou Verbal, (3) Processamento, Ativo ou Reflexivo, e (4) Entendimento, Sequencial ou Global.

O modelo de estilos de aprendizagem apresentado por Felder e Silverman em 1988 foi baseado em teorias apresentadas previamente por Jung em 1921, Myers e Briggs em 1942, e Kolb em 1984 (VIEIRA JUNIOR, 2012).

O modelo é dividido em quatro dimensões, cada uma com dois polos, apresentados a seguir:

- Entrada: Visual/Verbal;
- Percepção: Sensorial/Intuitivo;
- Processamento: Ativo/Reflexivo; e
- Entendimento: Sequencial/Global.

Quadro 7 - Dimensões e polos de estilo de aprendizagem

<b>Visual</b>	<b>Verbal</b>
Alunos com polo predominantemente visual apresentam tendências a aprender mais facilmente por meio do que eles veem, se sentindo mais confortáveis com professores que utilizam gráficos, imagens e filmes nas explicações. Algo que é simplesmente dito, será facilmente esquecido. Deve-se utilizar de material visual nas apresentações para ensinar os alunos visuais.	Alunos verbais apresentam maior facilidade com explicações orais ou escritas. Eles relembram facilmente o que ouvem, e ainda mais o que ouvem e dizem. Discussões, explicações verbais e textos são facilmente absorvidos.
<b>Sensorial</b>	<b>Intuitivo</b>
Alunos preferem fatos, dados e experiências, preferem resolver problemas por métodos padronizados, sem encontrar surpresas. São pacientes com detalhes, mas não gostam de complicações. São bons em memorizar fatos e são cuidadosos.	Alunos intuitivos preferem princípios e teorias, gostam de inovar e de evitar repetições. São bons em captar novos conceitos, gostam de complicações. São rápidos, mas podem ser descuidados.
<b>Ativo</b>	<b>Reflexivo</b>
Alunos apresentam maior facilidade em compreender as informações de forma participativa, seja discutindo, aplicando ou explicando para outros. Não aprendem muito em situações que os obrigam a serem passivos, como em aulas puramente expositivas. Trabalham melhor em grupo e tendem a ser experimentalistas.	Alunos reflexivos precisam de um tempo para que possam refletir sobre as informações recebidas. Tendem a ser teóricos. Trabalham melhor sozinhos ou com no máximo mais uma pessoa.
<b>Sequencial</b>	<b>Global</b>
Alunos com tendência ao polo sequencial seguem um processo de raciocínio linear, dominando o conteúdo segundo uma sequência lógica, em que cada etapa avançada é uma continuação da etapa anterior.	Alunos globais aprendem de forma aleatória, podendo ficar alguns dias sem dominar as informações, até que de repente captam todo o conteúdo. Aprendem por meio de saltos. Abordagens que forneçam um quadro geral da aula, antes de apresentá-la sequencialmente, tendem a favorecer o aprendizado dos alunos globais.

Fonte: adaptado de Vieira Junior (2012).

Felder e Soloman (1988, p. 680) sugeriram algumas técnicas de ensino para serem usadas com os alunos em todos os estilos de aprendizagem:

Motivar a aprendizagem. Tanto quanto possível, relacione o material a ser apresentado ao que veio antes e ao que ainda está por vir mesmo curso, para material em outros cursos, e particularmente para a experiência pessoal dos alunos (indutiva/global).

Forneça um equilíbrio de informações concretas (fatos, dados, reais ou experimentos hipotéticos e seus resultados) (sensação) e resumo conceitos (princípios, teorias, modelos matemáticos) (intuitivos).

Equilibre o material que enfatiza a resolução de problemas práticos métodos (sensíveis/ativos) com material que enfatiza compreensão fundamental (intuitiva/reflexiva).

Forneça ilustrações explícitas de padrões intuitivos (inferência, reconhecimento de padrões, generalização) e detecção padrões (observação do ambiente, experimentação empírica, atenção aos detalhes) e incentivar todos os alunos a exercitar tantos padrões (sensoriais/intuitivos). Não espere que nenhum dos grupos seja capaz exercer imediatamente os processos do outro grupo.

Seguir o método científico na apresentação do material teórico. Forneça exemplos concretos dos fenômenos que a teoria descreve ou o modelo prevê (sensitivo/indutivo); então desenvolva a teoria ou formule o modelo (intuitivo/indutivo/sequencial); mostrar como a teoria ou modelo pode ser validada e deduza suas consequências (dedutivas/sequenciais); e apresentar aplicações (sensitivo/dedutivo/sequencial).

Use imagens, esquemas, gráficos e esboços simples livremente antes, durante e após a apresentação do material verbal sensação/visual). Mostrar filmes (sensoriais/visuais). Forneça demonstrações (sensoriais/visuais), práticas, se possível (ativa).

Use instrução assistida por computador - os sensores respondem muito bem a elas (sensível/ativo).

Não preencha cada minuto do tempo de aula dando palestras e escrevendo no quadro. Forneça intervalos – ainda que breves – para os alunos pensarem sobre o que lhes foi dito (reflexivo).

Oferecer oportunidades para os alunos fazerem algo ativo além de transcrição de notas. Atividades de debates em pequenos grupos que levam não mais do que cinco minutos são extremamente eficazes para isso propósito (ativo).

Atribua alguns exercícios de simulação para fornecer prática no básico métodos que estão sendo ensinados (sensorial/ativo/sequencial), mas exagere não (intuitivo/reflexivo/global). Forneça também alguns problemas abertos e exercícios que exigem análise e síntese (intuitiva/reflexiva/global). Dê aos alunos a opção de cooperar nas tarefas de casa na maior extensão possível (ativo). Alunos ativos geralmente aprendem melhor quando interagem com os outros; se eles forem negados oportunidade de fazê-lo, eles estão sendo privados de seus mais ferramenta de aprendizagem eficaz. Aplauda soluções criativas, mesmo incorretas (intuitivas/globais).

Converse com os alunos sobre estilos de aprendizagem, tanto em aconselhamento quanto em Aulas. Os alunos têm a certeza de encontrar suas dificuldades acadêmicas nem tudo pode ser devido a inadequações pessoais. Explicando para sensores com dificuldades ou alunos ativos ou globais como eles aprendem mais eficiente pode ser um passo importante para ajudá-los reformular suas experiências de aprendizado para que possam ser bem-sucedidos (todos os tipos).

Destaca-se que podem ser usados ambos os polos, mas a maioria das pessoas tende a favorecer um deles, apresentando um estilo de aprendizagem.

O Questionário do Índice de Estilos de Aprendizagem tem sido amplamente utilizado, em diferentes áreas e vários cursos, para investigar o estilo de aprendizado dos estudantes, e a partir dessas informações, possibilitar que os professores revisem e atualizem sua forma de ensinar para que um melhor aproveitamento da turma seja alcançado (VIEIRA JUNIOR, 2012).

Para os três questionários, a psicométrica foi utilizada seguindo alguns critérios comuns em pesquisas como, por exemplo, ser elaborado de acordo com a língua da população que se quer estudar, pois sendo a linguagem uma construção social o significado de termos, mesmo quando traduzidos literalmente, tem implicações diversas em diferentes localidades.

A versão final dos questionários foi enviada para quatro alunos da área de gestão da universidade de estudo que estavam matriculados em aulas remotas de emergência, dois alunos do curso de administração e dois alunos do curso de gestão financeira para teste piloto do instrumento, cujos resultados confirmaram a facilidade de compreensão sobre os itens que estavam sendo avaliados.

Por fim, os questionários apresentavam questões demográficas e uma questão aberta: “Para você, quais são os fatores que interferem no ensino-aprendizagem nas aulas remotas e/ou simultâneas?” A questão aberta teve o intuito de permitir entender melhor o fenômeno e recebeu tratamento de análise de conteúdo.

A segunda coleta foi por meio de grupo focal. Foi realizada em sala virtual, utilizando *Microsoft teams*, no horário das 18 horas, antes do início das aulas, portanto, como combinado com os discentes do curso. Esse horário foi escolhido por eles para não comprometer o cumprimento das aulas.

Inicialmente, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o convite para a autorização conforme aceite dos participantes (Apêndice A). Nesta tese, o conceito de grupo focal foi baseado em Barbour (2009), que, em uma discussão coletiva, permite uma interação entre os participantes, consentindo uma maior profundidade ao diálogo.

Para Barbour (2009), o grupo focal pode ser considerado um tipo de entrevista por meio de discussão em grupo através de estímulos por parte do pesquisador, encorajando as interações. Para que as trocas aconteçam, é necessário que o moderador promova estímulos para que todos os participantes interajam. Sobre a formação do grupo, Barbour (2009) sugere que o tamanho do

grupo seja em torno de três a oito pessoas, para maior facilidade da moderação, da análise e da transcrição dos dados, e em termos de tempo, a autora sugere em torno de uma hora e meia para cada grupo.

A condução iniciou com a apresentação do objetivo de um grupo focal, que seria uma técnica de coleta de dados com a intenção de recolher informações para a pesquisa, conforme conversado anteriormente. Foi dialogado também com o grupo sobre a segurança e concordância em participar da pesquisa e, por fim, sobre as instruções a serem acertadas com o grupo.

Em relação ao roteiro para grupo focal, ele foi construído e discutido previamente com um especialista, e ajustado. Sobre o roteiro, é importante destacar que é pertinente que o pesquisador o siga, contudo deverá ser flexível (BARBOUR, 2009).

A pesquisadora conversou com o grupo sobre a finalidade do encontro que era verificar os efeitos da experimentação forçada com o ensino remoto no paradigma de ensinar e aprender no curso superior de Ciências Contábeis, e que os discentes seriam questionados a respeito das suas trajetórias nos semestres cursados na modalidade remota, além de trazer discussão acerca do vivido, instigando-os a exporem suas opiniões.

A pesquisadora (moderadora) reforçou o anonimato. A gravação foi realizada com uso do aplicativo *Microsoft Teams* mediante o aceite dos discentes para o início da gravação e a apresentação dos demais participantes do encontro.

Foram exploradas as demais questões norteadoras:

- Quais foram os desafios, benefícios e dificuldades encontrados com a experiência da aula remota?
- Você acha que sua autoestima foi estimulada? Como?
- Você percebeu as tarefas como tarefas desafiadoras e envolventes?
- Você recebeu *feedback* de forma rotineira sobre seu desempenho? De que forma?
- O conteúdo recebido apresentou-se organizado, estruturado e inter-relacionado entre conhecimento e ideias?
- Você percebeu novas práticas de ensino? Que impacto isso causou em você? Positivo, negativo ou neutro? Explique.

Ao finalizar a sessão, os alunos foram questionados: Houve algum tópico que não está incluído no debate? Alguém deseja incluir mais alguma discussão? Ninguém se manifestou a respeito. O grupo teve duração de uma hora e doze minutos e a participação de onze alunos, considerando-se saturada a coleta, sem necessidade de novo encontro.

O último tipo de coleta ocorreu com as entrevistas semiestruturadas dos docentes. O contato com os docentes aconteceu por telefone e *e-mail*, sendo marcadas as entrevistas virtuais pelo *Microsoft Teams*. A coleta de dados com os professores foi feita por meio de uma entrevista individual semiestruturada e gravada pelo próprio *Microsoft Teams*. Inicialmente, foi realizada a leitura do TCLE (Apêndice B). A entrevista foi guiada pelas seguintes questões norteadoras:

1. O trabalho acadêmico interfere na sua vida pessoal ou interferiu no período de pandemia? Fale um pouco sobre isso.
2. O que é motivação para você?
3. Você se sentiu motivado no período de aula remota?
4. Que estratégias utiliza para motivar os alunos?
5. Quais as práticas pedagógicas utilizadas em aulas presenciais? Práticas pedagógicas utilizadas nas aulas durante a pandemia de COVID-19? Conte sobre suas estratégias e métodos de ensino no aspecto dos componentes curriculares, os conteúdos, avaliação e interação professor e aluno.
6. Você sabe como seus alunos aprendem? Fale um pouco sobre isso.
7. Você vem alcançando os resultados em sala de aula?
8. Qual sua relação com os alunos, falando de afetividade? Você acha que sua relação com os alunos favorece o processo ensino e aprendizagem?

A entrevista individual foi escolhida em virtude de ser uma técnica que permite uma coleta de dados em maior profundidade, fornecendo informações para o entendimento das relações entre atores sociais e sua situação, compreendendo de maneira detalhada as atitudes, valores e motivações quanto ao comportamento das pessoas (BAUER; GASKELL, 2008). Cada entrevista teve uma duração média de uma hora. Participaram da pesquisa 18 docentes do eixo de contabilidade.

### 3.4 PARTICIPANTES

Neste estudo, a população reúne docentes e discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade particular do Rio Grande do Sul. A população desta pesquisa contempla 150 discentes, matriculados no período de 2020 a 2021, que fizeram pelo menos uma disciplina de forma remota e 18 professores do eixo de contabilidade que lecionaram pelo menos uma disciplina de contabilidade na modalidade remota. A amostra final foi de 90 discentes que responderam ao questionário e onze discentes que participaram do grupo focal, assim como 17 docentes do eixo de contabilidade.

### 3.5 PLANO DE ANÁLISE

Os questionários receberam tratamento estatístico, e para todas as questões foram calculadas medianas e desvio padrão, utilizando o *software Excel*. A normalidade foi testada para todas as variáveis respostas, através do Teste de Kolmogorov (KS), utilizando o *software R project 4.1.2* e a função *ks.test*.

Para os constructos dos questionários *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) e *Online Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ) foi calculado o Alpha de Cronbach, utilizando o *software R project 4.1.2* e a função Alpha do Pacote *psych*. A Correlação de Spearman foi utilizada, pois as variáveis não atingiram os pressupostos de normalidade. Para essa rotina estatística, foi utilizado o programa estatístico PAST 4.08.

Na busca de entender se os fatores sociodemográficos medidos poderiam estar associados às respostas, foi elaborada uma Análise de Correlação Canônica, conhecida como CCA utilizando o programa estatístico PAST 4.08.

Como as respostas dos diferentes constructos não são independentes, ou seja, foram tomadas da mesma pessoa, não poderiam ser analisadas separadamente.

Para o questionário *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), *Online Self-Regulated Learning Questionnaire* (OSLQ), a CCA foi elaborada por constructo, calculando-o a partir da mediana do conjunto de respostas.

A Análise de Correlação Canônica (CCA) busca quantificar a associação entres dois conjuntos de variáveis, focando na correlação entre combinações

lineares de cada um desses conjuntos. A ideia principal é determinar os pares de combinações que tenham maior correlação entre si, de forma ranqueada. Análise de Correlação Canônica (ACC) é uma técnica multivariada de modelagem e estabelecimento de estrutura da correlação entre dois grupos de variáveis por meio da transformação linear em pares de variáveis canônicas, de forma que a correlação entre essas combinações seja máxima (TRUGILHO; LIMA; MORI, 2003).

As respostas obtidas no grupo focal e nas entrevistas foram objeto de análise de conteúdo (BARDIN, 2010), que compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Essa técnica obedece às seguintes fases:

- a) fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas. São empreendidas várias leituras do material, a princípio sem um compromisso objetivo de sistematização, mas buscando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados. Bardin (2010) também menciona que nesta fase a utilização de uma leitura menos aderente permite uma melhor assimilação do material e elaborações mentais, que podem fornecer indícios para uma apresentação mais sistematizada dos dados;
- b) seleção das unidades de análise. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é orientado pelas questões de pesquisa que devem ser respondidas. As unidades de análise nesse estudo são o texto completo das entrevistas;
- c) processo de categorização e subcategorização. As categorias podem ser caracterizadas como grandes enunciados, que podem, mediante a sua análise, exprimir significados e permitir importantes elaborações que atendam aos objetivos do estudo. As categorias podem ser apriorísticas e não apriorísticas.

No caso das apriorísticas, o pesquisador já possui de antemão as categorias predefinidas, que poderiam comportar o surgimento de subcategorias do próprio texto. As categorias não apriorísticas surgem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Para a entrevista e para o grupo focal, obedeceu-se às três etapas sugeridas por Bardin (2010). Na primeira etapa, denominada pré-análise, foi realizada

inicialmente a transcrição das entrevistas individuais e do grupo focal a fim de que as expressões e outros aspectos fossem identificados de maneira mais precisa. As entrevistas geraram 289 páginas de transcrição de 20 horas de entrevistas, e o grupo focal gerou 20 páginas de transcrição em uma hora e doze minutos de falas.

Posteriormente, foi realizada a leitura do material e a escolha das falas a partir dos objetivos da pesquisa. Em seguida, foi feita a leitura do *corpus* para que na análise das falas fossem selecionadas as frases mais significativas. A pré-análise é a fase da organização propriamente dita. Tem o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias, conduzindo a um esquema das operações para um plano de análise (BARDIN, 2010).

Na segunda etapa, a partir das falas selecionadas das entrevistas individuais e dos grupos focais, realizou-se a identificação das subcategorias. Esta é a fase de exploração do material coletado na qual é realizada a aplicação sistemática das decisões tomadas (BARDIN, 2010).

Na terceira etapa, foi efetivada a construção das temáticas, sendo realizada, posteriormente, a leitura do objeto de estudo a partir do referencial identificando no capítulo 2. Nessa etapa, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2010).

Em toda a parte qualitativa, foi utilizado o *software* webQDA para a análise de conteúdo.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é composto pela análise descritiva dos questionários, pelos testes de correlação, pela análise do grupo focal e pela análise das entrevistas.

### 4.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DOS ESTUDANTES

Fizeram parte da amostra da pesquisa: 54 indivíduos do sexo feminino, representando 60%; e 36 do sexo masculino, representando 40%, de uma amostra de 90 alunos de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade particular localizada no Rio Grande do Sul. Esses estudantes estiveram matriculados entre o período de 2020 e 2022. A idade dos alunos variou de 20 a 56 anos, sendo que o maior percentual tinha idades de 20 a 30 anos, contabilizando 78% da população estudada e uma idade média de 27 anos. Em relação ao estado civil, 85% da amostra é solteira, 13% é casada, 1% é separada e 1% indicou outros, 94% da amostra não tem filhos, 6% da amostra possui filho, 8,9% dos alunos da amostra estão entre o 1º e o 3º semestre, 37,8% estão entre o 4º e o 6º semestres e 53,3% estão entre o 7º e o 8º. Em relação ao mercado de trabalho, 94% dos alunos da amostra estão no mercado de trabalho, sendo que 64% da amostra possui experiência na área contábil. A Tabela 2 apresenta os dados demográficos da amostra.

Tabela 2 - Dados demográficos

	Quantidade	%
<b>Gênero</b>		
Masculino	36	40%
Feminino	54	60%
<b>Idade</b>		
20-30	70	78%
31-40	14	16%
41-50	5	6%
51-60	1	1%
<b>Possui Filhos</b>		
Sim	5	6%
Não	85	94%
<b>Estado Civil</b>		
Casado	12	13%
Separado	1	1%
Solteiro	76	84%
Outro	1	1%
<b>Possui trabalho Remunerado</b>		
Sim	84	93%
Não	6	7%

<b>Experiência profissional na área</b>		
Contabilidade	56	62%
Não possui	34	38%
<b>Quantidade Disciplinas Cursadas ERE</b>		
1-10	73	81%
10-20	14	16%
20-30	3	3%
<b>Semestre</b>		
1 <sup>o</sup> - 3 <sup>o</sup>	8	8,9%
4 <sup>o</sup> - 6 <sup>o</sup>	34	37,8%
7 <sup>o</sup> - 8 <sup>o</sup>	48	53,3%

Fonte: dados da pesquisa (2022).

## 4.2 ANÁLISE DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA DOS ALUNOS

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação do Questionário de Aprendizagem Autorregulada *Online* (OSLQ) foram calculados o teste de normalidade e os valores mínimos e máximos, as medianas e o desvio padrão para cada Fator da Escala obtido a partir das estimativas dos participantes.

Na Tabela 3 apresenta-se o teste de normalidade com n 90 e uma p valor de 0,0001, apresentando uma distribuição normal com nível de 5% de significância.

Tabela 3 - Testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov
1. Eu defino metas para a realização das minhas tarefas em aulas remotas.	0.9158
2. Eu defino metas de curto prazo (diário ou semanal), bem como metas de longo prazo.	0.89947
3. Eu mantenho um alto padrão de aprendizagem no meu curso.	0.9432
4. Eu defino metas que me ajudam com o tempo de estudo dedicado para as minhas disciplinas na modalidade remota.	0.87725
5. Eu não comprometo a qualidade do meu trabalho porque é remoto.	0.88836
6. Eu escolho o local onde eu estudo para evitar distrações.	0.95503
7. Eu procuro um lugar confortável para estudar.	0.96614
8. Eu sei onde posso estudar de forma mais eficiente quando me dedico à aula remota.	0.95421
9. Eu escolho um horário do dia para estudar que tenha poucas distrações.	0.86614
10. Eu tento fazer esquemas e anotações relacionadas com os conteúdos.	0.85503
11. Eu costumo ler os materiais em voz alta para não sofrer distrações.	0.84134
12. Eu preparo minhas perguntas antes de entrar nas vídeo aulas, chats e fóruns de discussões.	0.84134
13. Costumo utilizar material extra do que foi disponibilizado na plataforma.	0.84134
14. Eu reservo tempo extra para estudar para minhas disciplinas na modalidade remota.	0.84392
15. Agendo dias específicos da semana para estudar para meu curso.	0.84134
16. Tento distribuir meu tempo estudando uniformemente todos os dias.	0.84134
17. Procuro amigos para tirar dúvidas sobre os conteúdos quando preciso.	0.84134
18. Compartilho meus problemas com os meus colegas para descobrir como resolver os nossos problemas.	0.84134
19. Quando necessário, eu tento encontrar meus colegas de curso presencialmente.	0.84134

	Kolmogorov-Smirnov
20. Eu costumo pedir ajuda ao professor através de e-mail ou mensagem via plataforma.	0.85550
21. Eu costumo pedir ajuda ao professor através de <i>WhatsApp</i> ou redes sociais.	0.84134
22. Eu costumo fazer um resumo do meu aprendizado para refletir sobre o que aprendi na disciplina.	0.84134
23. Faço reflexão e questionamentos sobre o material do curso disponibilizado.	0.89947
24. Eu me comunico com meus colegas para refletir como está meu andamento no curso.	0.84134
25. Costumo fazer comparativos entre o que estou aprendendo e o que meus colegas estão aprendendo.	0.84134

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Para identificar a existência de correlação entre as questões obteve-se a matriz de correlação, por meio do coeficiente de Spearman, conforme mostra a Tabela inserida no Apêndice C.

Na Tabela em vermelho apresenta-se o p valor com significância estatística, porém ao observar os coeficientes de correlação a maioria representa uma correlação baixa. Entre as correlações significativas:

- Q1 e Q2, sendo p *value* = 0,0000000 e o valor da estimativa do coeficiente de Spearman é 0,76494. Há uma moderada evidência de que a correlação é significativa. Pode-se inferir que há uma correlação positiva e significativa entre: Q1. Eu defino metas para a realização das minhas tarefas em aulas remotas e Q.2. Eu defino metas de curto prazo (diário ou semanal), bem como metas de longo prazo;
- Q1 e Q4, sendo p *value* = 0,0000000 e o valor da estimativa do coeficiente de Spearman é 0,69233. Há moderada evidência de que a correlação é significativa. Pode-se inferir que há uma correlação positiva e significativa entre: Q1. Eu defino metas para a realização das minhas tarefas em aulas remotas e Q4. Eu defino metas que me ajudem com o tempo de estudo dedicado para as minhas disciplinas na modalidade remota;
- Q6 e Q7, sendo p *value* = 0,00013322 e o valor da estimativa do coeficiente de Spearman é 0,78235. Há moderada evidência de que a correlação é significativa. Pode-se inferir que há uma correlação positiva e significativa entre: Q6. Eu escolho o local onde eu estudo para evitar distrações e Q7. Eu procuro um lugar confortável para estudar;
- Q6 e Q8, sendo p *value* = 0,0000000000 e o valor da estimativa do coeficiente de Spearman é 0,69858. Há moderada evidência de que a

correlação é significativa. Pode-se inferir que há uma correlação positiva e significativa entre: Q6. Eu escolho o local onde eu estudo para evitar distrações e Q8. Eu sei onde posso estudar de forma mais eficiente quando me dedico à aula remota;

- Q24 e Q25, sendo  $p \text{ value} = 0,0000000000$  e o valor da estimativa do coeficiente de Spearman é 0,68896. Há moderada evidência de que a correlação é significativa. Pode-se inferir que há uma correlação positiva e significativa entre: Q24. Eu me comunico com meus colegas para refletir como está meu andamento no curso e Q25. Costumo fazer comparativos entre o que estou aprendendo e o que meus colegas estão aprendendo.

Para análise da consistência interna realizou-se o teste Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach. Assim verificou-se a coerência dos itens dentro de cada um dos fatores, e como tal procedeu-se à análise da sua fidelidade.

Tabela 4 - Alpha de Cronbach OSLQ

Alpha de Cronbach	Presente estudo	Pavesi (2015)	Barnard, Lan e Paton (2009)	Barnard-Brak <i>et al.</i> (2010)
1. Estabelecimento de metas (EM)	0,86	0,62	0,79	0,92
2. Estruturação do ambiente (AE)	0,81	0,75	0,53	0,88
3. Estratégias para as tarefas (ET)	0,71	0,60	0,73	0,85
4. Gerenciamento do tempo (GT)	0,72	0,70	0,72	0,91
5. Busca de ajuda (BA)	0,77	0,81	0,4	0,92
6. Autoavaliação (AA)	0,69	0,77	0,59	0,89

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na Tabela 4 compara-se o  $\alpha$  de Cronbach com estudos de Barnard, Lan e Paton (2009) e Barnard-Brak *et al.* (2010), nos quais os autores elaboraram o instrumento, e o estudo de Pavesi (2015) que utilizou a versão traduzida, e observa-se uma boa consistência.

Conforme Maroco e Garcia-Marques (2006), um  $\alpha$  de 0.60 em alguns cenários de investigação das ciências sociais poderá ser aceitável, mas deverá ser interpretado com precauções. Os autores compilaram os critérios de aceitação do  $\alpha$  por pesquisadores que adaptaram de Peterson (1994) conforme o Quadro 10.

Quadro 8 - Critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo  $\alpha$  de Cronbach

Autor	Condição	Alpha de Cronbach considerado aceitável
Davis (1964, p. 24)	Previsão individual	Acima de 0.75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0.5
Kaplan e Sacuzzo (1982, p. 106)	Investigação fundamental	0.7-0.8
	Investigação aplicada	0.95
Murphy e Davidsholder (1988, p. 89)	Fiabilidade inaceitável	<0.6
	Fiabilidade baixa	0.7
	Fiabilidade moderada a elevada	0.8-0.9
	Fiabilidade elevada	>0.9
Nunnally (1978, p. 245-246)	Investigação preliminar	0.7
	Investigação fundamental	0.8
	Investigação aplicada	0.9-0.95

Fonte: Maroco e Garcia-Marques (2006).

Na sequência apresenta-se a formação dos perfis de autorregulação de aprendizagem e a análise de correlação aplicada entre as variáveis.

Na Tabela 3 apresenta-se as estratégias de aprendizagem autorregulada dos alunos no período de aulas remotas.

Tabela 5 - Valores mínimos, máximos, médias e desvio padrão

Fatores	Mínimo	Máximo	Médias	Mediana	Desvio padrão	%
<b>Primeira fase, previsão</b>						
1. Estabelecimento de metas (EM)	1	7	4,58	5	1,72	65,4
2. Estruturação do ambiente (AE)	1	7	5,83	6,25	1,42	83,3
<b>Segunda fase, controle de desempenho</b>						
3. Estratégias para as tarefas (ET)	1	7	3,57	3,25	1,74	46,4
4. Gerenciamento do tempo (GT)	1	7	3,8	4	1,90	57,1
5. Busca de ajuda (BA)	1	7	4,16	4,5	1,99	59,4
<b>Terceira fase, autorreflexão</b>						
6. Autoavaliação (AA)	1	6,5	3,60	3,50	1,56	50

N= 90

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme mostra a Tabela 5, o ponto médio da escala apresentada correspondeu ao número quatro, entendendo-se, nesta pesquisa, que as estratégias de aprendizagem dos alunos pesquisados apresentam um perfil moderado em relação aos fatores Estabelecimento de Metas e Busca de Ajuda, baixo em relação

aos fatores Estratégias para as Tarefas, Gerenciamento do Tempo e Autoavaliação, e somente o fator Estrutura do Ambiente apresentou o perfil alto de aprendizagem autorregulada.

Em relação ao Estabelecimento de Metas, ela está relacionada com o planejamento associado à ativação dos conhecimentos prévios, conhecimentos sobre a tarefa, conhecimento metacognitivo e sobre o contexto, estando na fase de previsão (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 85).

O achado corrobora o estudo de Aguiar e Silva (2017) no qual os resultados mostraram que as estratégias mais empregadas pelos estudantes de contabilidade foram o estabelecimento de metas. Em relação à Busca de Ajuda também se mostrou uma estratégia moderada. Esse item revela a iniciativa e o esforço do discente para procurar ajuda dos pares e professores. A estratégia de aprendizagem Busca de Ajuda está na segunda fase, que é a fase do controle de desempenho, a qual consiste nos processos habilidosos e estratégicos que ocorrem durante o processo de aprendizagem. Esses processos qualificados e estratégicos incluem, mas não se limitam, atenção, afeto e monitoramento da ação. As habilidades e estratégias de aprendizagem autorreguladas, como Gerenciamento do Tempo e Estratégias de Tarefas também estão na fase de controle de desempenho.

Essas estão entre as três estratégias de autorregulação que se apresentaram baixas, sendo que na estratégia de aprendizagem Gerenciamento do Tempo deve-se ter atenção, pois o tempo é um recurso limitado e a má gestão poderá levar o aluno à procrastinação, ao desengajamento cognitivo e apatia, tornando-o reativo. Esse estudante terá a tendência de atribuir seus resultados negativos a causas incontroláveis, tal como uma crença originada de comparações com os colegas. A insatisfação de seus resultados levará esse aluno a recorrer a inferências defensivas como método de proteção de insatisfação futura e de emoções negativas, o que pode afetar negativamente sua autoavaliação (ZIMMERMAN, 2013).

A questão do isolamento social e as aulas remotas podem ter influenciado na falta de gestão do tempo pelos alunos. Neste sentido, Kaveski e Beuren (2020) concluíram que os fatores pessoais e situacionais conduzem à procrastinação por parte de discentes do curso de Ciências Contábeis, na linha de Gerenciamento do Tempo, a Autoavaliação mostrou-se uma estratégia pouco usada, e pode ter sido influenciada pela falta de estratégia de Gestão do Tempo, já que também apresenta

atribuições causais, e as reações realizadas por meio dos subprocessos de satisfação/insatisfação, reações adaptativas e defensivas (BARNARD- BRAK *et al.*, 2010).

A estratégia de aprendizagem (Autoavaliação) encontra-se na terceira fase, a fase de autorreflexão. Os indivíduos reagem e respondem aos seus esforços autorregulados no processo de aprendizagem, avaliando os resultados de seu desempenho. Durante a fase final de autorreflexão, o indivíduo se autoavalia com base em comparações sociais e ajusta a implementação de habilidades e estratégias nas fases de previsão e controle de desempenho para a próxima tarefa de aprendizagem (BARNARD-BRAK *et al.*, 2010).

A estratégia Estrutura do Ambiente é a fase de previsão, e foi o único item que demonstrou uma regulação alta dos estudantes. Esse item refere-se à forma de regulação que evidencia a proatividade em relação às questões ambientais. Essa regulação diz respeito ao monitoramento e controle das questões ambientais e os efeitos dessas condições para que seja possível, de forma estratégica, criar um ambiente propício aos estudos (BARNARD-BRAK *et al.*, 2010).

A Tabela 6 apresenta os perfis por gênero, como segue:

Tabela 6 - Medianas e desvio padrão relativos a cada fator em função do gênero

Fatores	Mulheres n 54		Homens n 36	
	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão
1.Estabelecimento de metas (EM)	5	1,655	5	1,828
2.Estruturação do ambiente (AE)	7	1,588	6	1,874
3.Estratégias para as tarefas (ET)	3,5	2,083	3	2,041
4.Gerenciamento do tempo (GT)	4	2,010	3	1,950
5.Busca de ajuda (BA)	5,5	2,0361	4	2,115
6. Autoavaliação (AA)	4	2,039	3	1,806

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Ao observar a estratégia de aprendizagem autorregulada por gênero, constata-se que as mulheres procuram por ajuda mais que os homens, passando de baixa para moderada. Os outros fatores não apresentam mudanças significativas por gênero.

A Tabela 7 apresenta perfil de aprendizagem autorregulada por faixa etária.

Tabela 7 - Médias e desvios padrão relativas a cada fator em função da faixa etária

Fatores	De 20 a 30 anos N 70		31 a 40 anos N 14		41 a 50 anos N 5		51 a 60 anos N 1	
	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão
1. Estabelecimento de metas (EM)	5	1,735	5	1,775	5	1,687	7	0
2. Estruturação do ambiente (AE)	6	1,720	5	1,719	6	1,750	6,5	0,577
3. Estratégias para as tarefas (ET)	4	2,071	4	2,070	4	2,142	7	0,5
4. Gerenciamento do tempo (GT)	4	1,992	4	2,011	4	2,142	7	0
5. Busca de ajuda (BA)	4,5	2,283	4	2,275	4	2,406	7	0
6. Autoavaliação (AA)	4	1,968	4	1,961	3	1,980	7	1,095

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Em relação à faixa etária, não são observadas alterações relevantes nas estratégias de autorregulação de aprendizagem. Na faixa 51 a 60, apesar da diferença apresentada, ela não é relevante, pois como só tem um aluno entre 51 e 60 anos, esse não representa um grupo.

Na Tabela 8 apresenta-se o perfil aprendizagem autorregulada por semestre.

Tabela 8 - Médias e desvios padrão relativas a cada fator em função do semestre em que está matriculado

Fatores	1º ou 3º N 8		4º ou 6º N 34		7º ou 8º N 48	
	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão
1. Estabelecimento de metas (EM)	5	1,764	5	1,754	5	1,747
2. Estruturação do ambiente (AE)	6	1,709	6	1,732	6	1,728
3. Estratégias para as tarefas (ET)	4	2,074	4	2,083	4	2,081
4. Gerenciamento do tempo (GT)	4	2,007	4	2,0108	4	2,006
5. Busca de ajuda (BA)	4	2,280	4	2,290	5	2,290
6. Autoavaliação (AA)	4	1,954	4	1,987	4	1,970

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme a Tabela 8, a variável semestre não é significativa para a estratégia de aprendizagem autorregulada.

Na sequência apresenta-se a análise de variáveis canônicas, que tem o propósito de identificar grupos similares de indivíduos num espaço de dimensões mais reduzido e, no caso deste estudo, sendo duas dimensões. Neste sentido, foi

realizada a análise, considerando os dados originais observados, para verificar as associações existentes entre um primeiro grupo de características de estratégias de aprendizagem autorreguladas com um segundo grupo formado pelas características demográficas dos estudantes: Gênero, Nascimento, Estado Civil, Filhos, Semestre, Quantidades de Disciplinas Remotas, Trabalho, Experiência na área de contabilidade. O primeiro grupo representa as variáveis independentes (X) e o segundo as dependentes (Y).

Dessa forma, foi possível determinar duas funções canônicas ou cinco pares de variáveis estatísticas canônicas. Foram estimadas as cargas canônicas, ou seja, as correlações entre as variáveis originais e suas respectivas variáveis estatísticas canônicas e as cargas canônicas cruzadas que representam a correlação entre uma variável original de um determinado grupo e a variável estatística canônica do outro grupo.

As funções canônicas 1 e 2 não são significantes, pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado neste trabalho, que é de 5%.

Tabela 9 - Correlação das variáveis de autorregulação e demográficas

Axis	%	Eigenval	p
1	48.97	0.002908	0.697
2	26.26	0.001559	0.612
3	15.3	0.0009085	0.492
4	5.794	0.0003441	0.604
5	3.676	0.0002183	0.164
	<b>Axis 1</b>	<b>Axis 2</b>	
Constructo 1 (EM)	-0.00603881	0.882476	
Constructo 2 (EA)	-0.703227	-0.710444	
Constructo 3 (ET)	-0.124066	-1,8054	
Constructo 4 (GT)	-1,5041	1,2704	
Constructo 5 (BA)	1,6265	0.500544	
Constructo 6 (AA)	0.954186	0.0213787	
Gênero	-0.131843	-0.0359397	
Nascimento	0.0927072	-0.0770298	
Civil	-0.167259	-0.219765	
Filhos	0.00630273	-0.257569	
Semestre	0.00148574	-0.0694703	
Q.Disciplinas	0.0948423	-0.0357909	
Trabalho	-0.0824822	-0.0081312	
Experiência	-0.000881209	-0.0595031	

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Observou-se que as variáveis gênero, idade, filhos, semestre, número de disciplinas, estar trabalhando e ter experiência na área não estão correlacionadas com as variáveis de estratégias autorreguladas de aprendizagem. Esses achados

não estão de acordo com Lima Filho *et al.* (2015), que analisaram a aprendizagem autorregulada em estudantes de Contabilidade em duas universidades públicas baianas, sob o contexto de variáveis como gênero, idade e estágio no curso. Uma amostra de 249 participantes mostrou que gênero e idade são fatores que influenciam o nível de autorregulação de um estudante. As mulheres e os estudantes mais jovens tendem a alcançar níveis mais elevados de aprendizagem autorregulada.

No próximo tópico apresenta-se a análise da motivação.

#### 4.3 ANÁLISE DE MOTIVAÇÃO

A motivação no período de aulas remotas de 90 estudantes foi aferida através do MSLQ (por meio de uma escala *Likert* de 7 pontos). As medianas obtidas podem ser visualizadas na Tabela 10.

Tabela 10 - Motivação

<b>MSLQ</b>	<b>Escores</b>	<b>Análise</b>
Orientação Meta Intrínseca (OMI)	5,5	Positivo
Orientação Meta Extrínseca (OME)	4,5	Positivo baixa
Valor da tarefa (VT)	6	Positivo
Crenças sobre controle da aprendizagem (CRE)	5,5	Positivo
Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho (AUTOEFI)	5,25	Positivo
Teste de Ansiedade (ANS)	3,5	Positivo

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Considerando que o ponto médio da escala utilizada é 4 e o nível de motivação dos alunos encontra-se superior a este, pode-se inferir que pelo menos 50% dos estudantes se encontram motivados. Somente em ansiedade frente a provas o valor é inverso à motivação, sendo assim 3,5 representa um bom indicador.

Além disso, os fatores motivacionais não apresentaram valores extremos, o que é favorável, pois segundo a literatura existe um ponto ótimo motivacional. Brophy (1999) afirma que o nível ótimo não está nos extremos, alto ou baixo, mas sim no nível motivacional adequado ao nível de exigência da tarefa, porque níveis excessivos causam fadiga (RUIZ, 2005). Os achados em relação a OMI e OME corroboram os resultados de Lima Filho (2016), o autor observou que nos alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade a dimensão intrínseca se sobrepõe à dimensão extrínseca.

Para análise da consistência interna realizou-se  $\alpha$  de Cronbach. Assim verificou-se a coerência dos itens dentro de cada um dos fatores, e como tal procedeu-se à análise da sua fidelidade.

Tabela 11 - Alpha de Cronbach

	Alpha de Cronbach
Orientação Meta Intrínseca (OMI)	0,71
Orientação Meta extrínseca (OME)	0,75
Valor da tarefa (VT)	0,90
Crenças sobre controle da aprendizagem (CRE)	0,71
Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho (AUTOEFI)	0,91
Teste de Ansiedade (ANS)	0,78

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Usa-se novamente a afirmativa de Maroco e Garcia-Marques (2006) de que um  $\alpha$  de 0.60 em alguns cenários de investigação das ciências sociais poderá ser aceitável. Na sequência a explicação de cada componente.

#### 4.3.1 Componente de valor: Orientação de Meta Intrínseca

A orientação para o objetivo refere-se à percepção do aluno sobre as razões pelas quais ele engaja-se em uma tarefa de aprendizagem. No MSLQ a orientação para os objetivos refere-se aos objetivos gerais do aluno ou orientação para o curso como um todo. Orientação para o objetivo intrínseco diz respeito ao grau em que o aluno percebe que está participando em uma tarefa por motivos como desafio, curiosidade, domínio. Ter uma orientação objetiva intrínseca em uma tarefa acadêmica indica que a participação do aluno na tarefa é um fim em si mesma, ao invés de participação sendo um meio para um fim (PINTRICH *et al.*, 1991).

A motivação intrínseca é notória, quando o aluno realiza determinada atividade pelo prazer de realizá-la de forma desapegada, assim as pessoas intrinsecamente motivadas fazem uma atividade porque estão interessadas apenas em usufruir da própria atividade. Neste sentido, a motivação intrínseca pode ser explicada como uma disposição natural e espontânea, que impulsiona a pessoa a buscar novidades e desafios (PINTRICH *et al.*, 1991).

As questões relacionadas à motivação intrínseca são:

- 1. Prefiro matérias que realmente me desafiem para que eu possa aprender coisas novas;

- 16. Prefiro matérias que despertem minha curiosidade, mesmo que sejam mais difíceis de aprender;
- 22. O que me dá mais satisfação é tentar entender os conteúdos das disciplinas tão perfeitamente quanto possível;
- 24. Quando tenho oportunidade, escolho tarefas por meio das quais eu possa aprender, mesmo que elas não garantam uma boa nota.

A mediana, desvio padrão e testes de normalidade estão representados na Tabela 12.

Tabela 12 - Orientação de Meta Intrínseca

<b>Mediana</b>	6	6	6	5
<b>Desvio padrão</b>	1,419720216	1,413507162	1,635132388	1,78508175
Itens	1	16	22	24
<b>Testes de normalidade</b>				
N	0.97725	0.96614	0.94392	0.9321
<b>Kolmogorov-Smirnov</b>	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

Alpha de Cronbach 0,71

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme a tabela 12 os estudantes de ciências contábeis da amostra em média demonstram uma boa motivação intrínseca.

#### 4.3.2 Componente de valor: Orientação de Meta Extrínseca

A orientação de meta extrínseca complementa a orientação para metas intrínsecas e diz respeito ao grau em que o aluno percebe que está participando de uma tarefa por motivos como notas, recompensas, desempenho, avaliação por terceiros e concorrência. Quando se tem uma alta orientação de meta extrínseca, engajar-se em uma tarefa de aprendizagem é o meio para um fim. A principal preocupação do aluno é relacionada a questões que não estão diretamente ligadas à participação na tarefa em si (como notas, recompensas, comparação do desempenho de uma pessoa com o de outras pessoas). Novamente, isso se refere à orientação geral do curso como um todo. Neste sentido, a meta extrínseca refere-se a realização de uma atividade para alcançar algum resultado externo (PINTRICH *et al.*, 1991).

As questões relacionadas à meta extrínseca são:

- 7. Ter boas notas é a coisa mais satisfatória para mim agora;
- 11. A coisa mais importante para mim agora é melhorar minha média geral, já que o que meu principal interesse no curso é obter boas notas;
- 13. Se eu puder, quero tirar melhores notas do que a maioria dos outros alunos;
- 30. Quero ir bem nas várias disciplinas que estou cursando porque é importante para mim mostrar minha capacidade para minha família amigos, empregador ou outros.

A mediana, desvio padrão e testes de normalidade estão representados na Tabela 13.

Tabela 13 - Orientação de Meta Extrínseca

<b>Mediana</b>	5	4	5	5
<b>Desvio padrão</b>	1,960439	1,860591	1,941851	2,044328
<b>N</b>	0.89947	0.84392	0.88836	0.85503
<b>Kolmogorov-Smirnov</b>	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

Alpha de Cronbach 0,75

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme a tabela 13 os estudantes de ciências contábeis da amostra em média demonstram uma boa motivação extrínseca.

#### 4.3.3 Componente de valor: Valor da tarefa

O valor da tarefa difere da orientação para o objetivo, pois o valor da tarefa se refere a avaliação do aluno sobre o quão interessante, quão importante e quão útil a tarefa é (“O que eu acho desta tarefa?”). A orientação para o objetivo refere-se a razões pelas quais o aluno está participando da tarefa (“Por que estou fazendo isso?”). O alto valor da tarefa deve levar a um maior envolvimento na aprendizagem. No MSLQ, o valor da tarefa refere-se às percepções dos alunos sobre o material do curso em termos de interesse, importância e utilidade (PINTRICH *et al.*, 1991).

As questões relacionadas ao valor da tarefa são:

- 4. Penso que serei capaz de usar o que aprendo em uma disciplina em outras;

10. É importante para mim aprender a matéria de todas as disciplinas;  
 17. Estou muito interessado (a) na área de conteúdo do curso;  
 23. Penso que as matérias das várias disciplinas que estou cursando são úteis para que eu aprenda;  
 26. Gosto dos assuntos das disciplinas que estou cursando;  
 27. Entender os assuntos das disciplinas é muito importante para mim.

A mediana, desvio padrão e testes de normalidade estão representados na Tabela 14.

Tabela 14 - Valor da tarefa

Mediana	6	6	6	6	5	6
Desvio padrão	1,462344	1,3528533	1,446896	1,470008	1,504882	1,433503
N	0.94392	0.96532	0.95503	0.94392	0.95503	0.95421
Kolmogorov-Smirnov	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

Alpha de Cronbach 0,90

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme a tabela 14 os estudantes de ciências contábeis da amostra em média demonstram uma boa Valor de tarefa.

#### 4.3.4 Componente de Expectativa: Crenças sobre controle da aprendizagem

O controle da aprendizagem se refere às crenças dos alunos de que seus esforços para aprender irão resultar em resultados positivos. Diz respeito à crença de que os resultados são contingentes pelo próprio esforço, em contraste com fatores externos, como o professor. Se os alunos acreditam que seus esforços para estudar fazem a diferença em seu aprendizado, eles devem ser mais propensos a estudar de forma mais estratégica e eficaz, ou seja, se o aluno sente que pode controlar seu desempenho acadêmico, ele é mais propenso a apresentar o que é necessário estrategicamente para efetuar as mudanças desejadas (PINTRICH *et al.*, 1991).

As questões relacionadas com o controle da aprendizagem são:

2. Se eu estudar de maneiras apropriadas serei capaz de aprender os textos das várias disciplinas;

9. É minha própria culpa se não aprendo a matéria das disciplinas que estou cursando;

18. Se eu me esforçar bastante, entenderei os textos das várias disciplinas;

25. Se eu não entendo os textos das disciplinas é porque não me esforço o bastante.

A mediana, desvio padrão e testes de normalidade estão representados na Tabela 15.

Tabela 15 – Crenças sobre controle da aprendizagem

Mediana	6	5	6	4
Desvio padrão	1,270033	1,736334	1,345636	1,748515
N	0.97725	0.91058	0.97643	0.86614
Kolmogorov-Smirnov	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

Alpha de Crombach 0,71

Fontes: dados da pesquisa (2022).

Conforme a tabela 15 os estudantes de ciências contábeis da amostra em média demonstram uma boa crença sobre controle de aprendizagem.

#### 4.3.5 Componente de expectativa: Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho

Os itens que compõem esta escala avaliam dois aspectos da expectativa: expectativa para o sucesso e autoeficácia. A expectativa de sucesso se refere-se as expectativas desempenho e se relaciona especificamente ao desempenho da tarefa e autoeficácia é uma autoavaliação da habilidade de alguém de dominar uma tarefa. Autoeficácia inclui julgamentos sobre a capacidade de alguém de realizar uma tarefa, bem como a confiança de alguém nas habilidades de alguém para realizar essa tarefa (PINTRICH *et al.*, 1991).

As questões relacionadas com autoeficácia para aprendizagem e desempenho são:

5. Acredito que receberei notas excelentes nas várias disciplinas que estou cursando;

6. Estou certo(a) de que posso entender os conteúdos mais difíceis presentes nas leituras das várias disciplinas;

12. Estou confiante de que posso aprender os conceitos básicos ensinados nas várias disciplinas que estou cursando;

15. Estou confiante de que posso entender os conteúdos mais complexos apresentados pelos professores das várias disciplinas;

20. Estou confiante de que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes das várias disciplinas;

29. Estou certo (a) de que posso dominar as habilidades que estão sendo ensinadas atualmente;

31. Considerando as dificuldades das disciplinas os professores e minhas habilidades, penso que me sairei bem.

A mediana, desvio padrão e testes de normalidade estão representados na Tabela 16.

Tabela 16 – Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho

Mediana	5	5	6	5	5	6	5	6
Desvio padrão	1,5156693	1,630124	1,563831	1,490042	1,476787	1,361179	1,465415	1,485511
N	0.94392	0.89947	0.94392	0.95503	0.95503	0.96532	0.96614	0.94392
Kolmogorov-Smirnov	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

Alpha de Crombach 0,91

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme a tabela 16 os estudantes de ciências contábeis da amostra em média demonstram uma boa Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho.

#### 4.3.6 Componente Afetivo: Teste de Ansiedade

Foi descoberto que a ansiedade do teste está negativamente relacionada às expectativas, bem como à performance acadêmica. A ansiedade do teste tem dois componentes: a preocupação, ou componente cognitivo, e um componente emocional. O componente preocupação refere-se aos pensamentos negativos dos alunos que atrapalham o desempenho, enquanto o componente emocional se refere à excitação afetiva e fisiológica, aspectos da ansiedade. Preocupação cognitiva e

preocupação com o desempenho foram consideradas as maiores fontes de diminuição do desempenho. O treinamento no uso de estratégias eficazes de aprendizagem e habilidades para fazer o teste deve ajudar a reduzir o grau de ansiedade (PINTRICH *et al.*, 1991).

As questões relacionadas com teste de ansiedade são:

3. Quando faço uma prova, penso em como estou sendo mais fraco comparado a outros alunos;

8. Quando faço uma prova penso em itens de outras partes da prova que não consegui responder;

14. Quando faço provas, penso nas consequências de ir mal;

19. Tenho sentimentos de apreensão e perturbação quando faço uma prova ou exame;

28. Sinto meu coração bater forte quando faço uma prova ou exame.

Conforme o Manual MLSQ (PINTRICH *et al.*, 1991, p. 5) deve-se realizar a reversão das médias para facilitar a leitura dos dados.

A mediana, desvio padrão e testes de normalidade estão representados na Tabela 17.

Tabela 17 – Teste de Ansiedade

Mediana	2	3	4	3,5	5
Desvio padrão	1,6896	1,8676	1,8676	2,02370	2,0651
N	0.922169	0.86614	0.87725	0.84134	0.84134
Kolmogorov-Smirnov	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001

Alpha de Cronbach 0,78

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme a tabela 17 os estudantes de ciências contábeis da amostra em média demonstram um bom Teste de Ansiedade

Para identificar a existência de correlação entre as questões, elaborou-se a matriz de correlação, através do coeficiente de Spearman, conforme mostra a Tabela no Apêndice D. em vermelho apresenta-se o p valor com significância estatística a 5% em cinza. As questões com maior força de correlação são:

A questão 22. O que me dá mais satisfação é tentar entender os conteúdos das disciplinas tão perfeitamente quanto possível (OMI) está positivamente relacionada com as questões: 4. Penso que serei capaz de usar o que aprendo em uma disciplina em outras (VT); 26. Gosto dos assuntos das disciplinas que estou cursando (VT); 27. Entender os assuntos das disciplinas é muito importante para mim (VT).

A questão 17. Estou muito interessado (a) na área de conteúdo do curso (VT) está positivamente relacionada com a questão 26. Gosto dos assuntos das disciplinas que estou cursando (VT).

A questão 26. Gosto dos assuntos das disciplinas que estou cursando (VT) está positivamente relacionada com as questões: 27. Entender os assuntos das disciplinas é muito importante para mim (VT); 12. Estou confiante de que posso aprender os conceitos básicos ensinados nas várias disciplinas que estou cursando (AUTOEFI); 23. Penso que as matérias das várias disciplinas que estou cursando são úteis para que eu aprenda (VT).

A questão 27. Entender os assuntos das disciplinas é muito importante para mim (VT) está positivamente relacionada com as questões: 30. Quero ir bem nas várias disciplinas que estou cursando porque é importante para mim mostrar minha capacidade para minha família, amigos, empregador ou outros (OME); 21. Espero ir bem nas várias disciplinas que estou cursando (AUTOEFI).

A questão 6. Estou certo (a) de que posso entender os conteúdos mais difíceis presentes nas leituras das várias disciplinas (AUTOEFI) está positivamente relacionada com a questão 15. Estou confiante de que posso entender os conteúdos mais complexos apresentados pelos professores das várias disciplinas (AUTOEFI).

A questão 12. Estou confiante de que posso aprender os conceitos básicos ensinados nas várias disciplinas que estou cursando (AUTOEFI) está positivamente relacionada com a questão 20. Estou confiante de que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes das várias disciplinas (AUTOEFI).

A questão 15. Estou confiante de que posso entender os conteúdos mais complexos apresentados pelos professores das várias disciplinas (AUTOEFI) está positivamente relacionada com as questões: 29. Estou certo (a) de que posso dominar as habilidades que estão sendo ensinadas atualmente (AUTOEFI); 31.

Considerando as dificuldades das disciplinas os professores e minhas habilidades, penso que me sairei bem (AUTOEFI).

A questão 20. Estou confiante de que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes das várias disciplinas (AUTOEFI) está positivamente relacionada com a questão 29. Estou certo(a) de que posso dominar as habilidades que estão sendo ensinadas atualmente (AUTOEFI).

A questão 23. Penso que as matérias das várias disciplinas que estou cursando são úteis para que eu aprenda (VT) está positivamente relacionada com a questão 28. Sinto meu coração bater forte quando faço uma prova ou exame (ANS).

Na sequência apresenta-se a análise da função canônica, que tem o propósito de identificar grupos similares de indivíduos num espaço de dimensões mais reduzido e no caso deste estudo duas dimensões. Neste sentido, foi realizada a análise, considerando os dados originais observados, com o intuito de verificar as associações existentes entre um primeiro grupo de características de motivação com um segundo grupo formado pelas características demográficas dos estudantes: Gênero, Nascimento, Estado Civil, Filhos, Semestre, Quantidades de Disciplinas Remotas, Trabalho, Experiência na área de contabilidade.

O primeiro grupo representa as variáveis independentes (X) e o segundo as dependentes (Y). Dessa forma, foi possível determinar duas funções canônicas ou cinco pares de variáveis estatísticas canônicas. Foram estimadas as cargas canônicas, ou seja, as correlações entre as variáveis originais e suas respectivas variáveis estatísticas canônicas e as cargas canônicas cruzadas que representam a correlação entre uma variável original de um determinado grupo e a variável estatística canônica do outro grupo. A função canônica 1 e a função canônica 2 não são significantes, pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado neste trabalho, que é de 5%.

Tabela 18 - Correlação das variáveis de motivação e demográficas

Axis	Eigenval	p	Axis	Eigenvalue	%
1	0.0008988	0.955	1	0.00089879	54.66
2	0.0004716	0.925	2	0.00047158	28.68
3	0.0001527	0.979	3	0.0001527	9.287
4	0.0001059	0.748	4	0.00010594	6.443
5	0,015210	0.835	5	0,1520600	0.9248
	<b>Axis 1</b>	<b>Axis 2</b>	<b>Axis 3</b>	<b>Axis 4</b>	<b>Axis 5</b>

OMI	-0.670423	-0.901234	-1,48776	-0.265136	-1,05489
VT	-0.669125	-0.546876	0.769282	1,74713	0.316358
CRE	0.301248	0.313445	-0.978823	-0.279058	1,9394
OME	-0.653669	2,1654	0.163729	-0.0912387	-0.694569
ATOEFI	-0.283687	-0.678175	1,39655	-1,53043	0.122684
Disciplinas	-0.0800974	-0.0831445	0.00129121	-0.0321703	0.0320774
Trabalho	0.134298	-0.00523673	-0.0194953	-0.0175061	0.0222382
Experiência	0.00758979	0.0848246	-0.0860934	-0.0201919	-0.0183843

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme apresentado na Tabela 18, a função canônica 1 e 2 não são significantes pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado para este trabalho que é de 5%. Neste sentido, as variáveis Gênero, Nascimento, Estado Civil, Filhos, Semestre, Quantidades de Disciplinas Remotas, Trabalho, Experiência na área de contabilidade não têm significância estatística com as variáveis Orientação Meta Intrínseca (OMI), Orientação Meta Extrínseca (OME), Valor da Tarefa (VT), Crenças sobre controle da aprendizagem (CRE), Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho (AUTOEFI) e Teste de Ansiedade (ANS).

Na sequência analisa-se o estilo de aprendizagem dos alunos.

#### 4.4 ESTILO DE APRENDIZAGEM

Com a apuração das respostas válidas dos alunos que aceitaram participar do estudo nos Índices de Estilos de Aprendizagem – Felder e Silverman, é possível determinar a distribuição dos sujeitos nas direções de estilo de aprendizagem. As frequências absolutas e relativas estão especificadas na Tabela 19.

Tabela 19 - Distribuição dos alunos de Ciências Contábeis nas Dimensões de Estilo de Aprendizagem

<b>Dimensão Processamento</b>			
Determina como o aluno prefere processar as informações			
<b>Estilo</b>	<b>Ativo (%)</b>	<b>Reflexivo (%)</b>	<b>Total (%)</b>
Preferência leve	27,8	12,2	40
Preferência Moderado	8,9	21,1	30
Preferência Forte	1,1	28,9	30
<b>Total</b>	<b>37,8</b>	<b>62,2</b>	<b>100</b>
<b>Dimensão Percepção</b>			
Determina como o aluno prefere perceber as informações			
<b>Estilo</b>	<b>Sensorial (%)</b>	<b>Intuitivo (%)</b>	<b>Total (%)</b>
Preferência leve	7,8	6,7	14,5
Preferência Moderado	36,7	5,5	42,2
Preferência Forte	41,1	2,2	43,3
<b>Total</b>	<b>85,6</b>	<b>14,4</b>	<b>100</b>

<b>Dimensão Entrada</b>			
Determina como o aluno prefere que as informações sejam apresentadas			
<b>Estilo</b>	<b>Visual (%)</b>	<b>Verbal (%)</b>	<b>Total (%)</b>
Preferência leve	24,4	20	44,4
Preferência Moderado	17,8	11,1	28,9
Preferência Forte	21,1	5,6	26,7
<b>Total</b>	<b>63,3</b>	<b>36,7</b>	<b>100</b>

<b>Dimensão Entendimento</b>			
Determina como o aluno prefere progredir em direção ao entendimento das informações			
<b>Estilo</b>	<b>Sequencial (%)</b>	<b>Global (%)</b>	<b>Total (%)</b>
Preferência leve	15,6	13,3	28,9
Preferência Moderado	32,2	5,6	37,8
Preferência Forte	31,1	2,22	33,3
<b>Total</b>	<b>78,9</b>	<b>21,1</b>	<b>100</b>

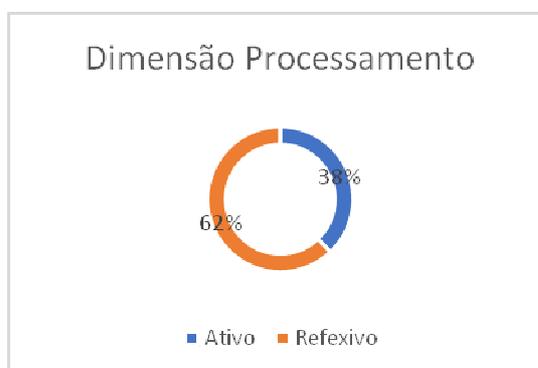
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Os dados da Tabela 19 demonstram que o perfil dos alunos do curso de graduação em contabilidade da amostra é composto, predominantemente, dos estilos: reflexivo, sensorial, visual e sequencial.

Na Tabela 19 verifica-se que as dimensões que apresentam um maior equilíbrio na referência entre um estilo e outro são ativo/reflexivo e visual/verbal.

Na sequência, apresenta-se a análise de cada dimensão do estudo.

Gráfico 1 - Dimensão Processamento



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na dimensão processamento 62,2% dos alunos apresentam uma preferência de estilo de aprendizagem reflexivo. Esses alunos, de modo geral, precisam de um tempo para que possam refletir sobre as informações recebidas. Tendem a ser teóricos. Trabalham melhor sozinhos ou com no máximo mais uma pessoa. Deve-se observar que os alunos reflexivos apresentados no estudo demonstram uma concentração em preferência moderada 34% e preferência forte 46,5%.

Neste sentido, para os alunos que apresentam preferência moderada, o seu aprendizado se torna mais eficiente quando o ambiente de ensino considera esse estilo, já quando o aluno apresenta uma preferência forte seu aprendizado pode ser prejudicado caso o ambiente de ensino não o considere.

Gráfico 2 - Dimensão Percepção

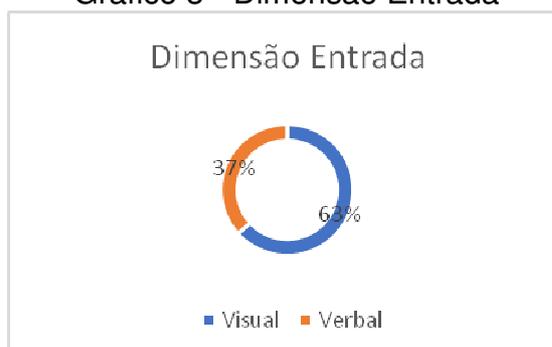


Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na dimensão percepção 84% dos alunos apresentam uma preferência pelo estilo de aprendizagem sensitivo, esses alunos de modo geral preferem fatos, dados e experiências, preferem resolver problemas por métodos padronizados, sem encontrar surpresas. São pacientes com detalhes, mas não gostam de complicações. São bons em memorizar fatos e são cuidadosos.

Deve-se observar que os alunos sensitivos/sensoriais apresentados no estudo apresentam sua concentração em preferência moderada 42,9% e preferência forte 48%. No caso de alunos que apresentam preferência moderada, o seu aprendizado se torna mais eficiente quando o ambiente de ensino considera esse estilo, já quando o aluno apresenta uma preferência forte seu aprendizado pode ser prejudicado caso o ambiente de ensino não o considere.

Gráfico 3 - Dimensão Entrada

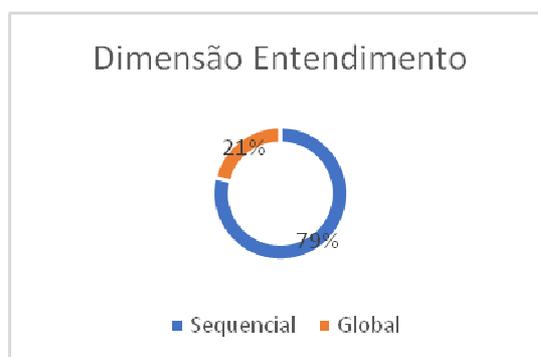


Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na dimensão entrada 63% dos alunos apresentam uma preferência pelo estilo de aprendizagem visual. Esse aluno, de modo geral, apresenta tendências a aprender mais facilmente por meio do que ele vê, se sentindo mais confortável com professores que utilizam gráficos, imagens e filmes nas explicações. Algo que é simplesmente dito, será facilmente esquecido. Deve-se utilizar material visual nas apresentações para ensinar os alunos visuais.

Nesta dimensão os alunos apresentaram uma preferência leve, moderada e alta de forma proporcional, sendo que dos 63% visuais, 39% apresentam preferência leve, 28,2% moderada e 33,5% forte.

Gráfico 4 - Dimensão Entendimento



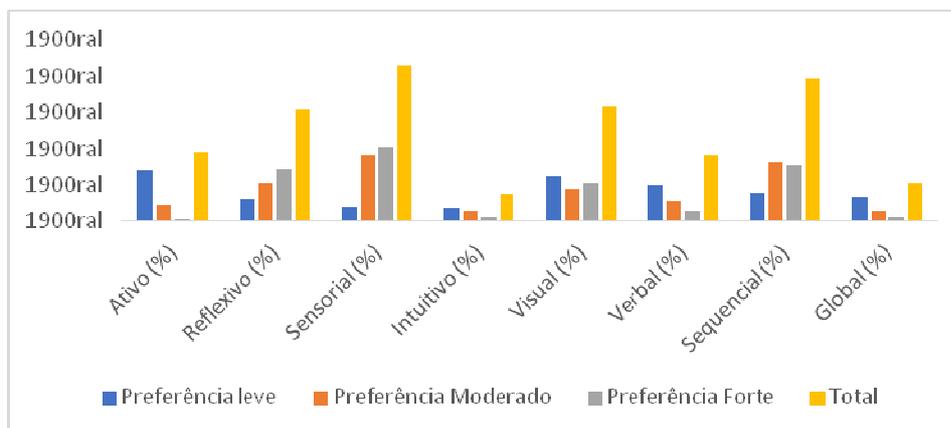
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na dimensão entendimento 78,9% dos alunos apresentam uma preferência pelo estilo de aprendizagem sequencial, esse aluno de modo geral apresenta tendências a seguir um processo de raciocínio linear, dominando o conteúdo segundo uma sequência lógica, em que cada etapa avançada é uma continuação da etapa anterior.

Essa dimensão também apresenta uma concentração em preferência moderada e forte, sendo que dos 79% dos sequenciais, 40,7% têm preferência moderada e 39,3% têm preferência forte. Vale lembrar que nos alunos que apresentam preferência moderada, seu aprendizado se torna mais eficiente quando o ambiente de ensino considera esse estilo; já quando o aluno apresenta uma preferência forte, seu aprendizado pode ser prejudicado caso o ambiente de ensino não o considere.

No Gráfico 5 observa-se a distribuição dos alunos em cada dimensão e os níveis de preferência em cada dimensão.

Gráfico 5 - Distribuição da amostra dos alunos de Ciências Contábeis nas Dimensões de Estilo de Aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Observa-se que os alunos de Ciências Contábeis do estudo apresentam preferência de aprendizagem reflexiva/sensorial/visual/sequencial.

As estratégias de aulas sugeridas para as preferências encontradas no estudo por Felder e Silverman (1988, p. 675) são:

- Fornecer um equilíbrio de informações concretas (fatos, dados, reais ou experimentos hipotéticos e seus resultados) e apresentar aplicações
- Use imagens, esquemas, gráficos e esboços simples livremente antes, durante e após a apresentação do material verbal. Mostrar filmes. Fornecer demonstrações.
- Não preencha cada minuto do tempo de aula dando palestras e escrevendo no quadro. Forneça intervalos – ainda que breves – para os alunos pensarem sobre o que lhes foi dito.

Na sequência apresenta-se a análise de funções canônicas, que têm o propósito de identificar grupos similares de indivíduos num espaço de dimensões mais reduzida, e no caso deste estudo duas. As funções canônicas 1 e 2 não são significantes pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado neste trabalho, que é de 5%.

Tabela 20 - Correlação das variáveis de estilo de aprendizagem e demográficas

Variáveis	Axis 1	Axis 2
Ativo	-0,10826	-0,06048
Reflexivo	0,101734	-0,02943
Sensitivo	-0,09325	0,11818
Intuitivo	0,253583	-0,75887
Visual	-0,15271	-0,00165
Verbal	0,301006	0,064323
Sequencial	0,169445	0,025645
Global	-0,78616	-0,20995
Gênero	-0,24733	0,061923
Nascimento	-0,24284	0,076442
Estado civil	0,163348	-0,08354
Ter filhos	0,119507	-0,23019
Semestre	-0,18065	-0,06679
Disciplinas remota	0,01196	0,170082
Trabalho ativo	-0,08177	-0,10585
Experiência em Contabilidade	-0,05225	-0,00601
<i>Eigenvalue</i>	0,046924	0,02354
%	55,67	27,93
p	0,342	0,4223

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme apresentado na Tabela 20 a função canônica 1 e a função canônica 2 não são significantes, pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado para este trabalho, que é de 5%. Neste sentido, as variáveis Gênero, Nascimento, Estado Civil, Filhos, Semestre, Quantidades de Disciplinas Remotas, Trabalho, Experiência na área de contabilidade não estão significativamente relacionadas com os estilos de aprendizagem.

Na sequência analisa-se a correlações dos questionários.

#### 4.5 CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E ESTILO DE APRENDIZAGEM

Conforme Tabela de Correlação ILS e MSLQ (Apêndice E), os fatores motivacionais tiveram poucas correlações com as dicotomias do estilo de aprendizagem, sendo que houve relação significativa nas correlações, estando elas principalmente concentradas nos fatores Ativo/Sensorial/Intuitivo com as crenças sobre controle da aprendizagem (CRE), global/ativo com autoeficácia e verbal/reflexivo com a ansiedade.

Esses resultados dão evidências que a forma como o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é praticado em reação às crenças sobre controle da aprendizagem (CRE) não tem favorecido o despertar motivacional para os Ativos e Intuitivos, mas tem favorecido os Sensoriais.

Em relação a global/ativo com autoeficácia, esses resultados dão evidências que a forma como o ERE é praticada não tem favorecido o despertar motivacional para os Ativos, mas tem favorecido o Global.

Esses resultados dão evidências que a forma como o ERE é praticado em relação à ansiedade não tem favorecido o despertar motivacional para os Reflexivos, mas tem favorecido os Verbais.

Já na correlação entre Aprendizagem Autorregulada e Estilo de aprendizagem (Apêndice F), os fatores de autorregulação de aprendizagem tiveram poucas correlações com as dicotomias do estilo de aprendizagem, sendo que houve relação significativa do fator Sensitivo com a Busca de Ajuda e Estrutura de Ambiente.

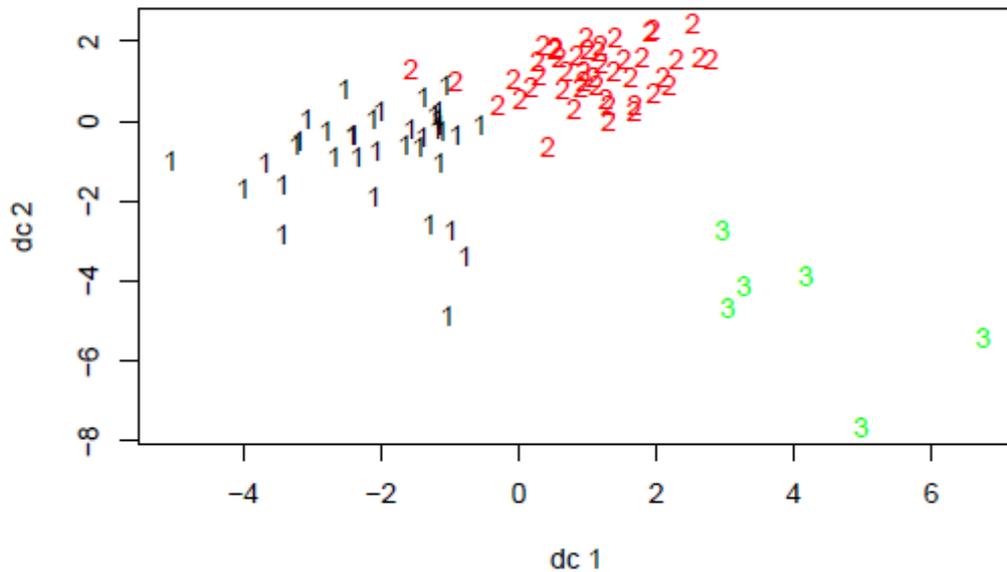
Esses resultados dão evidências que a forma como o ERE é praticado em relação ao fator Busca de Ajuda não tem favorecido o Despertar de Autorregulação de Aprendizagem para os Sensitivos, mas tem despertado para Estrutura de Ambiente.

Para que seja possível um entendimento mais completo para atender o objetivo do estudo, foram realizados *clusters* utilizando o método *K-means*, no qual se agrupam estudantes com as mesmas características em relação à utilização das estratégias de aprendizagem autorreguladas. Esse método elege o *cluster* mais representativo como organizador para que sejam formados outros grupos.

Assim, apresentou-se três grupos heterogêneos em termos de autorregulação da aprendizagem. As combinações dentro de cada grupo representam um padrão único que o distingue dos outros.

Na Figura 7 estão representados os três *clusters* ou perfis de autorregulação identificados na amostra deste estudo.

Figura 7 – Análise de conglomerados



Fonte: dados da pesquisa (2022).

O gráfico de conglomerados mostra a dispersão de três grupos de alunos.

#### 4.5.1 Perfil de alunos de cada grupo

O grupo 1 é composto por 37 alunos, sendo 12 (32,43%) homens e 25 (67,57%) mulheres. Dos alunos do grupo 1, 32 alunos são solteiros, 4 casados e 1 outros, 2 alunos possuem filhos. Do grupo de 37 alunos, 3 alunos estão entre 1º e 3º semestre, 11 alunos estão entre 4º e 6º e 23 alunos entre 7º e 8º semestre. Os alunos do grupo 1 realizaram em média seis disciplinas na modalidade remota, 36 (97,3%) alunos estão no mercado de trabalho e 25 (67,57%) alunos possuem experiência na área de contabilidade.

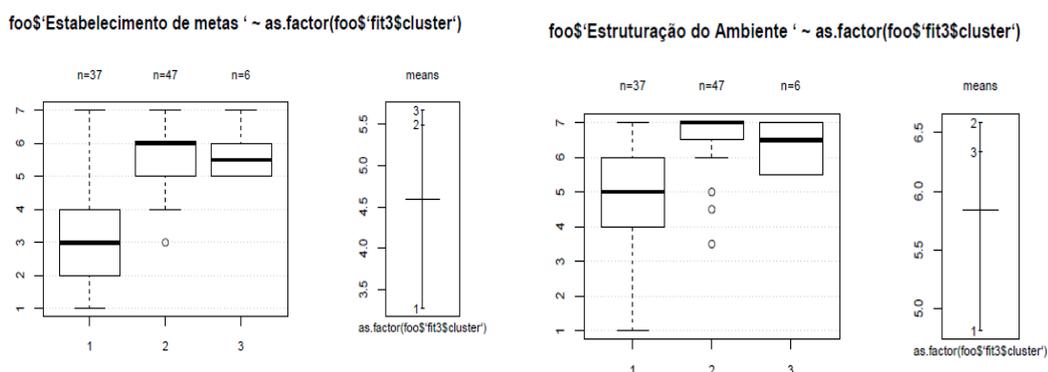
O grupo 2 é composto por 47 alunos, sendo 22 (46,80%) homens e 25 (53,19%) mulheres. Dos alunos do grupo 2, 40 alunos são solteiros, 6 casados e 1 outros, 1 aluno possui filhos. Do grupo de 47 alunos, 5 alunos estão entre 1º e 3º semestre, 19 alunos estão entre 4º e 6º e 23 alunos entre 7º e 8º semestre. Os alunos do grupo 2 realizaram em média cinco disciplinas na modalidade remota, 42 (89,36%) alunos estão no mercado de trabalho e 27 (57,45%) alunos possuem experiência na área de contabilidade.

O grupo 3 é composto por 6 alunos, sendo 2 (33,33%) homens e 4 (66,66%) mulheres. Dos alunos do grupo 3, 4 alunos são solteiros, 2 casados, 2 alunos possuem filhos. Do grupo de 6 alunos, 4 alunos estão entre 4º e 6º e 2 alunos entre 7º e 8º semestre. Os alunos do grupo 3 realizaram em média três disciplinas na modalidade remota, 6 (100%) alunos estão no mercado de trabalho e 4 (66,66%) alunos possuem experiência na área de contabilidade.

Para compreender como se diferenciam os três *clusters*, observa-se que o perfil 1 foi composto por 37 estudantes, o perfil 2 foi constituído por 47 estudantes e o perfil 3 por 6 estudantes.

Segue a análise de cada estratégia de aprendizagem utilizada em cada grupo para cada fase.

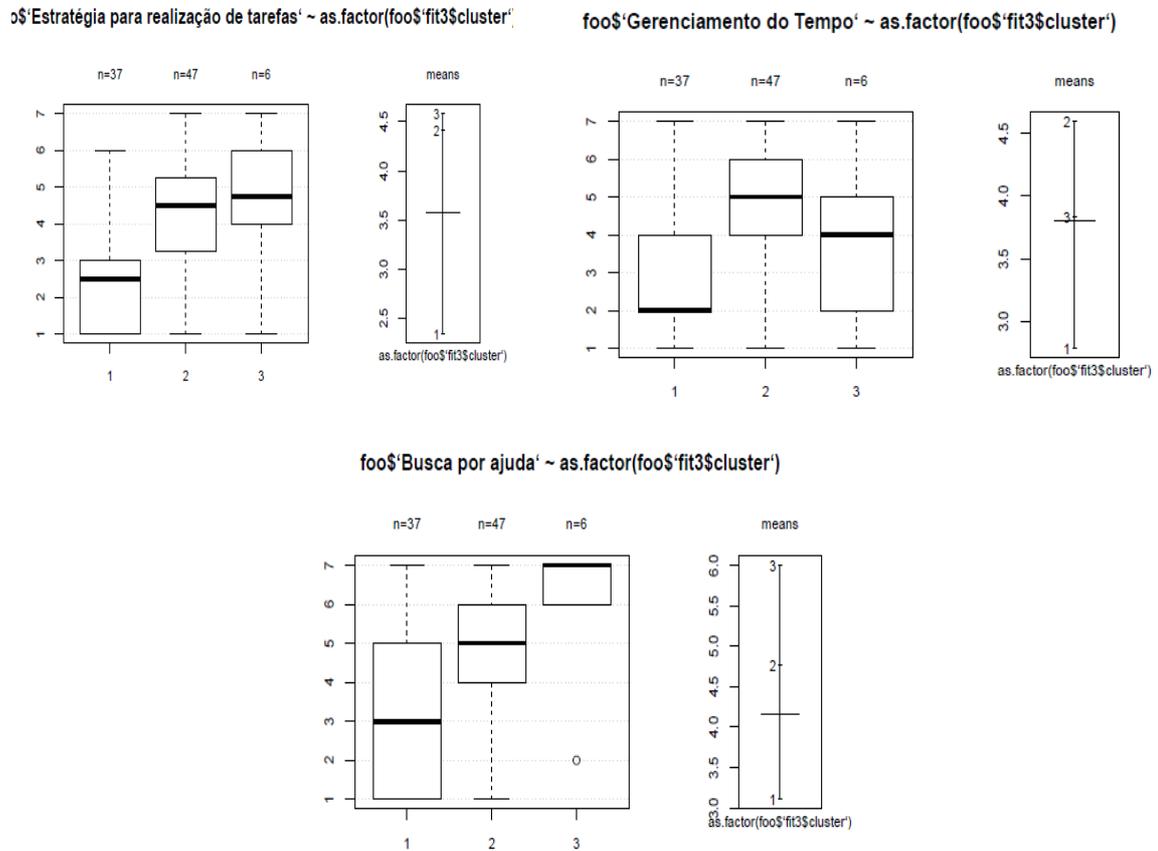
Figura 8 - Primeira fase previsão:  
Estabelecimento de metas e Estruturação do Ambiente



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Observa-se na Figura 8 o comportamento dos grupos em relação à primeira fase de provisão: o grupo 1 apresenta baixa regulação em relação ao Estabelecimento de metas e moderada em relação à Estrutura do Ambiente, mostrando-se com um perfil minimamente regulado na fase de previsão. O grupo 2 e 3 apresentam um comportamento semelhante nesta fase, mostrando uma alta regulação de aprendizagem.

Figura 9 - Segunda fase controle de desempenho:  
Estratégia para tarefa, Gerenciamento de tempo e Busca por ajuda

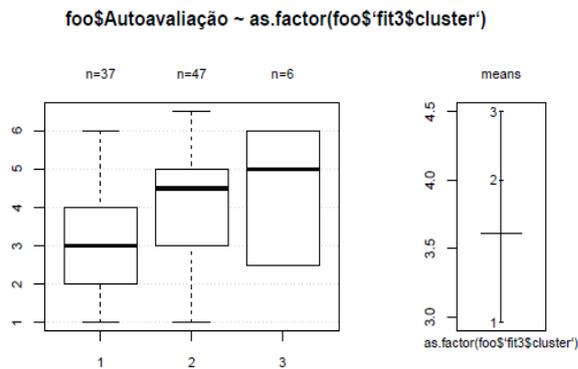


Fonte: dados da pesquisa (2022).

Observa-se na Figura 9 o comportamento dos grupos em relação à segunda fase controle de desempenho. O grupo 1 apresenta baixa regulação em relação a Estratégia para tarefa, Gerenciamento de tempo e Busca por ajuda, mostrando-se minimamente regulado. Os grupos 2 e 3 em relação à Estratégia para tarefa mostram uma regulação moderada. Em relação ao Gerenciamento de tempo o grupo 2 mostra uma regulação moderada e o grupo 3 uma regulação baixa, porém na estratégia busca por ajuda o grupo 2 permaneceu com regulação moderada e o grupo 3 apresentou uma alta estratégia de aprendizagem.

Observa-se na Figura 10 o comportamento dos grupos em relação à fase três autorreflexão.

Figura 10 – Terceira fase autorreflexão



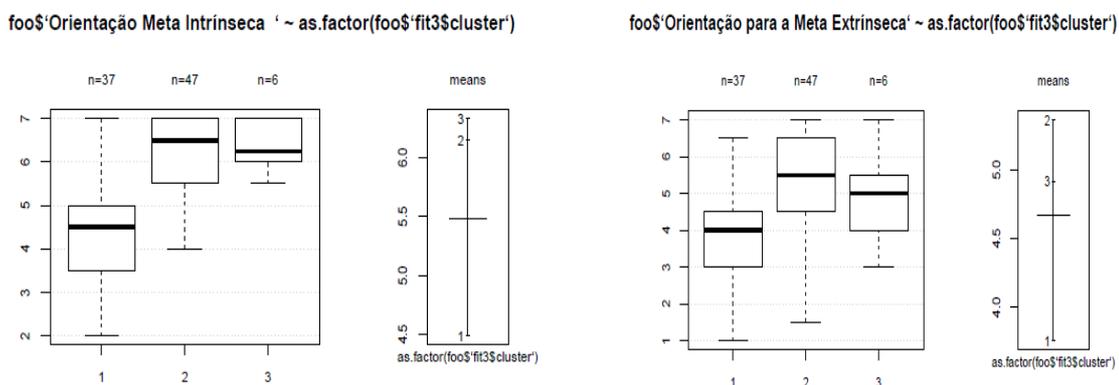
Fonte: dados da pesquisa (2022).

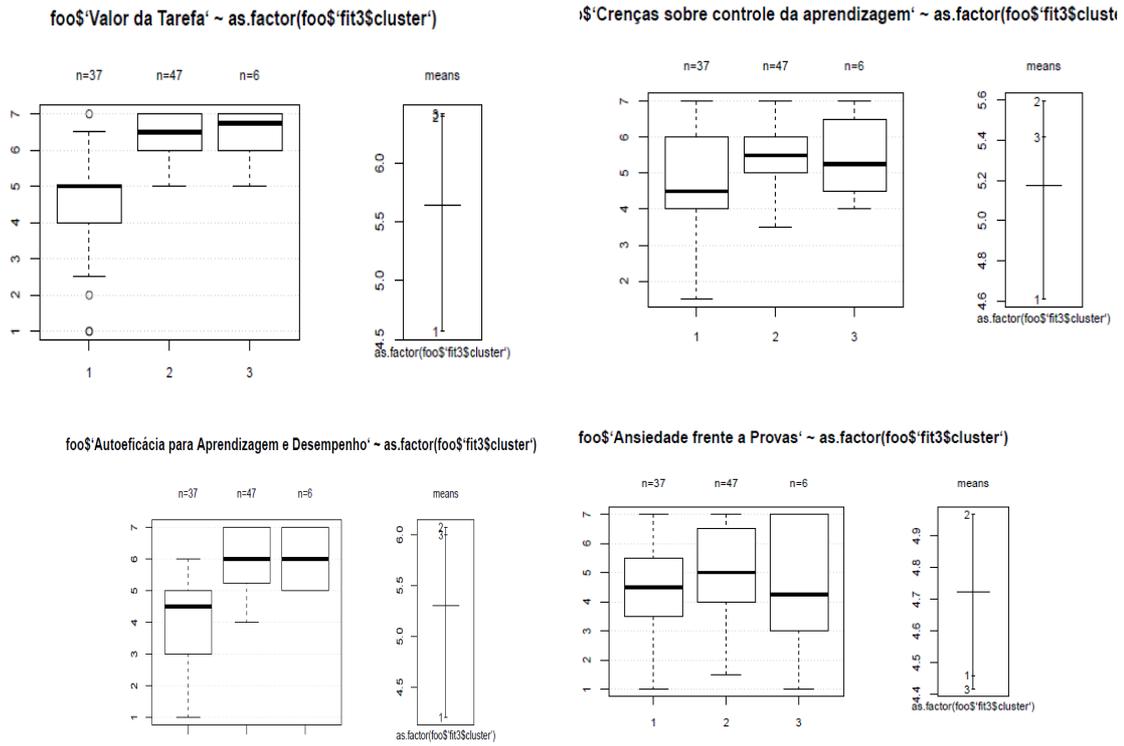
Observa-se na Figura 10 o comportamento dos grupos em relação à terceira fase de autorreflexão: o grupo 1 apresenta baixa regulação em relação à Autoavaliação, mostrando-se com um perfil minimamente regulado na fase de autoavaliação. Os grupos 2 e 3 apresentam um comportamento semelhante nesta fase, mostrando uma moderada regulação de aprendizagem nesta estratégia.

Na sequência mostra-se a análise da motivação entre os grupos.

A Figura 11 mostra a motivação no período de aulas remotas de 90 estudantes divididos em três grupos – 1, 2 e 3 – e foi aferida através do MSLQ (por meio de uma escala *Likert* de 7 pontos).

Figura 11 - Motivação





Fonte: dados da pesquisa (2022).

O grupo 1 apresenta uma Orientação para Meta Intrínseca moderada, uma Orientação para Meta Extrínseca baixa, Valor da Tarefa baixa, Crenças sobre controle de aprendizagem baixa, Autoeficácia baixa e Tese de Ansiedade moderada. Neste sentido, de modo geral, o grupo 1 apresenta baixa motivação.

O grupo 2 apresenta uma Orientação para Meta Intrínseca alta, uma Orientação para Meta Extrínseca alta, Valor da Tarefa alta, Crenças sobre controle de aprendizagem alta, Autoeficácia alta e Tese de Ansiedade moderada. Neste sentido, de modo geral o grupo 2 apresenta alta motivação.

O grupo 3 apresenta uma Orientação Meta Intrínseca alta, uma Orientação para Meta Extrínseca moderada, Valor da Tarefa alta, Crenças sobre controle de aprendizagem alta, Autoeficácia alta e Teste de Ansiedade moderada. Neste sentido, de modo geral, o grupo 3 apresenta boa motivação.

A Tabela 21 demonstra o resumo das variáveis de estratégia de aprendizagem e motivação por grupos.

Tabela 21 - Variáveis de estratégia de aprendizagem e motivação por grupos

Fatores	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão	Mediana	Desvio padrão
Estabelecimento de metas (EM)	3	1,610	6	1,019	5,5	0,816
Estruturação do ambiente (AE)	5	1,569	7	0,725	6,5	0,753
Estratégias para as tarefas (ET)	2,5	1,225	4,5	1,472	4,75	2,060
Gerenciamento do tempo (GT)	2	1,702	5	1,624	4	2,137
Busca de ajuda (BA)	3	1,822	5	1,697	7	2,000
Autoavaliação (AA)	3	1,506	4,5	1,437	5	1,612
Orientação Meta Intrínseca (OMI)	4,5	1,277	6,5	0,834	6,25	0,606
Orientação Meta Extrínseca (OME)	4	1,412	5,5	1,413	5	1,357
Valor da tarefa (VT)	5	1,313	6,5	0,675	6,75	0,801
Crenças sobre controle da aprendizagem (CRE)	4,5	1,519	5,5	0,9485	5,25	1,158
Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho (AUTOEFI)	4,5	1,315	6	0,827	6	0,824
Teste de Ansiedade (ANS)	3,5	1,488	3	1,583	3,75	2,333

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Percebe-se que os grupos 2 e 3 são parecidos em suas estratégias de aprendizagem autorreguladas e nas variáveis de motivação, podendo ser considerados autorregulados e motivados. O grupo 1 apresenta um comportamento que exige mais atenção, pois apresenta poucas estratégias de aprendizagem e menor motivação, sendo que mais de 50% apresentam um escore menor ou igual a 4 (nulo).

No que tange aos itens motivação de interesse, OMI, OME e VT referem-se ao interesse do aluno sobre o que é ensinado. Uma pontuação alta significa que o aluno gosta dos assuntos e está muito interessado nos conteúdos. Afirmativa positiva para os grupos 2 e 3 nas aulas remotas.

No que se refere aos itens motivação expectativa de sucesso: CRE e AUTOEFI, eles indicam a percepção do aluno quanto ao seu potencial de sucesso no curso e da sua autoconfiança para entender o conteúdo das disciplinas. Uma pontuação alta significa que o aluno interpreta que terá bom desempenho na disciplina e está confiante que será capaz de dominar todo o conteúdo. O grupo 1 apresenta uma motivação baixa para esse item, já os grupos 2 e 3 apresentam nível de motivação bem semelhante. Afirmativa positiva para o grupo 2 e 3 nas aulas remotas.

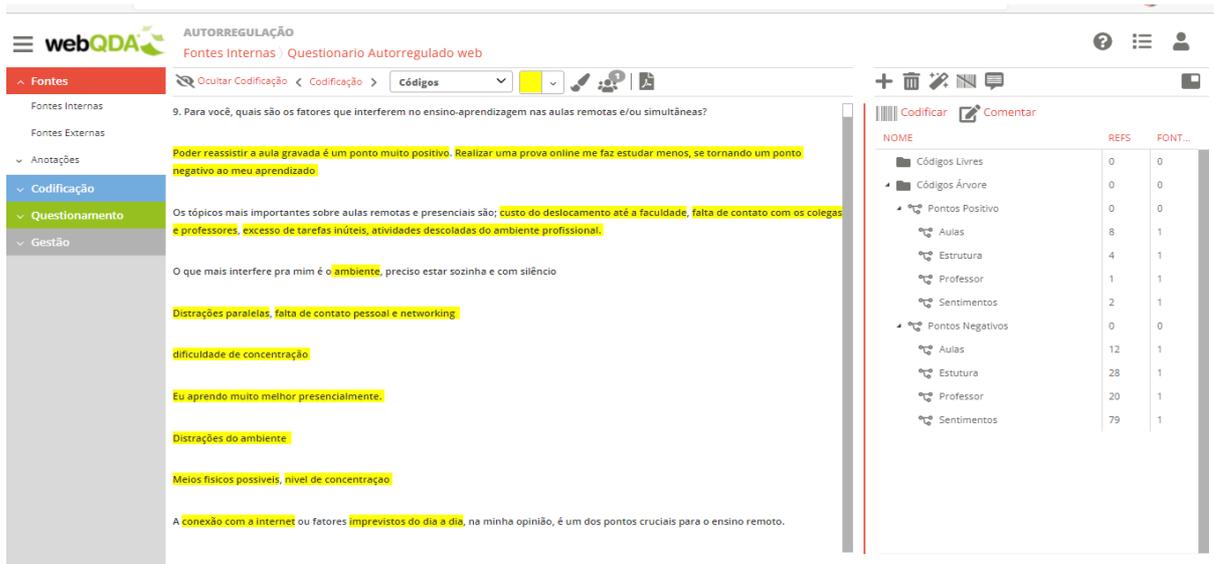
Neste sentido, merece atenção o baixo nível de motivação do grupo 1, pois a motivação tem sido considerada como um determinante crítico do nível e da

qualidade da aprendizagem e do desempenho, afetando o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem. O aluno quando motivado aumenta sua possibilidade de aprendizagem, pois tende a ser persistente em tarefas desafiadoras, motivado, ele se esforça, busca estratégias mais assertivas e, como consequência, desenvolve novas habilidades de compreensão e domínio (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; PINTRICH *et al.*, 1991).

Na sequência, apresenta-se a análise da questão aberta: Para você, quais são os fatores que interferem no ensino-aprendizagem nas aulas remotas e/ou simultâneas?

Utilizando o webQDA foi realizada a categorização em árvore em Pontos Positivos e Pontos Negativos, e após a leitura, subcategorizada em: Aula, Estrutura, Professor e Sentimentos.

Figura 12 – webQDA - Tela



Fonte: software (2022).

O Quadro 12 apresenta o resumo dos pontos abordados pelos alunos.

Quadro 9 - Aspectos Positivos e Negativos envolvendo estrutura, aulas, professor e sentimentos

	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Estrutura	Custo do deslocamento; aspectos econômicos.	Ambiente; conexão com a internet; problemas técnicos relacionados a internet ou computador; computador defasado; falta de colaboração do pessoal de casa; ter filho pequeno; ser dona de casa; barulhos externos.

	<b>Aspectos Positivos</b>	<b>Aspectos Negativos</b>
Aulas	Aula gravada; atividades práticas à cada aula; separação dos conteúdos/materiais por aula; melhor para o ensino mais burocrático, de teorias e conceitos, atividades práticas curtas.	Excesso de tarefas inúteis; atividades descoladas do ambiente profissional; tirar dúvidas; excesso de trabalhos; aulas muito extensas; objetividade nas aulas; método de avaliação ser inferior ao método presencial, menos instrutiva, pior para aprendizagem.
Professor	Esforço do professor.	Apresentação dos conteúdos; didática; excesso de apresentação de slides; falando sem parar; não trazer fatos para interagir com os alunos; a falta de preparo; volume muito alto de matéria; não conseguem tirar dos alunos tanta atenção; falta de conscientização; tentarem realizar trabalhos em grupos; simplificar seu trabalho, falta de organização do conteúdo, baixa exigência.
Sentimentos	Autorresponsabilidade do aprendiz. Sentimento de conforto.	Distrações; concentração; isolado; cansaço mental; estresse; falta de motivação; desinteresse na área; falta de disposição; cansativo; timidez; dificuldades de interação; disponibilidade de tempo; não aprendendo o que deveríamos; desorganização; falta interesse do aluno; querer estar ali aprendendo; comprometimento; dispersão; foco; procrastinação; falta de capacidade de compreensão; falta de dedicação; falta de envolvimento; muito maçante.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Observa-se nas respostas dos alunos maiores considerações negativas sobre os fatores que interferem no ensino-aprendizagem nas aulas remotas e/ou simultâneas.

Em relação à Estrutura, os pontos positivos que mais apareceram nas respostas foram os custos, pois muitos alunos gastam com transporte para acessar o *campus*. Sendo assim, o aluno conseguiu economizar com o formato remoto e observou isso como positivo.

No aspecto positivo em relação às aulas, ter disponível a aula gravada foi o aspecto mais citado pelos alunos. Quanto aos pontos positivos em relação ao Professor, os alunos observam que os professores estão se esforçando. Ao expressar os Sentimentos como positivo houve a declaração de autorresponsabilidade pelo aprendiz.

*“Uma aula bem explicada, com exercícios para fixar o conteúdo faz com que a aula remota seja tão produtiva como a aula na modalidade presencial. A vantagem da aula remota é que fica gravada, assim, se quisermos rever algum conteúdo, está disponível. Na minha **opinião**,*

***quem tiver interesse, aprende tanto no presencial quanto no EaD***.  
(discente respondente)

Tal fato corrobora os achados de Souza *et al.* (2021), tendo em vista que constataram que uma das percepções dos discentes em relação à aula remota foi a autonomia no processo de aprendizagem e o uso de metodologias ativas pelo professor.

A Teoria da Avaliação Cognitiva postula que os insumos sociais que apoiam a autonomia percebida e a competência podem aumentar a motivação intrínseca. Como exemplo de fator facilitador, experimentos mostram que fornecer uma escolha significativa geralmente aumenta a autonomia e a motivação intrínseca, o *feedback* positivo potencializa a motivação (RYAN; DECI, 2019).

Em relação aos pontos negativos, no aspecto Estrutura o que mais apareceu foram as dificuldades relacionadas à internet (conexão, problemas de sobrecarga de banda larga, velocidade). Essa também foi uma das dificuldades mais observadas no estudo de Sangster, Stoner e Flood (2020) em 45 países. Outra questão bastante referida pelos alunos foi a falta de Ambiente adequado para estudo.

No aspecto relacionado às Aulas, o que mais foi relatado foi o volume de tarefas. Os alunos alegaram que nas aulas remotas aumentou o número de atividades para realizar, muitas vezes tarefas desconectadas e sem objetivo, mais para ocupar o aluno. Exemplos de falas:

*“Os tópicos mais importantes sobre aulas remotas são o excesso de tarefas inúteis, atividades descoladas do ambiente profissional”*. (discente respondente)

*“As muitas distrações nas quais os alunos estão expostos durante as aulas, além do **excesso de trabalhos e exercícios para serem entregues**”*. (discente respondente)

*“A única coisa para mim que poderia interferir no ensino é a quantidade de trabalhos que temos, acredito que são mais do que seriam presenciais, sinto isso desde o início das aulas remotas. Isso acaba trazendo mais uma forma de ocupar o aluno, mesmo o aluno tendo de 4 a 5 disciplinas por semana, acredito que isso possa atrapalhar um pouco o ensino”*. (discente respondente)

*“Alto volume de trabalho. Em sala, há continuação de trabalhos na aula seguinte. No remoto, apenas há novos trabalhos, mais e mais, uma aula*

*após a outra. Não generalizando, mas na maioria das disciplinas foi assim*". (discente respondente)

Outra questão que chamou atenção nas respostas dos alunos foi que o método de avaliação é inferior ao método presencial. Exemplo de fala: "*Menor cobrança sobre desenvolvimento de atividades, tanto em aula quanto atividades extras*". (discente respondente)

Outra fala refere-se à prova, que no período de aula remota foi com consulta: "*Realizar uma prova online me faz estudar menos, se tornando um ponto negativo ao meu aprendizado*". (discente respondente)

Em relação ao Professor, as questões que mais apareceram nas respostas dos alunos foi a questão da didática (videoconferências longas e cansativas, excesso de apresentação de *slides*, leitura de *slides*). Outro ponto bastante abordado foi a dificuldade de percepção do professor com o aluno e a falta do professor presencialmente.

Para Santos *et al.* (2021), em relação ao ensino remoto de emergência os estudos evidenciam que é preciso que os docentes busquem diferentes metodologias de ensino e distintas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para reproduzir a dinâmica de uma aula presencial em um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de que o aluno tenha maior interesse e satisfação, uma vez que foi constatado que as práticas docentes tradicionais são um entrave para a aprendizagem (aulas monótonas por videoconferência).

No tocante à didática, Bolzan (2018) esclarece que os docentes de graduação em Ciências Contábeis apresentam mais dificuldades do que facilidades para operacionalizar as suas competências docentes. O autor ainda enfatiza que os docentes de ciências contábeis apresentam dificuldades em questões ligadas às competências pedagógica e didática e na maior parte dos fatores que envolvem aspectos reflexivos e tecnológicos. Tais questões ficam mais evidentes com as aulas remotas.

Nas declarações da falta da presença do professor, destaca-se a fala de quatro alunos:

*"A falta de estar na frente do professor para tirar dúvidas"*. (discente respondente)

*“Dificuldade em explicar de forma remota as dúvidas ao professor”.*  
(discente respondente)

*“O que mais interfere é a falta do contato presencial com o professor, isso aumenta a distração. Nas aulas presenciais se torna mais fácil tirar dúvidas e entender o professor, principalmente nas disciplinas introdutórias do curso”.* (discente respondente)

*“Falta do contato do professor pessoalmente”.* (discente respondente)

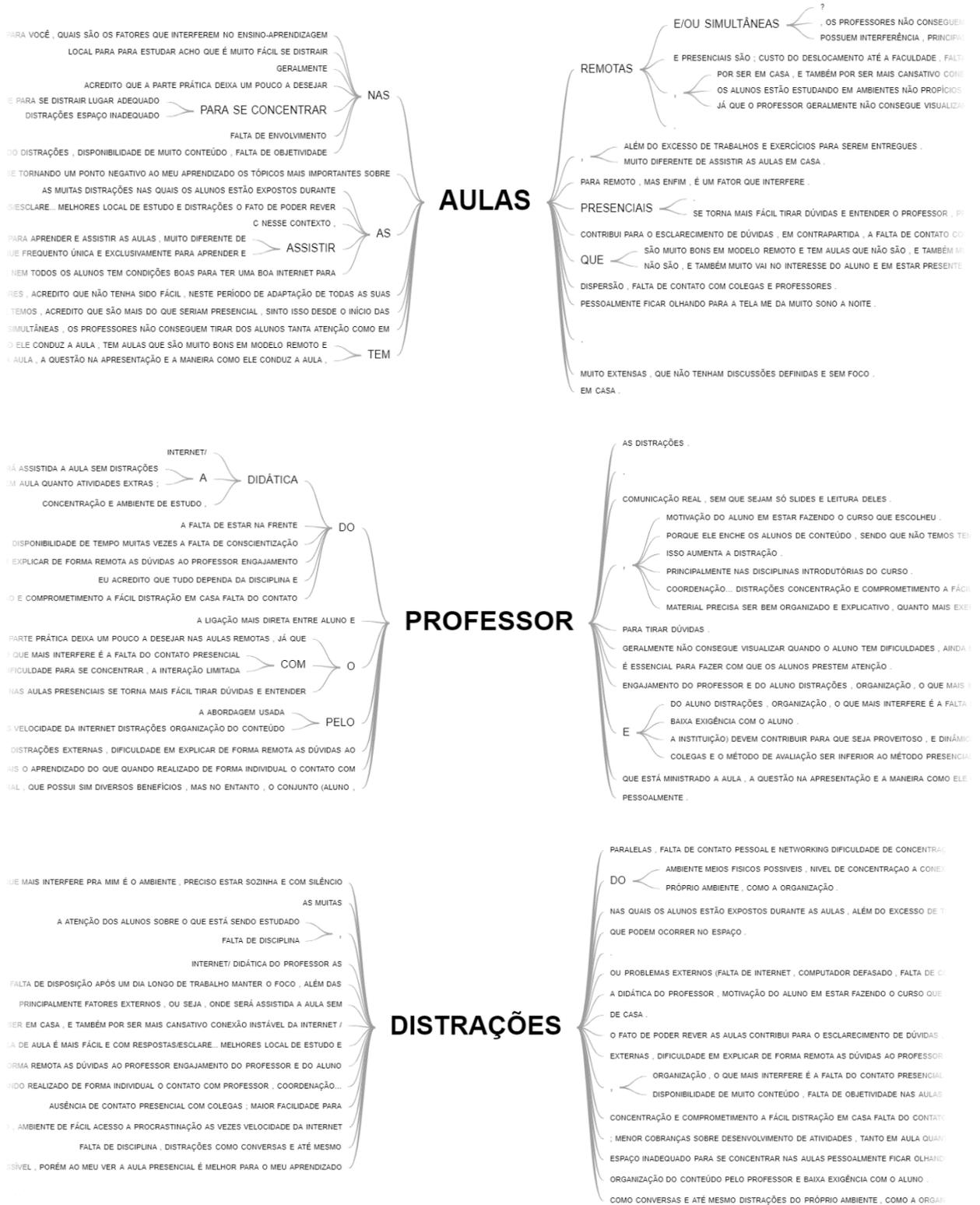
Tais falas podem advir da falta de conhecimento do funcionamento da dinâmica da modalidade de ensino remoto, o que gerou inúmeras dúvidas e receios, refletindo-se nas experiências deles com as interações tanto professor-aluno como aluno-aluno (ARRUDA; SIQUEIRA, 2020).

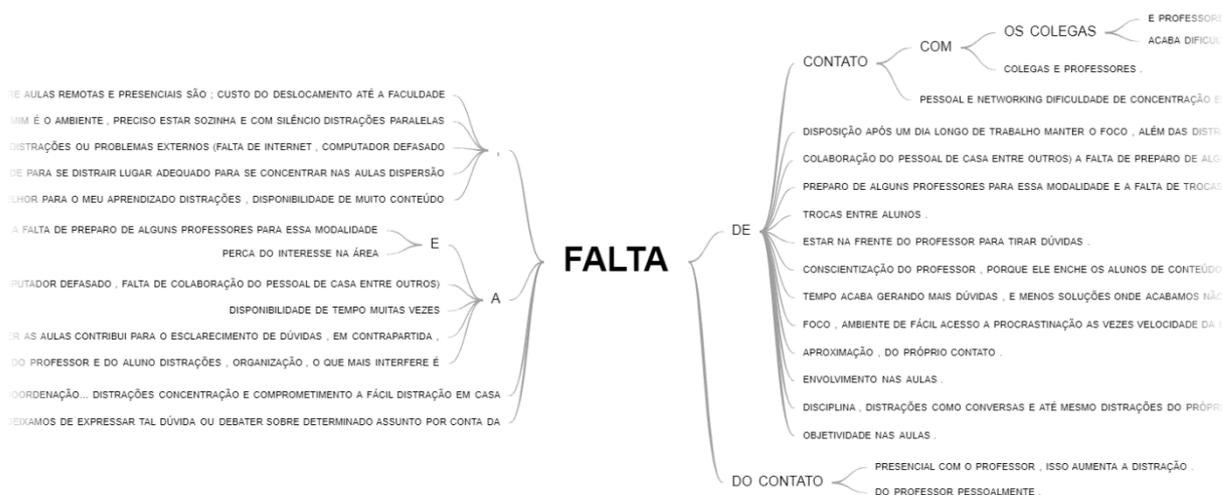
Em relação aos aspectos negativos dos Sentimentos expressados pelos alunos o que mais aparece é distrações, falta de concentração, o que pode estar relacionado com problemas de Estrutura (Local ideal para estudo). Outras questões importantes apresentadas foram sentir-se isolado da comunidade acadêmica, desmotivado e estressado. Essas evidências corroboram as evidências de Sangster, Stone e Flood (2020), que relatam estresse discente e saudade da comunidade universitária. Os autores evidenciam outras questões que afetaram o engajamento dos alunos além das questões óbvias da COVID-19: os alunos querem presencial, resistentes com o modelo *on-line*, calados, necessitando de treinamento para aulas *on-line*, falta de infraestrutura para manter a aula em casa. Foi destacado também o desinteresse na área do curso e a procrastinação, a qual merece atenção, pois leva a um aluno reativo, como visto anteriormente.

A Figura 13 apresenta as palavras mais citadas pelos alunos no questionário.



Figura 14 - Árvores das palavras mais citadas e suas relações





Fonte: dados da pesquisa (2022).

As palavras mais citadas dão significância para esse estudo, mostrando o que foi mais afetado e o sentimento do aluno no período de aulas remotas, o formato das Aulas, o pouco contato com o Professor e a diádica apresentada neste período, a palavra Falta como, falta de estrutura, falta de contato, a palavra Distrações apresentando as diversas consequências vivenciada pelos alunos em relação ao modelo.

Na sequência, apresenta-se a análise do Grupo Focal.

#### 4.7 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Para atingir mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos participantes do grupo focal, utilizou-se a análise de conteúdo temática, uma vez que a noção de tema se refere a uma afirmação a respeito de determinado assunto. O tema é a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para esta leitura (BARDIN, 2010).

Em relação à característica da amostra, dos 11 participantes do grupo, quatro eram homens e sete mulheres, estavam entre o 2º e o 8º semestre do curso de Ciências Contábeis, e todos estavam matriculados em pelo menos uma disciplina da modalidade remota. A idade média dos participantes era de 25 anos, sendo que o aluno mais velho possui 40 anos e o mais novo 21 anos. Dez alunos estão no mercado de trabalho. Um aluno está na segunda graduação.

Da análise das falas emergiram duas categorias temáticas e três subcategorias para cada uma das duas categorias temáticas. Os participantes estão identificados com as iniciais A (aluno) e números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

No decorrer do texto, em cada categoria identificada foram abordadas as subcategorias com as falas e as divergências de falas se existentes. Segue figura identificando as falas mais citadas nos discursos que serviram como subcategorias.

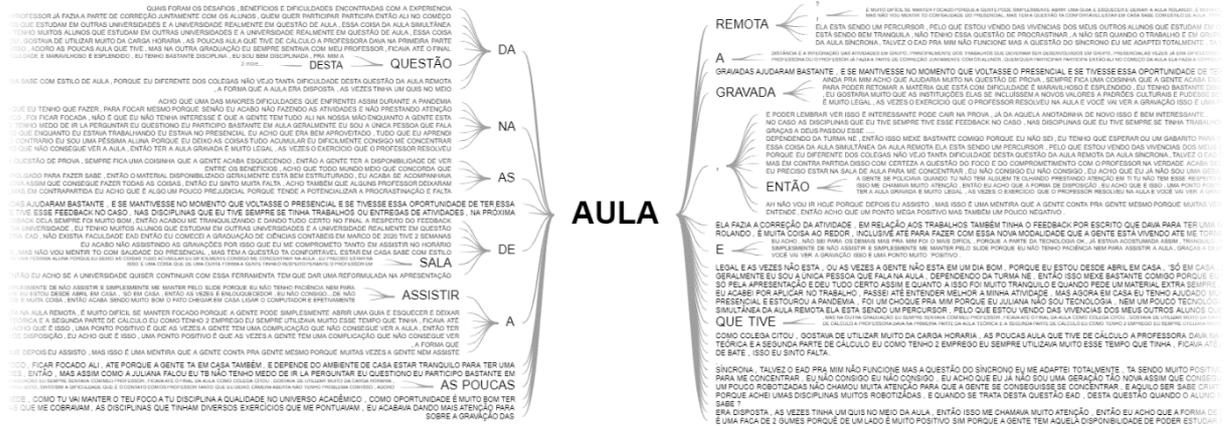
Figura 15 - Palavras mais frequentes



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Das palavras mais frequentes surgiram as subcategorias para as categorias Motivação e Desmotivação. Na sequência as subcategorias em árvores com relação às falas dos alunos.

Figura 16 - Subcategoria Aula



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Nas falas dos alunos são apresentadas várias questões que motivam e desmotivam em relação às aulas remotas. Primeiramente, apresenta-se as questões relacionadas como positivas.

A aula gravada é vista como um aspecto positivo pelos alunos, pois eles conseguem ser mais proativos, criando a possibilidade de tirar as dúvidas e melhorar o estudo para as provas. Zimmerman (2013) coloca o aluno como proativo no seu processo de desenvolvimento no contexto educacional, no qual ele é o responsável pelo controle subjacente ao processo de aprendizagem autorregulada. Também foi apontado pelo grupo que as aulas gravadas possibilitam uma maior tranquilidade de não perder o conteúdo em caso de imprevistos. Exemplos de falas:

*“Acho que todo mundo meio que concorda que as aulas gravadas ajudaram bastante, e se mantivesse no momento que voltasse o presencial e se tivesse essa oportunidade de ter essa aula gravada ainda para mim acho que ajudaria muito na questão de prova, sempre fica uma coisinha que a gente acaba esquecendo, então a gente ter a disponibilidade de ver as aulas, e poder lembrar ver isso é interessante pode cair na prova, já da aquela anotadinha de novo isso é bem interessante e me estimula”.* (A2)

*“Às vezes a gente tem uma complicação que não consegue ver a aula, então ter a aula gravada é muito legal, as vezes o exercício que o professor resolveu na aula e você vai ver a gravação isso é um ponto muito positivo”.* (A7)

*“A questão da aula gravada para poder retomar a matéria que está com dificuldade é maravilhoso é esplêndido, eu tenho bastante disciplina, eu*

*sou bem disciplinada, pra mim a questão da aula remota está sendo bem tranquila”. (A9)*

Outras questões que emergiram nos diálogos foi a necessidade de organização para a modalidade: *“Para fazer com essa nova modalidade que a gente está vivendo, me tornei uma pessoa de fazer checklist para eu não me perder nas minhas atividades, assim, eu sei o que eu tenho que fazer”. (A6)*

Além da organização e gestão do tempo para cursar na modalidade remota e simultânea, alguns alunos observaram a modalidade como favoráveis termos de facilidade de um dia a dia muito ocupado.

*“Eu vou começar pelas oportunidades, basicamente acho que cada um tem uma rotina e isso gira com as adaptações, pra mim a modalidade remota com certeza veio cair muito bem, no sentido de tempo, eu tenho agilidade, eu moro sozinho eu tenho que ir ao mercado, eu tenho que trabalhar 8 horas e realmente é muita coisa, então acaba sendo muito bom o fato chegar em casa ligar o computador e efetivamente assistir a aula”. (A8)*

*“Essa coisa da aula simultânea da aula remota ela está sendo precursora”. (A9)*

*“Eu tenho bastante disciplina, eu sou bem disciplinada, para mim a questão da aula remota está sendo bem tranquila”. (A2)*

*“Tá confortável estar em casa sabe com estilo de aula, porque eu diferente dos colegas não vejo tanta dificuldade desta questão da aula remota da aula síncrona, talvez o EAD pra mim não funcione, mas a questão do síncrono eu me adaptei totalmente, está sendo muito positivo pra mim”. (A9)*

Os alunos também observaram que os materiais disponibilizados pelos professores nas disciplinas melhoraram em sua qualidade e diversidade.

*“Eu acho que o empenho e a dedicação dos professores triplicaram porque o conteúdo que a gente recebia antes talvez era aproveitamento de um outro semestre, e a gente sabe e está tudo bem, isso acontece! Os conteúdos das aulas remotas apresentam muito mais qualidade e diversidade”. (A3)*

Em relação ao conteúdo recebido, alguns alunos declararam uma maior organização e destacam que não tiveram dificuldades em realizar inter-relações

entre conhecimento e ideias e entre teoria e prática. Os discentes que são autorregulados em sua aprendizagem tendem a utilizar estratégias autorregulatórias como o estabelecimento de metas, o planejamento, a autoavaliação, a organização, a busca de informações, o monitoramento de suas ações, a estruturação do ambiente, o pedido de ajuda, o gerenciamento do tempo e apresentam melhores percepções de autoeficácia (ZIMMERMAN, 1986; PINTRICH, 2000; ROSÁRIO, 2004).

*“Quanto a conexão dos conteúdos não tive nenhum problema, inclusive tenho me matriculado em várias cadeiras em sequência, está sendo supertranquilo, acho que até porque eu não estou trabalhando me é mais favorável porque eu tenho mais tempo para estudar e fazer as práticas e consigo conciliar tudo que eu aprendi até no presencial como agora distância. Quanto a isso eu não acho que nada... que na verdade teve um avanço, porque teve conteúdo de professor que assim... melhorou e também eu não sei se pela questão de ser uma coisa nova... talvez terem se empolgado para fazer sabe, então o material disponibilizado geralmente está bem estruturado, eu acabo acompanhando as aulas só pela apresentação e deu tudo certo, quanto a isso foi muito tranquilo”.* (A6)

Acerca da sua proatividade em relação a sua aprendizagem, os alunos:

*“No sentido de aproveitamento e conhecimento eu particularmente desde que eu entrei em ciências contábeis eu quis me experimentar em diversas áreas então basicamente eu comecei na gerencial, daí eu fui para societária depois eu fui para fiscal e agora na controladoria, então assim, quando se vê na prática as coisas isso... está alinhado com que tu vê na Universidade acho que esses conhecimentos sobressaem sabe!... vou comprar um cursinho de contabilidade gerencial, justamente para eu emergir dentro deste universo para poder aproveitar mais esse conhecimento e utilizar isso na prática, acho que isso acaba sendo de perfil e de realmente gostar de conectar para não deixar as informações esfriarem e simplesmente serem só informações e não gerarem um conhecimento”. (A8)*

*“Para mim sempre foi bem tranquilo essa questão de aplicar na prática, eu já cresci no meio da contabilidade, minha mãe é contadora, ela que me obrigou a fazer contabilidade e eu acabei gostando. O que eu vejo é que quando o aluno não tem a prática ele apresenta maior dificuldade”. (A11)*

Em relação as questões desmotivadoras da aula remota apontadas pelos alunos estão: integração das atividades em grupo; do foco; perfil para modalidade; procrastinação e o cansaço.

*“Acho que uma das maiores dificuldades que enfrentei assim durante a pandemia na aula a distância é a integração das atividades em grupo, principalmente dos trabalhos que deveriam ser desenvolvidos em grupo, presencial as vezes já era dificultoso fazer com que todos participassem, então realmente os trabalhos em grupo acabou dificultado porque não tem contato presencial, a gente até buscava: vamos fazer uma reuniãozinha no teams só o grupo? Mas sempre tinha aquele que não participava, e realmente assim... algumas disciplinas: fazem o grupo ai! E precisa entregar até tal data! E ficava por isso..., meio que a gente tinha que correr atrás e as vezes tinha que fazer até do coleguinha para poder conseguir entregar um trabalho bom e ter uma boa nota”. (A2)*

*“Então acho que é a questão assim que mais foi difícil para mim e ainda é foi a questão do foco, foi ficar focada, não é que eu não tenha interesse é que a gente tem tudo ali na nossa mão enquanto a gente esta na aula remota, é muito difícil se manter focado porque a gente pode simplesmente abrir uma guia e esquecer e deixar a aula rolando, é muita coisa ao redor”. (A6)*

*“A questão do foco e do comprometimento com o professor na verdade acaba deixando a desejar, é muito fácil a gente perder o foco hoje em dia”. (A8)*

*“A questão do foco pelo simples fato de estar on-line, as vezes a gente está mexendo no Instagram, a gente não sabe nem porque, mas a gente está lá, com dedo no Instagram, entendeu? Então quando a gente está em casa e não tem um professor para chamar a nossa atenção, então... essa coisa de estar online e ter a disponibilidade da informação ali e tu acaba não prestando atenção sabe? Isso é uma coisa que de uma certa forma a gente tinha o respeito perante o professor em sala de aula, então a gente se policiava e quando tu não tem alguém te olhando prestando atenção em ti tu não tem esse respeito, entendeu? E daí tu te autossabota na verdade a gente se autossabota, em relação a isso”. (A9)*

*“Na questão do foco eu vejo que é uma questão que pesou bastante pra mim, porque eu sou uma pessoa do presencial, sabe... porque eu tenho uma rotina um pouco cansativa e a gente tende a procrastinar mais, essa questão do remoto potencializou um pouco isso, a gente deixa pra depois a gente tem uma semana e daí as atividades vão acumulando e ai vai apertando o prazo, então essa questão do foco e da organização quanto as atividades a gente... eu não sei eu falo por mim claro, deixei um pouco a desejar, o que não acontecia no presencial, porque a gente tinha aquela questão do contato com o professor, do contato com os colegas, não sei*

*de certa forma aquilo me motivava a deixar as coisas em dia e tudo mais, e queira ou tinha aquela motivação de que a prova não era com consulta, né? Tem aquela motivação de querer estudar de querer ir bem nas provas, tem uma outra pegada, uma outra batida”. (A11)*

*“Na questão educacional pra mim não foi vantajoso, eu detestei essa história de estudar em casa, eu não sou uma aluna para isso, eu não gosto disso, eu me matriculei em Ciências Contábeis presencial e eu reafirmei que sou presencial, porque caso contrário eu sou uma péssima aluna porque eu deixo as coisas tudo acumular eu dificilmente consigo me concentrar na aula, eu preciso estar na sala de aula para me concentrar, eu não consigo... eu não consigo, eu acho que eu já não sou de uma geração tão nova assim, que consegue fazer todas as coisas”. (A9)*

Após a verificação dos pontos relacionados às aulas remotas e/ou simultâneas, apresenta-se a subcategoria “Professor”, primeiramente as questões relacionadas a motivação. As relações positivas estão relacionadas ao *feedback*, à importância da relação aluno-professor, professor-aluno (rede de contato, *network*).

*“Então as aulas remotas... foi muito de estudar e da motivação deles com a gente, mas o feedback para eles também foi muito importante e concordo que existe professores e professores”. (A3)*

*“O meu desafio maior, que me deu mais medo foi de ter começado o TCC em período de pandemia, então eu fiquei um pouco com medo de passar muito a questão de acesso a informações no caso de não ter acesso a biblioteca, que logo no começo se mantinha fechada também, o contato com o orientador eu tinha muito medo também de não receber retorno, porque tudo digital né, tudo eletrônico, mas ainda bem que eu peguei uma professora maravilhosa, ela me ajudou muito eu incomodei bastante também em diversos horários pelo WhatsApp todos os meios remotos possíveis a gente se conversava então o feedback dela sempre foi muito bom, então acabou me tranquilizando e dando tudo certo no final”. (A2)*

*“A respeito do feedback de aula, no caso as disciplinas que eu tive sempre tive esse feedback, nas disciplinas que eu tive sempre se tinha trabalhos ou entregas de atividades, na próxima aula a professora ou o professor já fazia a parte de correção juntamente com os alunos, quem quer participar participa então ali no começo da aula ela fazia a correção da atividade, em relação aos trabalhos também tinha o feedback por escrito que dava para ter uma noção dos porquês da nota, por esse lado eu não tive problema”. (A2)*

Os alunos ainda evidenciaram da importância do contato com professor de maneira informal, e como essa questão é importante para eles (como tomar um cafezinho), encontros nos corredores da Universidade, assim como destacaram a falta dos colegas e sentimento de pertencimento. Outros pontos relacionados à desmotivação do aluno em relação ao Professor dizem respeito à falta de *feedback*, ensino tradicional no ambiente *on-line*.

*“Em relação a nossa autoestima é uma coisa que me pega bastante e o que baixa ela é a falta de feedback, porque eu não sei se estou fazendo certo, eu não sei se estou no caminho certo, de forma geral, eu pelo menos não recebo feedback das minhas atividades, então, mas assim como a colega falou eu também não tenho medo de ir lá perguntar eu questiono eu participo bastante em aula e geralmente eu sou a única pessoa que fala na aula, dependendo da turma né! Então isso mexe bastante comigo porque eu não sei, eu tenho que esperar ou um gabarito para ir lá analisar como que eu fui. Isso eu acho que é o mais importante assim para a gente nesse momento é a questão do feedback”.* (A6)

Falta do contato do professor:

*“Sinto falta do contato com o professor, eu sou uma pessoa que sempre gostou de ficar até o final para conversar com o professor e não assim “puxa saco” mas de conhecer quem é meu professor, sabe? Mas para estabelecer uma rede de contatos efetivas, tanto para mim como para professor. Para estabelecer essa rede, isso é uma coisa importante para mim, e eu estou com um pouco de dificuldade, principalmente com professores novos que estou tendo e conhecendo no 7º semestre, de chamar no professor, de conversar de tomar um café, isso é um desafio muito grande, como tu vai estabelecer tua rede? Como tu vai manter o teu foco a tua disciplina a qualidade no universo acadêmico?”.* (A8)

Alguns alunos enfatizam uma certa desmotivação em relação ao ensino tradicional:

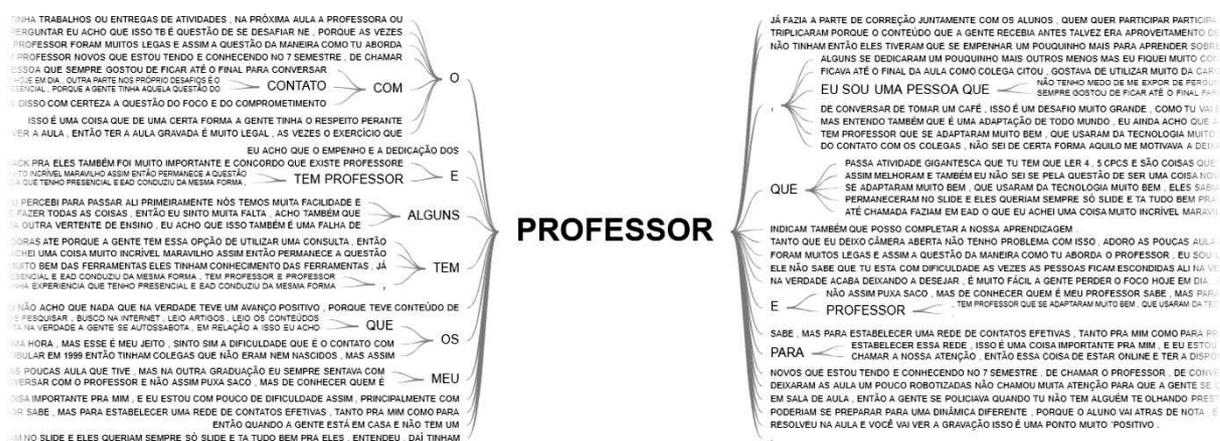
*“Alguns professores deixaram as aulas um pouco robotizadas não chamou muita atenção para que a gente conseguisse se concentrar, e aquilo ser sabe criativo para o aluno, então eu acho se a Universidade quiser continuar com essa ferramenta tem que dar uma reformulada na apresentação de aula porque achei umas disciplinas muitos robotizadas”.* (A9)

*“Eu acho, pelo menos minha experiência, que tenho presencial e remoto conduziu da mesma forma, tem professores e professores, tem*

*professores que se adaptaram muito bem, que usaram da tecnologia muito bem, eles sabiam usar todos os recursos do moodle para que a gente pudesse ter uma integração muito bacana: escolha de grupos, questionários, quiz, enfim eles utilizaram muito bem das ferramentas, eles tinham conhecimento das ferramentas, já têm professores que permaneceram no slide e eles queriam sempre só slide e ta tudo bem pra eles! Entendeu?”.* (A1)

A Figura 17 apresenta a relação dos discursos com a subcategoria Professor.

Figura 17 - Relações discurso e subcategoria professor



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na última subcategoria – Tecnologia – todos os discursos enfatizaram o alto nível de utilização de tecnologia principalmente na questão profissional, os alunos que trabalham na área de contabilidade relataram como a profissão teve que se enquadrar rapidamente à questão tecnológica, e apesar de alguns alunos terem que desenvolver novas habilidades tecnológicas rapidamente devido à pandemia, ela foi considerada positiva pelos participantes, porém ainda assim alguns participantes têm preferência por contatos pessoais.

Algumas falas apresentadas foram:

*“Uso tecnologia todo dia para quase tudo e principalmente tudo né, desde o início da pandemia ainda mais, para reuniões virtuais com os encontros virtuais, a pandemia nos mostrou diariamente que a tecnologia pode nos auxiliar muito e ainda vai nos auxiliar muito com aproximar as pessoas que estão bem distantes da gente.*

*Uso bastante no trabalho. Reuniões que as vezes tinha que viajar para fazer agora ocorrem de forma virtual. Tem que ser presencial! Esse tabu*

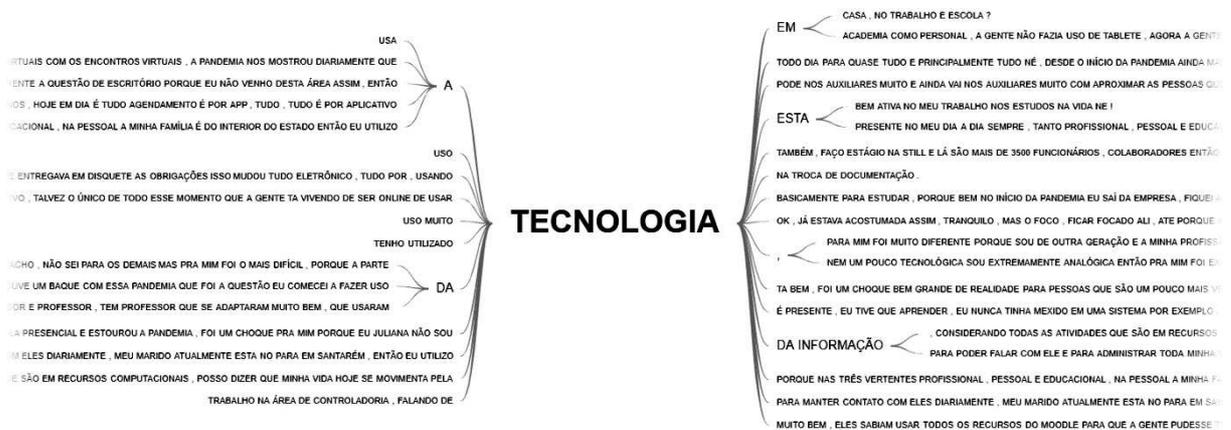
que se tinha hoje não se tem mais, a gente consegue fazer reunião a distância com outro país estado a distância”. (A1)

“Sou analista contábil, eu também utilizo bastante no meu dia a dia no meu trabalho, para os trabalhos da faculdade também, eu acho que ajuda muito aproxima tu pode falar com qualquer pessoa do mundo hoje, mas eu particularmente prefiro reuniões físicas, eu acho, não sei, eu particularmente prefiro também trabalhar físico, eu acho que acaba resolvendo os problemas muito mais rápidos, tu vira pra trás conversa com a pessoa e já ta resolvido, mas claro que tem o lado positivo também que ajuda muito”. (A5)

“Uso da tecnologia, para mim foi muito diferente porque sou de outra geração e a minha profissão é totalmente diferente e houve um baque com essa pandemia que foi a questão de fazer uso da tecnologia em academia como personal, a gente não fazia uso de tablet, agora a gente trabalho só com tablet a gente ainda usava fichinha de papel para passar treino para os alunos, hoje em dia é tudo agendamento é por Whatsapp, tudo, tudo é por aplicativo a tecnologia está bem, foi um choque bem grande de realidade para pessoas que são um pouco mais velhas e eu estou estagiando, pra mim foi uma realidade muito diferente a questão de escritório porque eu não venho desta área ,assim, então a tecnologia é presente, eu tive que aprender, eu nunca tinha mexido em uma sistema por exemplo, a gente ainda trabalha muito com papel, mas está sendo implementado agora no final de ano a gente vai trocar de sistema justamente para migrar tudo para dentro do sistema e utilizar menos papel”. (A7)

Na Figura 18 constam as relações do discurso e subcategoria tecnologia.

Figura 18 – Subcategoria Tecnologia



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Finalizando a análise do grupo focal são listados os sentimentos que mais apareceram no contexto do discurso: desfocado, desengajado, desorganizado, desmotivado, organizado, adaptado, acostumado, gratificante, satisfeito, feliz, motivado, corajoso, isolado, medo, estressado, procrastinar, alta autoestima e baixa autoestima, timidez.

No próximo tópico se apresenta a análise das entrevistas realizadas com os docentes de Ciências Contábeis.

#### 4.8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Em relação à característica da amostra quanto aos docentes, dos 17 entrevistados, sete docentes possuíam a titulação de doutorado e dez a titulação de mestrado, e apenas dois professores apresentavam graduação ou pós-graduação na área pedagógica. Quatro professores cumpriam carga horária na universidade de 40 horas, os demais eram horistas.

Dos professores entrevistados oito eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, a idade média dos entrevistados é de 45 anos, quatro professores apresentam tempo de docência de até 10 anos, 9 de até 20 anos e 4 professores de mais de 20 anos. Os participantes estão identificados com as iniciais P (professor) e números de 2 a 18.

As entrevistas não estruturadas tiveram como base oito questões norteadoras:

1. O trabalho acadêmico interfere na sua vida pessoal ou interferiu no período de pandemia? Fale um pouco sobre isso.
2. O que é motivação para você?
3. Você se sentiu motivado no período de aula remota?
4. Que estratégias utiliza para motivar os alunos?
5. Quais as práticas pedagógicas utilizadas em aulas presenciais? Práticas pedagógicas utilizadas nas aulas durante a pandemia de COVID-19? Conte sobre suas estratégias e métodos de ensino no aspecto dos componentes curriculares, os conteúdos, avaliação e interação professor e aluno.
6. Você sabe como seus alunos aprendem? Fale um pouco sobre isso.
7. Você vem alcançando os resultados em sala de aula?

8. Qual sua relação com os alunos, falando de afetividade? Você acha que sua relação com os alunos favorece o processo ensino e aprendizagem?

De forma geral, os professores explicaram de que forma funcionou o ensino no período de isolamento social, quando a Universidade definiu que as aulas passariam do presenciais para um ensino remoto de emergência. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Universidade foi o *Moodle*, o mesmo ambiente já utilizado como apoio nas aulas presenciais e algumas semanas depois foi definido o *Teams* para as webs conferências. Os professores descreveram como “difícil” a primeira semana, pois como aconteceu muito rápido não foi possível um planejamento adequado. Assim, nesta primeira semana, de modo geral, os professores utilizaram outras estratégias, como elaborar uma atividade assíncrona para os alunos.

A primeira questão tratada na entrevista foi: O trabalho acadêmico interfere na sua vida pessoal ou interferiu no período de pandemia? Fale um pouco sobre isso.

Os professores relataram pontos positivos e pontos negativos de estarem atuando no ensino remoto de emergência. Algumas falas das primeiras impressões a respeito do período:

*“A dificuldade que eu tive foi em março de 2020, quando em uma semana, tivemos, se não me engano, duas aulas presenciais e na terceira semana lá de Março, se não me falha a memória, tudo cancelado, tudo parado e a Universidade imediatamente, em uma velocidade incrível já disponibilizou toda estrutura para aula online e eu nunca dei aula on-line, eu nunca lecionei EAD, nunca na vida, então aquela primeira arrancada para mim foi difícil, aquela primeira semana de aula até eu entender todo o funcionamento do teams, da lógica de busca e da disponibilidade de arquivos e tal, na primeira semana eu mal joguei um exercício lá na plataforma. Eu não consegui nem me organizar para dar aula naquela primeira semana eu fiquei em casa praticamente só aprendendo a mexer na plataforma e ligando para o suporte da Universidade. (P5)*

*“Na primeira semana foi um baque! A Universidade não tinha ainda a ferramenta pela qual nós estamos interagindo agora, então foi por uma ferramenta que está ligada ao próprio moodle. O BigBlueButton, na primeira semana na verdade eu acho que eu trabalhei de forma assíncrona, organizei um trabalho, organizei um exercício para os alunos e foi desta forma que eu que eu trabalhei!”. (P7)*

*“No primeiro momento eu tive essa interferência que eu considere bastante crítica, pelo fato de não ter toda a rede de apoio que a pandemia também tirou da gente essa questão de babá e da escola do filho, né? Então também tem que dividir as atenções com a família”. (P4)*

*“A Pandemia chegou de uma hora para outra, essa problemática, aí a gente teve que se adaptar. Concordo que nas primeiras semanas eu tive algumas dificuldades, isso até a gente se adaptar, até porque tem que reestruturar todo o material, toda a forma de operar, mas daí eu fui fazendo, toda semana. Eu tinha duas disciplinas, tinha que trabalhar de madrugada as vezes, mas é normal isso, faz parte em qualquer atividade, então tive que ter uma dedicação especial para poder adaptar o material. O que fazer para motivar seus alunos a participar? Tive umas dificuldades Iniciais sim, né? Mas temos que ir nos adaptando, temos que aprender o funcionamento do teams”. (P14)*

Mas apesar das dificuldades encontradas declararam que a adaptação como a modalidade foi rápida, como segue:

*“Não tive dificuldade na adaptação, claro falando de mim, falando da minha experiência enquanto docente, pra mim não teve diferença, obviamente que com relação ao resultado aí já é outra questão. Para mim foi muito tranquilo, primeiro porque eu já desenvolvia atividades no formato a distância, em outra linha na parte do EAD, então quando o presencial passou para o online eu já tinha toda a estrutura em casa para trabalhar, pra mim não fez diferença com relação à estrutura, mas obviamente que teve toda uma adaptação para o planejamento das aulas, outro cenário. Com relação a minha rotina em casa não teve alteração porque aquele horário já estava disponível para estar na Universidade então só transferi para o momento online”. (P3)*

*“Eu imaginei que seria bem mais difícil do que foi. É eu devo lhe dizer que até me surpreendeu a rapidez com que eu consegui assimilar o processo e claro, a gente teve treinamento, isso ajudou bastante, e ao mesmo tempo tinha uma infraestrutura que me deu condições de entrar no processo com normalidade, então assim, nesse particular, nenhuma, dificuldade que eu possa relatar”. (P6)*

*“Mas eu acho que adaptação ela foi muito rápida, se eu tivesse que me recordar agora e te dizer quantas semanas eu demorei, quantos dias, eu acho que na terceira semana eu estava adaptado”. (P7)*

Entre as dificuldades relatadas pelos professores, a estrutura ambiental teve que ser adaptada por quase todos os docentes, de forma geral os professores necessitaram realizar algum tipo de investimento para que o trabalho fosse realizado

em casa. O investimento declarado foi: aquisição de um plano melhor de internet, compra de computadores, mesa digitalizadora, mesas, cadeiras, iluminação, reforma de ambiente e até troca de residência:

*“Eu mudei o meu plano de internet e fiz aquisição sim de alguns suportes como luz, como teclado para dar conta desse novo para o período de adaptações”. (P12)*

*“Como eu desenvolvia todas as minhas atividades presencialmente na Universidade Inclusive eu usava o espaço da Universidade para leitura de trabalho correção de provas eu não tinha uma atividade docente em casa eu sequer tinha espaço físico para trabalhar então no momento assim que foi de emergência eu tive que organizar um espaço”. (P4)*

*“Desafiador, né? Tanto em questão do espaço físico, eu não tinha um espaço físico dedicado ao ensino que fosse silencioso o suficiente para poder atender os alunos. Então esse eu acho que foi o maior desafio, até porque a gente não controla a vizinhança”. (P15)*

*“Quando nos migramos para o remoto eu tinha uma internet boa, mas senti dificuldade em relação a internet e isso que eu achava que tinha uma certa estabilidade com internet, eu sentia dificuldades com iluminação com cadeira com uma estrutura, mas hoje eu tenho dois monitores em uma cadeira que é boa eu tenho uma luz adequada, mas isso tudo foi comprando conforme eu fazia as disciplinas”. (P11)*

Também relataram do desafio de dividir o espaço de trabalho com filhos e cônjuges, dividir equipamentos e as atenções trabalho/família:

*“Eu achei que não fosse uma coisa que fosse durar muito, que seria uma coisa momentânea essa aula remota, talvez fosse uma, duas ou três semanas, né? Como foi lá no início e a gente teve que se adaptar e correr atrás de muitas coisas, então eu enquanto professora confesso que eu não estava preparada para isso, nem relação ao ambiente para dar aula, como também, eu tenho uma criança, então toda minha família teve que remodelar o seu comportamento para comigo nesse período, porque eu estava em casa, mas eu não estava disponível, então não foi fácil, foi bem desafiador”. (P12)*

Como ponto positivo, alguns professores relataram a economia de tempo, pois percorriam um grande trajeto até a Universidade:

*“Para o professor que mora no interior a situação é um pouco diferente, trabalhar em casa naquele momento foi melhor, não só pela questão do risco, mas também porque eu não tive deslocamento é isso para mim é uma coisa que contou bastante. Então isso foi uma mudança radical, que na verdade, me deu mais tempo para estar com a família de ter aqueles momentos de intervalo, ter o intervalo no final da tarde de ver a tua família”. (P13)*

*“No meu caso teve a facilidade também, o tempo de deslocamento que eu deixei no perder e esses período de tempo que para mim é bem representativo e que eu pude de alguma forma investir nas minhas atividades de trabalho. Então teve a dificuldade, mas também teve uma facilidade em geral: economia de tempo”. (P4)*

Em resumo, os pontos que mais foram destacados nas entrevistas estão relacionados à rapidez dos fatos, porque os professores de modo geral ainda não possuíam uma estrutura adequada. Também foi destacado que uma demora na decisão da Universidade por uma ferramenta de interação com os alunos atrapalhou o planejamento inicial.

As questões seguintes foram: O que é motivação para você? Você se sentiu motivado no período de aula remota?

No tocante à motivação do professor, os entrevistados destacaram como fontes de motivação: desafios, família e trabalho docente.

Em relação à família:

*“A motivação de tu poder saber que tu tens saúde, de que as pessoas que estão contigo elas estão bem! Que aquilo que muita gente perdeu, a gente mantém que a gente é privilegiado. Eu acho que só isso, já serve como estímulo para gente continuar lutando e entendendo que apesar das dificuldades, temos muitas coisas para agradecer também. Esse é o ponto assim principal, não que sejam coisas que eu não valorizasse, mas eu acho que esse cenário mostra para gente da fragilidade e de como tudo pode mudar sem que a gente possa fazer absolutamente nada, que foi esse caso, né?”. (P4)*

*“Acho que sou um cara que nasci motivado, tenho um certo espírito de empreendedorismo, de fazer as coisas, de querer sempre melhorar, crescer com desafio. Eu me considero um cara que é motivado e que valoriza as pequenas coisas, o trabalho, de ir construindo a vida profissional, de dar aula. Depois a motivação familiar com os filhos aí a motivação só aumenta”. (P5)*

Em relação ao trabalho docente:

*“O que me motiva é saber que eu vou poder contribuir, nem que seja um pouquinho, com aquele aluno que vai sair da faculdade e ele vai ter pelo menos ouvindo alguma coisa a respeito de alguma experiência que talvez ele não passaria se não tivesse aquele professor ali, pensando naquele problema, pensando naquela questão”. (P2)*

*“Motivação na questão de ser professor mesmo, a motivação é tu conseguir fazer uma aula em que o aluno conseguiu aprender, tu não enxergas isso no primeiro momento, tu enxerga depois, tu vê que os alunos aprenderam e isso me motiva muito, tu utilizar algo novo e o aluno te dar um feedback positivo”. (P13)*

*“É importante a gente ter metas, que deseje conquistar. Então isso para mim, isso é um é um motivador, mas eu acho que assim o viver a cada dia ter contato com pessoas, por exemplo é lecionar. Sou motivado normalmente, sou motivado pela vida, não preciso de nada extraordinário para me motivar”. (P6)*

*“Enxergar aluno e trabalhar na sala de aula e conversar com eles provocá-lo. Eu me sinto mais motivado. Porque daí eles falam eu estou tendo uma dificuldade muito grande, eu estou sentindo os alunos, que estão em casa nas aulas semipresenciais. Eu não estou conseguindo trazer eles para o jogo, para abrir um microfone, para falar é uma dificuldade!”. (P14)*

Em relação ao desafio:

*“O desafio e estar sempre com uma vontade forte de fazer as coisas da melhor forma possível, né? Estar ali feliz fazendo aquilo que tá fazendo”. (P17)*

*“Desafio”. (P8)*

Acerca da motivação no período de aulas remotas de emergência, apesar dos professores se declararem motivados pelo desafio, muitos demonstraram desmotivação. Alguns aspectos como medo, cansaço e a pouca participação dos alunos em aula foram falas relevantes.

*“Não tive motivação no período, zero, a vontade que eu tinha era de nem abrir a minha câmera, para mim era dificultoso, isso que eu faço todo um*

*exercício de me arrumar como se para Universidade eu fosse e organizar as coisas. Mas assim, quando você não tem a troca fica muito dificultoso de seguir na mesma energia. E eu até questioneei em seguir na docência!”. (P11)*

*“Não como deveria, não como sempre foi, a gente se deparou com inúmeras situações diferentes, não só em relação a nossa família, como em relação aos alunos. Tiveram muita dificuldade, querendo ou não, a gente conhece os alunos, então a gente acaba absorvendo, não me sentia plena. E bem, do jeito que eu me sentia, também eu acho que o ambiente mudou muito, né? Me fazia muito bem ir para sala de aula, ter aquele momento de troca com os alunos, ter essa presença pessoal, física e agora simplesmente eu fico o dia inteiro dentro de casa trabalhando”. (P12)*

Neste contexto:

*“Acho que com muitos altos e baixos, né? Porque a aula é uma troca, né? E acho que a gente tem algo que quando a gente é professor, a gente é também é Professor, porque do outro lado existe alguém, existem pessoas que estão absorvendo e valorizando, quer dizer, a gente tem um propósito que é de levar o conhecimento, de fazer com que essas pessoas que não sabiam determinado assunto, saia da aula percebendo-se que sabe, que valeu a pena ter vindo na aula e isso são coisas que a gente perdeu um pouco, né! Esse feedback do aluno, ele pode até estar sentindo, mas a gente não vê, né? Aí ele também não fala, está com a câmera fechada, então esse retorno do aluno, que é o que alimenta a nossa energia, eu acho que isso é uma coisa que a gente perdeu, né? E aí então claro que às vezes quando tu conversas com aluno, tu procuras até em um momento individual para ouvir dele o que ele tá achando, nesse sentido, eu me sinto motivada, quando vão bem nas tarefas, por outro lado, essa aula remota que às vezes a gente faz pra Ninguém, para um monte de letrinhas que ficam no computador, aí você tem que tirar forças lá do calcanhar para continuar. Porque a gente fica sozinho, né? E aí essa solidão ela desmotiva, né?”. (P4)*

*“Em alguns momentos sim em alguns momentos não, eu me sentia motivado quando eu conseguia preparar algo legal, quando eu conseguia me organizar bem, me preparar bem para as aulas, né? Mas ao mesmo tempo ela perde um pouco de sentido no momento que tu olhas para frente e se pergunta até onde é que eu vou com isso, né?”. (P7)*

*“No início não, no início eu te diria até que a palavra seria medo daquele contexto todo que a gente estava passando, de pensar com quem ia ficar minha filha, e aí ela começava a chorar enquanto eu estava na aula, então assim foi muito medo mesmo, que eu não conseguia ficar tranquila na sala de aula”. (P8)*

Sobre as questões relacionadas com as estratégias utilizadas para motivar os alunos e as práticas pedagógicas empregadas em aulas presenciais e práticas pedagógicas utilizadas nas aulas durante a pandemia de COVID-19, a questão mais observada na entrevista foi a necessidade de reformulação dos materiais e a produção de novos materiais para as aulas. Foi observado que os alunos ficaram bastante dependentes do material produzido pelo professor. Outro ponto apontado com frequência nas entrevistas foi a necessidade de o professor pensar em estratégias que motivassem os alunos, pois a participação em aula era muito pequena, sendo que nenhum aluno abria a câmera e poucos faziam interações por falas ou por *chat*.

Na questão tecnológica, 16 professores declaram-se adaptados em utilizar a tecnologia com a prática pedagógica, um professor se considerou um aprendiz e um professor se considerou inovador. Uma conclusão importante da maioria dos professores foi que para motivar os alunos o importante eram as práticas inovadoras, como metodologias ativas, não relacionadas com as novas tecnologias e a justificativa é o aluno não apresentar os equipamentos necessários (não possuía computador) ou não estava habilitado a utilização de determinada tecnologia.

As práticas citadas pelos professores foram em ordem decrescente de utilização:

- 1- Aula expositiva: Web conferência, utilização de Slides, Word e Excel;
- 2- Pesquisas de campo com utilização da internet;
- 3- Dinâmicas e trabalhos em grupo: separar grupos em salas distintas para trabalhar e após realizar apresentações;
- 4- Introdução de novas tecnologias.

No relato dos professores apresentou-se uma tendência às aulas tradicionais, expositivas, e a estratégia deste caso foi mudar a ordem de atividades para deixar a aula um pouco mais dinâmica, ou mesclar com outras estratégias, como a pesquisa de campo e trabalhos em grupos.

Algumas falas a respeito das estratégias utilizadas pelos professores para motivação dos alunos:

*“Inicialmente eu comecei essa parte dos exercícios, mas como eu vi que não rendia eu comecei a fazer algumas questões como se fosse um joguinho. Eu comecei a passar a parte prática para o início da aula, então, eles trabalhavam no início a parte prática depois daí eu fazia, não necessariamente a conferência de toda aquela prática, mas eu passava com eles os pontos teóricos que eles necessitavam naquela parte prática. Para tentar fazer com que eles se interessassem mais pela atividade e eu fazia grupos de trabalho e colocava os alunos em salas distintas no teams”. (P2)*

*“Uma das coisas que para mim se no primeiro momento que me chamou bastante atenção foi a questão de o aluno ter acesso a um recurso que é o computador o que ele não tinha antes, né? Eu comecei a me dar conta que o aluno tinha um recurso ali que me permitia, talvez pedir algumas coisas que se ele tivesse na sala de aula com a folha e a caneta e o caderno não poderia, né? Eu também tentei pensar como é que eu consegui aproveitar esse recurso em uma pesquisa. Esse foi o ponto o outro ponto foi a questão de como eu organizava o meu material porque eu dava atividades que eu já estava acostumada a trabalhar, mas dentro de uma lógica presencial, na nossa área muito tradicional, esse recurso quadro slide, tu vais mostrando os slides e do lado vai desenhado no quadro. Teve um momento ali que eu me dei conta que eu não consigo mais usar o material que eu tenho, mesmo que eu já tivesse todo meu material e que eu já tivesse todos meus exercícios resolvidos, eu precisei repensar esse material. E a outra questão a questão das avaliações, principalmente a questão da prova, a prova caracteristicamente nas minhas disciplinas eram aplicadas de forma individual e esse foi uma quebra grande de raciocínio, de como é que a gente abre mão desse instrumento? E ao mesmo tempo a gente garante minimamente que ele tá acompanhando e tenha condição de ser aprovado? Foi algo que talvez de todas as mudanças seja a que mais me marcou”. (P4)*

*“O conteúdo é o mesmo, mas a forma de expor o conteúdo tem que ser diferente, porque quando tu está no presencial e trabalha uma lista de exercícios, tu podes corrigir com eles e rende muito mais, o processo do online é mais lento”. (P10)*

*“Eu tinha os materiais bastante completos, mas eu fui construindo mais materiais, eu fui ampliando meus materiais na sala de aula, eu cheguei a transformar um slide em três, eu tive que deixar meus slides mais interativos, então o exemplo que eu tinha no quadro na aula presencial eu tive que colocar ele para dentro do slide. Cada ferramenta que utilizei em sala de aula eu tive que torná-la interativa, talvez tenha outras ferramentas, mas eu não tive tempo para me ater em outras coisas e assim uma vez que tu usaste e deste certo, tu vais usando doravante, não tem por que fazer diferente”. (P7)*

*“Tiveram aulas que foram, como eu digo assim não modelo antigo mesmo, aula expositiva, transmitindo para eles e explicando o conteúdo, mas tinham algumas aulas que eu pensava assim, mas eu preciso trazer isso diferente, mas as minhas disciplinas dificultam um pouco trazer uma estrutura mais lúdica no on-line”. (P2)*

De modo geral, os professores utilizaram as funcionalidades do *moodle*, sendo os questionários com *feedback* automático, e consideraram um bom recurso para a organização das atividades de cada aula. Não foram citados outros tipos de utilização das funcionalidades do *moodle*, como a utilização de fóruns, criar fóruns de discussão; acompanhar os acessos dos alunos à plataforma e às diferentes atividades; e registrar as notas e o desempenho dos alunos. Todos os professores citaram que utilizaram a web conferência pelo *teams*.

Na questão de introdução de novas tecnologias, um professor declarou ter criado um jogo *online* com tema relacionado à sua disciplina. Poucos professores utilizaram *YouTube* e *podcast*. Alguns professores utilizaram em algumas atividades técnicas relacionadas à tecnologia em suas aulas, a saber: *Kahoots*, *Miro* e *Padlet*.

De forma geral, os professores tomaram as decisões sobre suas estratégias de aula no período de pandemia de forma individual e mais controladora. Sobressaiu o formato tradicional centrado no professor.

Nas questões: Você sabe como seus alunos aprendem? Você vem alcançando os resultados em sala de aula? Qual sua relação com os alunos, falando de afetividade? Você acha que sua relação com os alunos favorece o processo ensino e aprendizagem? De forma geral, os professores relataram que ficou mais difícil diagnosticar a forma que facilita a aprendizagem dos alunos, pois no período de aulas remotas, os alunos se manifestaram menos e perdeu-se o contato face a face, porém os professores afirmam que os resultados foram alcançados, mesmo que com menor efetividade nas questões práticas.

Todos os professores concordam que a afetividade colabora para a aprendizagem e que tiveram menor êxito neste quesito, principalmente com os alunos mais tímidos ou alunos que não buscam o professor. Na sequência algumas afirmações sobre essas questões.

Em relação a afetividade:

*“Em relação a afetividade eu acho que a gente perde muito quando é totalmente a distância, eu acho que aquela coisa de conversar, perguntar: como está? Conversar um pouco da vida deles, conhecer um pouquinho da vida deles, quando tu estás a distância, às vezes eles mesmos não falam, eles nem abrem os microfones, a gente nem ouve a vozes deles, ficam ali conectado contigo quietos, eu acho que sim, tem uma perda e eles precisam dessa afetividade para poder ir adiante”. (P10)*

*“Acho que faz toda a diferença principalmente com as turmas mais iniciantes, que o aluno muitas vezes, ele precisa ter ali não só uma pessoa que joga o conteúdo, mas que esteja preocupado com a formação do ser humano como um todo, então eu procuro não só ensinar contabilidade como também ter um pouquinho mais de afetividade nas minhas atitudes, nas minhas ações, então quando o aluno me procura eu até posso demorar para responder, mas quando eu responder eu vou dar atenção. Eu acho que os alunos carecem de atenção, assim como todo mundo e em relação ao online continua sendo prejudicado. Eu sempre brinco com os alunos, falo algumas coisas relacionadas a minha pessoa, para girar maior proximidade, para também os alunos enxergarem que o professor, ele também é uma pessoa”. (P12)*

*“A questão de afetividades ficou pior, porque em sala de aula tu tem aquela conversa com o aluno antes da aula, durante a aula no final da aula, tu tens uma proximidade na aula remota fica uma coisa muito mais formal, tu acaba te dedicando a fornecer as informações que são necessárias e os alunos também não irão começar a conversar contigo de assuntos aleatórios em função de que todo o grande grupo tá escutando, diferente do que acontece no presencial. Então houve um afastamento professor/aluno”. (P9)*

Percepção do aprendizado dos alunos:

*“Como os alunos aprendem foi uma coisa que eu sempre tive, presente até acho que isso foi porque eu cursei aquela disciplina no mestrado que falava sobre isso, que as pessoas aprendem de formas diferentes, então sempre tem tentei dentro do possível, utilizar vídeo e texto e dar uma variada na forma de apresentar os materiais. Mas eu não sei com a mudança para o EAD eu fico muito em dúvida, que eu vejo que pouca gente de fato assistiu as gravações das aulas de vídeo e aí eu fico meio assim, meio perdida tentando em todas as frentes”. (P17)*

*“Tive mais dificuldades no EAD, não consegui acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades, não conseguia enxergar o envolvimento, diferente do presencial que em cada aula o aluno estava realizando e tirando as dúvidas, não consegui verificar se o aluno fez a atividade certa ou pegou do colega”. (P5)*

Em relação aos resultados:

*“Sobre alcançar os resultados na minha percepção não, na minha percepção não eu acho que no presencial eles tinham um nível de aprendizagem maior. Não sei dizer qual o percentual até porque no EAD eles tem que ter uma dedicação maior para aprender e nas aulas remotas tiveram bastante faltas nas aulas”. (P14)*

*“No que tange os resultados alcançados o Ambiente remoto, ele não substitui de forma alguma o ambiente presencial, sendo que algumas partes, alguma carga horária até poderia ser nesse formato, mas eu entendo que não há substituição, ela não é completa, não é perfeita. Olha foi exatamente a mesma coisa, essa é a percepção que eu tenho. Eu acho que dentro do possível de fazer, foi feito, os resultados foram bons, mas não foi a mesma coisa. Acho que no presencial, nesses casos e pelo menos nas minhas disciplinas que tem uma carga bastante quantitativas e práticas não é a mesma coisa, mas no final das contas o objetivo final foi atingido tá em todas elas”. (P18)*

*“Acredito que até assim, mas não com todos. De 100% eu tenho quase certeza de que 70% dos alunos conseguiram aprender o conteúdo, mas tem muitos alunos que tem muita dificuldade, que o ensino presencial faria a diferença, por exemplo nas disciplinas de laboratório”. (P13)*

Diante do exposto, constatou-se um estilo motivacional do docente mais controlado, e esses aspectos de controle podem ter se destacado pelo momento atípico de pressão que a pandemia trouxe para cenário da educação. Neste sentido, em relação à motivação docente, Guimarães e Boruchovitch (2004) explicam que o estilo motivacional do professor é considerado uma característica de personalidade, sendo, no entanto, suscetível a influências do contexto social como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula, a fase de desenvolvimento dos alunos, as interações entre o professor e a equipe pedagógica ou direção da instituição de ensino.

As estratégias de ensino declaradas pelos professores no período de aula remota em grande parte se mostraram procedimentos pedagógicos tradicionais, porém com maior abertura para a inovação, alguns professores ariscaram novas estratégias. Esse achado corrobora Braga (2015), que constatou que os professores de contabilidade empregam procedimentos pedagógicos tradicionais, porém tentam utilizar as TIC em suas práticas. Ainda notou algumas dificuldades para a utilização

das TIC relatadas pelos docentes, tais como a dificuldade em utilizarem as tecnologias existentes.

No próximo capítulo apresenta-se a discussão.

## 5 DISCUSSÃO

Concluindo os testes empíricos extraídos dos questionários chegou-se aos resultados a seguir descritos.

As estratégias de aprendizagem autorregulada dos alunos no período de aulas remotas na fase de Previsão apresentaram-se EM (4,58), AE (5,83), mostrando que os alunos em média, nesta fase, apresentam-se autorregulados.

Já na fase de Controle de Desempenho apresentaram-se ET (3,57), GT (3,8) e BA (4,16). A fase de controle de desempenho mostra-se mais crítica para esses alunos, demonstrando que em média eles não possuem estratégias de autorregulação de aprendizagem, sendo que os alunos não utilizam do planejamento realizado anteriormente, esses alunos não estão utilizando as estratégias de aprendizagem e de técnicas de estudo voltadas à manutenção da concentração. Assim, o aluno que não apresenta essa estratégia de autorregulação de aprendizagem corre o risco de não monitorar de forma adequada e ficar exposto diante de imprevistos que ocorrem e que afetam o curso da ação, como, por exemplo, maior dificuldade de compreensão do conteúdo, falhas técnicas do computador, e problemas pessoais inesperados, entre outros.

Na fase de Autorreflexão os alunos apresentam a pior média AA (3,60), mostrando-se não regulados nesta fase. A falta de estratégia de autorreflexão pode gerar reações defensivas, e as respostas defensivas são aquelas usadas pelo aluno com o intuito de se justificar pelo seu mau rendimento na atividade, buscando eximir-se de responsabilidade pessoal ou da possibilidade de esse fracasso ser atribuído à sua falta de capacidade (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008).

Boruchovitch e Ganda (2013), Ganda e Boruchovitch (2015; 2018) e Kitsantas e Zimmerman (2009) destacam que pesquisas realizadas no ensino superior demonstram que uma porcentagem considerável de discentes universitários demonstra a ausência ou a deficiência de estratégias e crenças que os auxiliem na realização bem-sucedida das atividades acadêmicas, ou seja, não apresentam estratégias de autorregulação da aprendizagem. Ainda o período pandêmico pode ter atingido alguns alunos de formas distintas e, como consequência, ter afetado as estratégias autorreguladas de aprendizagem de alguns alunos. É importante destacar que a autorregulação pode ser vista como um processo de estruturação das capacidades do indivíduo para que ele desenvolva estratégias para transpor

barreiras e alcançar objetivos estabelecidos. O indivíduo age de forma ativa na gestão dos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos que são planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de metas pessoais (ZIMMERMAN, 2002). Assim, deve ser incentivada para esse período, para melhorar o desenvolvimento acadêmico e o desenvolvimento da aprendizagem para a vida, o aprender a aprender.

Observou-se que as variáveis gênero, idade, filhos, semestre, número de disciplinas cursadas, estar trabalhando e ter experiência na área de contabilidade não estão correlacionadas com as variáveis de estratégias autorreguladas de aprendizagem. Esses achados não estão de acordo com Lima Filho *et al.* (2015).

Em relação à motivação discente OMI (5,5), OME (4,5), VT (6), CRE (5,5), AUTOEFI (5,25), ANS (3,5) em média os resultados são positivos, mostrando que esses alunos podem ter mais sucesso, pois estão envolvidos nas tarefas de aprendizagem e livres de distrações, ansiedade ou medo de fracassar (RUIZ, 2005).

A função canônica 1 e 2 não são significantes pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado para este trabalho, que é de 5%. Neste sentido, as variáveis Gênero, Nascimento, Estado Civil, Filhos, Semestre, Quantidades de Disciplinas Remotas cursadas, Trabalho, Experiência na área de contabilidade não têm significância estatística com as variáveis Orientação Meta Intrínseca (OMI), Orientação Meta Extrínseca (OME), Valor da Tarefa (VT), Crenças sobre controle da aprendizagem (CRE), Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho (AUTOEFI) e Teste de Ansiedade (ANS).

Os resultados evidenciam alunos com poucas estratégias de aprendizagem autorregulada, porém motivados. Conforme Cornachione Junior (2004), o sucesso dos alunos nos cursos pode ser estimulado se forem conhecidos os diferentes estilos de aprendizagem. O professor poderá utilizar tal informação de forma estratégica para alcançar os objetivos educacionais.

Neste sentido, apresenta-se os estilos de aprendizagem dos alunos. Observa-se que os alunos de Ciências Contábeis do estudo apresentam preferência de aprendizagem reflexiva/sensorial/visual/sequencial.

Para esses alunos é importante fornecer um equilíbrio de informações concretas (fatos, dados reais ou experimentos hipotéticos e seus resultados) e apresentar aplicações, usar imagens, esquemas, gráficos e esboços simples livremente antes, durante e após a apresentação do material verbal. Mostrar filmes.

Fornecer demonstrações. Não exagerar nas webs conferências, os alunos devem ter intervalos – ainda que breves – para pensarem sobre o que lhes foi dito.

Em relação à correlação função canônica 1 e função canônica 2 não são significantes, pois seu valor-p é maior do que o nível de significância adotado para este trabalho, que é de 5%. Neste sentido, as variáveis Gênero, Nascimento, Estado Civil, Filhos, Semestre, Quantidades de Disciplinas Remotas, Trabalho, Experiência na área de contabilidade não estão significativamente relacionadas com os estilos de aprendizagem.

Por meio da análise de *cluster* foi possível observar as estratégias autorreguladas de aprendizagem, assim como a motivação dos alunos. Na análise evidenciou-se 3 grupos, o grupo 1, 2 e 3. Observou-se que o grupo 2 e 3 apresentam perfil mais parecido em relação às suas estratégias de aprendizagem autorreguladas e motivação, mais que 50% apresentam um escore maior do que 4 (nulo). O grupo 1 apresenta um comportamento que exige mais atenção, pois mostra poucas estratégias de aprendizagem e menor motivação, sendo que mais de 50% apresentam um escore menor ou igual a 4 (nulo). Ryan e Deci (2000) alegam que o aluno motivado para aprender irá estabelecer metas, administrará o tempo, os recursos e o esforço dispensado, e preocupar-se-á em acompanhar, avaliar e rever seus procedimentos de estudos. Tal aluno vale-se de estratégias que lhe possibilitem aprofundar a compreensão dos conteúdos e a relação estabelecida entre eles.

Assim, temos 2 grupos autorregulados e 1 grupo com pouca regulação. Barnard-Brak, Paton e Lan (2010) realizaram um estudo na educação superior, na modalidade a distância, e identificaram a presença de cinco perfis de aprendizado autorregulado que variam de superautorregulados a nenhuma ou pouca autorregulação. Os perfis apresentados estão diretamente relacionados com o desempenho dos entrevistados. Neste sentido, os grupos 2 e 3 tendem a ter desempenhos melhores que o grupo 1. As estratégias de aprendizagem menos utilizadas pelos grupos são a ET, sendo grupo 1 (2,5), grupo 2 (4,5) e grupo 3 (4,75) e GT pelo grupo 1 (2) e grupo 3 (4).

Para entender melhor as estratégias de autorregulação dos grupos e suas motivações analisou-se a questão aberta do questionário, que apresentou 4 pontos abordados: estrutura, aulas, professor e sentimento.

Em relação à estruturação do ambiente, os alunos indicaram a dificuldade relacionada à conexão com a internet; problemas técnicos relacionados à internet ou computador; computador defasado; falta de colaboração do pessoal de casa; ter filho pequeno; ser dona de casa; e barulhos externos. O discente necessita de um ambiente estimulador para aprendizagem, uma vez que em ambientes perturbadores, esse aluno terá maior dificuldade de relacionamento e concentração para aprender (SAMPAIO, 2013).

Em relação às aulas e ao professor apresentou-se um perfil motivacional controlador por parte do professor e falta de autonomia por parte do aluno, aulas centradas no professor e também a falta de contato com o professor, que são questões importantes para motivação e para a estratégia de autorregulação de aprendizagem. Nesta linha, Zimmerman (1989) evidencia a questão docente em relação ao perfil motivacional controlador, e aspectos do ensino centrado no professor (tradicional de ensinar) em contraste aos discentes que têm pouca autonomia, dificultando o desenvolvimento de autorregulação, sendo um empecilho para que o discente atinja suas metas na universidade. Assim, Zimmerman (1989; 2013) enfatiza que é fundamental para que os estudantes tenham sucesso com seus objetivos de aprendizagem o uso das estratégias de aprendizagem autorreguladas, a percepção de autoeficácia e o comprometimento com as metas educativas.

Por fim, a questão aberta apresentou uma série de sentimentos dos alunos no período das aulas como: distrações; isolado; cansaço mental; estresse; falta de motivação; desinteresse na área; falta de disposição; cansativo; dificuldades de interação; disponibilidade de tempo; não aprendendo o que deveríamos; desorganização; falta interesse do aluno; comprometimento; dispersão; foco; procrastinação; falta de capacidade de compreensão; falta de dedicação; e falta de envolvimento. Estes sentimentos já são produtos de falta de uma estratégia de autorregulação de aprendizagem, assim como a motivação necessária para isso.

Tendo em vista o período de ensino remoto de emergência, os estudos evidenciam que é preciso que os docentes busquem diferentes metodologias de ensino e distintas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para reproduzir a dinâmica de uma aula presencial em um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de que o aluno tenha maior interesse e satisfação (SANTOS *et al.*, 2021), uma vez que foi constatado que as práticas docentes tradicionais são um entrave para a aprendizagem (aulas monótonas por videoconferência).

O grupo focal, apesar de trazer os aspectos negativos relacionados na questão aberta, também evidenciou questões relacionadas ao desenvolvimento de uma autonomia, assim como uma representação de autorresponsabilidade pelo aprendizado do aluno. Tais relatos evidenciam diferentes grupos de alunos, com comportamentos, estratégias de aprendizagem e motivações distintas, como apresentado pelo *cluster*.

Nas entrevistas com os professores constatou-se um estilo motivacional do docente mais controlador. Destaca-se que o período foi de muitos desafios e que os docentes em grande maioria apresentaram problemas relacionados à estrutura e à motivação para o período. Também foi observado que a falta de motivação docente está relacionada à pequena interação realizada pelos alunos, como câmeras fechadas (aulas sem rostos), distrações e falta de foco.

Em relação aos procedimentos pedagógicos, eles foram em grande parte tradicionais, porém com uma maior abertura para a inovação, alguns professores ariscaram novas estratégias de ensino. De modo geral, houve uma melhora nos materiais disponibilizados nas aulas, e esta questão foi reconhecida pelos discentes no grupo focal que enfatizaram que os materiais estão mais qualificados e diversificados.

Neste sentido, deve-se observar que o ensino remoto de emergência afeta de forma direta as práticas pedagógicas e torna-se um desafio para os docentes, uma vez que nem todos estão preparados para o ensino de forma virtual. Porém, não é o único desafio, porque ainda existe a falta de estrutura tecnológica nas instituições de ensino, a falta de acessibilidade das ferramentas tecnológicas para discentes e docentes e uma formação docente que possa adaptar o currículo para os meios eletrônicos (VALENTE *et al.*, 2020).

Observou-se nas entrevistas o esforço docente para o período, as tentativas de motivar os discentes para as atividades acadêmicas e as barreiras que a falta de personalidade trouxe, os docentes declararam a afetividade como uma questão importante para promoção da aprendizagem, porém declararam uma menor relação afetiva causada pelo formato de ensino, diminuindo trocas positivas entre professor/aluno e aluno/professor, principalmente com os alunos tímidos ou alunos que não buscam o professor. Analisando o ambiente social pandêmico de isolamento e a migração “compulsória” para o modelo remoto, observa-se a importância das atividades docentes para o sucesso da aprendizagem discente.

Para Zimmerman (2008), as estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem podem ser influenciadas pela orientação do objetivo de outro indivíduo. Neste contexto, o papel do docente é fundamental, pois ao estimular o aluno com atividades de ensino que despertem o automonitoramento e o controle do seu desempenho, está aprimorando as estratégias de autorregulação.

Os docentes também enfatizaram que apesar de uma entrega qualificada de ensino no ensino remoto, essa entrega foi menos aproveitada pelo discente em relação ao ensino presencial, e que estas questões estão relacionadas aos acordos frágeis e ao excesso de permissões que a modalidade emergencial disponibilizou e da falta de troca de experiências professor/aluno e aluno/aluno que além de ser uma perda para aprendizagem discente, empobrece a aula. Tal resultado já foi demonstrado por Meirelles (2019) quando comparou a modalidade presencial com o EAD, e em relação aos discentes ficou evidenciado o impacto positivo da modalidade presencial no que diz respeito ao desempenho. Também foi percebido menor número de evasões, mesmo com o atual cenário de crescimento exponencial da modalidade EaD.

Neste sentido, nos desafios do ensinar e aprender do ensino remoto, percebeu-se que a adaptação dos docentes foi rápida, porém apresentam algumas necessidades de melhoras pedagógicas, que não está somente sobre atribuição do docente, mas também sobre definições da Universidade enquanto Instituição, na relação de definir um formato de ensino e de capacitar esses professores para esse formato. Em relação aos discentes e à nova dinâmica de aula, é importante um processo de escuta, entender se a falta de participação está relacionada à falta de capacidade estrutural (internet, computador, ambiente) ou a questões de estratégias de ensino.

Em relação à formação dos docentes virtuais, seus saberes, suas dificuldades e estratégias de trabalho na educação mediada por TICs, os docentes perceberam que a estratégia não está relacionada em injetar mais tecnologia, mas realizar aulas atrativas utilizando estratégias de metodologias ativas já que este tipo de metodologia também estimula a motivação discente. No que tange aos discentes, Gibaut (2017) ao analisar a associação das práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, no campo da contabilidade, com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem, encontrou relação positiva entre as práticas pedagógicas e a motivação acadêmica dos estudantes.

Outra questão relacionada a TICs é que os professores também esbarraram na falta de competências tecnológicas dos alunos e/ou por não possuírem os equipamentos adequados para a utilização de determinada tecnologia, verifica-se a necessidade de capacitar esse aluno para a modalidade de ensino.

Neste sentido, o estudo observou grupos bastante distintos em relação às suas estratégias autorreguladas de ensino-aprendizagem, e que o ambiente de ensino remoto não proporcionou para todos os alunos um ambiente de aprendizagem no qual houve um fortalecimento da percepção de competência, autonomia e pertencimento do discente de Ciências Contábeis, levando-o a um envolvimento mais engajado e autorregulado. Estas questões podem estar relacionadas à desigualdade social que a pandemia deixou evidente, então a discussão não se trata apenas de troca de modalidades, mas perpassa por refletir sobre as especificidades econômicas, culturais e sociais dos atores envolvidos neste processo.

## 6 CONCLUSÃO

Neste capítulo apresenta-se a conclusão do estudo, suas implicações teóricas e práticas, suas limitações e recomendações para futuras pesquisas.

A autorregulação pode ser vista como um processo de estruturação das capacidades do indivíduo para que ele desenvolva estratégias para transpor barreiras e alcançar objetivos estabelecidos. O indivíduo age de forma ativa na gestão dos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos que são planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de metas pessoais (ZIMMERMAN, 2002). Boruchovitch e Ganda (2013), Ganda e Boruchovitch (2015; 2018) e Kitsantas e Zimmerman (2009) destacam que pesquisas realizadas no ensino superior apontam que uma porcentagem considerável de discentes universitários demonstra a ausência ou a deficiência de estratégias e crenças que os auxiliem na realização bem-sucedida das atividades acadêmicas, ou seja, não apresentam estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Assim, é importante para o docente e o discente a autorregulação da aprendizagem em um ambiente que ainda é considerado emergencial e não apresenta uma teoria própria.

O estudo teve como objetivo central avaliar como os estudantes universitários do ensino presencial de Ciências Contábeis estavam autorregulados e motivados para cumprir as atividades no ensino remoto de emergência, identificar as dimensões associadas à estratégia de aprendizagem autorregulada dos discentes de graduação, no período de ensino remoto de emergência, e de forma específica, verificar a influência das variáveis demográficas dos discentes no perfil autorregulado, avaliar a influência do estilo de aprendizagem no perfil autorregulado do discente, constatar o estilo motivacional do docente e averiguar as estratégias de ensino dos docentes no período de aulas remotas.

Os resultados do OSLQ demonstraram que as estratégias de aprendizagem dos alunos pesquisados apresentam um perfil moderado em relação aos fatores Estabelecimento de Metas e Busca de Ajuda, baixo em relação aos fatores Estratégias para as Tarefas, Gerenciamento do Tempo e Autoavaliação, e somente o fator Estrutura do Ambiente apresentou o perfil alto de aprendizagem autorregulada. Em relação ao MSLQ, especificamente na questão motivacional pode-se inferir que pelo menos 50% dos estudantes se encontram motivados. Em

relação ao resultado do ILS, os alunos de Ciências Contábeis do estudo apresentam preferência de aprendizagem reflexiva/sensorial/visual/sequencial. As variáveis sexo, idade, semestre, trabalho, experiência na área e número de disciplinas cursadas não estão correlacionadas com a autorregulação, motivação ou estilo de aprendizagem. Os fatores motivacionais tiveram poucas correlações com as dicotomias do estilo de aprendizagem, sendo que houve relação significativa nas correlações, estando elas principalmente concentradas nos fatores Ativo/Sensorial/Intuitivo com as crenças sobre controle da aprendizagem (CRE), global/ativo com autoeficácia e verbal/reflexivo com a ansiedade. Para melhor entendimento do fenômeno foi realizada uma análise de *clusters* utilizando o método *K-means*, no qual se agrupam estudantes com as mesmas características em relação à utilização das estratégias de aprendizagem autorreguladas, e apresentou-se três grupos heterogêneos em termos de autorregulação da aprendizagem. As combinações dentro de cada grupo representam um padrão único que os distinguem. Os grupos 2 e 3 apresentaram-se em média autorregulados e motivados e o grupo 1 apresentou-se não regulado e desmotivado. Tais achados evidenciam experiências distintas entre os alunos do curso superior de contabilidade e como eles desenvolveram as estratégias de autorregulação de aprendizagem, o que ficou evidente com as respostas da questão abertas e com o grupo focal.

Na questão aberta observa-se nas respostas dos alunos maiores considerações negativas sobre os fatores que interferem no ensino-aprendizagem nas aulas remotas e/ou simultâneas, e entre as questões mais relacionadas estão a falta de estrutura e as distrações. O grupo focal enfatizou a falta de troca com o professor e colegas e a necessidade de *feedback* e a importância de organização e autogestão para estudar na modalidade. O grupo focal ainda mostrou a adaptação de alguns alunos com a modalidade, destacando dois extremos, o aluno adaptado que está com alta autoestima pelas novas competências adquiridas e o aluno que odiou a experiência, e nos dois casos os alunos ainda preferem o ensino presencial.

O conjunto das variáveis, a questão aberta e o grupo focal dão indícios de que o comportamento encontrado pelo grupo 1 pode estar relacionado à desigualdade econômica no contexto da pandemia. Neste sentido, na questão aberta os pontos negativos sobressaem aos positivos em relação à estrutura, aulas, professores e sentimentos. No grupo focal os alunos apresentam mais variáveis de positivas relacionadas à motivação, mas ainda mantendo alguns pontos negativos.

Na entrevista dos professores constatou-se o estilo motivacional do docente mais controlador, e em relação aos procedimentos pedagógicos, eles foram em grande parte tradicionais, porém com maior abertura para a inovação, uma vez que alguns professores arriscaram novas estratégias como a utilização de tecnologia para a criação de jogos.

As evidências sugerem que o grupo 1 teve dificuldades relacionadas à percepção de competência, autonomia e sentimento de pertencimento de grupo. Os grupos 2 e 3 perceberam o ambiente de aprendizagem que possibilitou o fortalecimento da percepção de competência, autonomia e pertencimento e um envolvimento mais engajado e autorregulado.

As limitações do estudo estão relacionadas à coleta de dados, pois a coleta não abrange todas as instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul que oferecem o curso de Ciências Contábeis. Isso implica em uma restrição na generalização dos resultados para a população do Rio Grande do Sul no geral e também para a população universitária.

Ainda como limitações desse estudo, se faz necessário uma investigação longitudinal para comparar os resultados obtidos nessa pesquisa e avaliar se as características permanecerão ao longo do tempo, sobretudo comparar a transição remoto-híbrido-presencial. Há a possibilidade de se comparar universitários de escolas públicas e privadas, bem como de ensinos remotos e a distância, ou seja, há uma infinidade de oportunidades de desenvolvimento de trabalhos sobre o construto da autorregulação da aprendizagem no ambiente universitário.

Sugere-se como estudo futuros a investigação do estilo motivacional do professor no período de isolamento social, assim como estudos relacionados ao estresse docente. Sugere-se estudos de intervenção de aprendizagem autorregulada com os alunos de Ciências Contábeis.

Este estudo pretende ter contribuído para a área educacional contábil no entendimento sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos no contexto acadêmico no período de pandemia e de ensino remoto de emergência. A autorregulação da aprendizagem é uma perspectiva amplamente investigada pelo seu potencial em auxiliar os estudantes a aprender melhor. E considerando a escassez de trabalhos sobre a autorregulação da aprendizagem no ensino remoto e os resultados aqui apresentados, evidencia-se a necessidade de formação de docentes e discentes em relação à temática apresentada neste estudo, de forma a

contribuir para o desenvolvimento de um aluno mais autorregulado no tocante à sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABBASI, N. Competency approach to accounting education: a global view. **Journal of Finance & Accountancy**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2013.
- AGUIAR, J. H. S.; SILVA, A. C. R. Self-Regulated Learning in Accounting: A Comparative Analysis between Classroom and Distance Modalities. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 48, p. 7-23, 2017. DOI 10.16930/2237-7662/rccc.v16n48.2374.
- ANASTÁCIO, J. B. **Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior**: casos de ensino na evidenciação de saberes do professor que atua na graduação em Ciências Contábeis. Orientador: V. G. Slomski. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2017.
- ARAUJO, M. E. R. **O ensino da Contabilidade apoiado na dimensão afetiva da autoeficácia em ambiente virtual de aprendizagem**. Orientador: M. Bercht. 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Informática Aplicada em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Informática em Educação, Porto Alegre, 2017.
- ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 28, n. 74, p. 264-281, 2017. DOI: 10.1590/1808-057x201703420.
- ARIANI, D. W. Why Do I Study? The Mediating Effect of Motivation and Self-Regulation on Student Performance. **Business, Management & Education / Verslas, Vadyba ir Studijos**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 153–178, 2016. DOI 10.3846/bme.2016.329.
- ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. de C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e314292, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.4292.
- AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, España, v. 70, n. 1, p. 63-78, 2016. DOI: 10.35362/rie70173.
- BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 343-358, 1978.
- BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: DIENSTBIER, R. A. Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation, 1991, Lincoln. Annals [...]. Lincoln, University of Nebraska Press, v. 38, p. 69-164, 1991.

BANDURA, A. Self-regulatory mechanisms. *In*: BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996. p. 335-389.

BARBOSA, M. A. G.; OTT, E. **A origem da contabilidade no Rio Grande do Sul: primeiras evidências, fortalecimento e consolidação**. Porto Alegre: Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul, 2013.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARNARD-BRAK, L.; LAN, W.; PATON, V. Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 61-80, 2010. DOI 10.19173/irrodl.v11i1.769.

BARNARD, L. *et al.* Measuring self-regulation in online and blended learning environments. **The Internet and Higher Education**, v. 12, n. 1, p. 1-6, 2009.

BARNARD, L. *et al.* The relationship of epistemological beliefs with self-regulatory skills in the online course environment. **Journal of Online and Learning Teaching**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 261-266, 2008.

BARRETO, L. M. S. F. História da educação contábil: retrospectiva cronológica do ensino no Brasil. **Revista Eletrônica da Fanese**, Aracaju, SE, v. 4, n. 1, set. 2015.

BARROS, L. M. **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior**. Orientador: B. S. dos Santos. 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

BATISTA, A. B. **Decifra-me ou devoro-te: um estudo sobre os atributos do professor de Contabilidade no estado da Bahia**. Orientador: Adriano Leal Bruni. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Contábeis, Salvador, BA, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de P. A. Guareschi. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.

BECKER, L. L. Self-Regulated Learning in an Introductory Undergraduate Accounting Course. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação em Liderança) - Universidade Estadual do Leste de Tennessee, Estados Unidos, 2011.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. *In*: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações: nem todos fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

BOLZAN, G. **Competências docentes**: um estudo com professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul. Orientador: Maria Ivanice Vendruscolo. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2018.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. **Journal of Cognitive Educacional Psychology**, n. 12, p. 157-177, 2012. doi:10.1891/1945-8959.12.2.157.

BRAGA, P. D. C. **Uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem**: estudo de um curso superior de Ciências Contábeis. Orientador: Marcos Reinaldo Severino Peters. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 10/2004, de 16 de dezembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019.

BRONSON, Martha. **Self-regulation in early childhood**: nature and nurture. New York: Guilford Press, 2000.

BROPHY, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 18 (3), 2015. CONFIRMAR

BROPHY, J. **Motivating students to learn**. New York: McGrawHill, 1998.

BROPHY, J. Toward a model of the value aspects of motivation in education. Developing appreciation for particular learning domains and activities. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 7586, 1999.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. *In*: URBAN, T. (Ed.). *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 11: Achievement Contexts (manuscrito original). 2001. CONFIRMAR

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino – USF**, Bragança Paulista, SP, n. 6, p. 7-18, 2001.

CARDOSO, A. A.; CORRÊA, V. A. C. Professores por acaso, ex-alunos por sorte! O processo de constituição da docência na educação profissional. *In*: PIMENTA, J. S.; PACÍFICO, J. M.; MONTEIRO, F. M. A. M.; BUENO, J. L. P. **Docência, formação e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: Paco, 2019. [n.p.]

CARVALHO, A. F. de. **A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância**. Orientador: Irene Jeanete Lemos Gilberto. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação, Santos, SP, 2017.

CASSUNDÉ, F. R. S. A; MENDONÇA, J. R. C. A virtualização do ensino superior: uma análise do contexto brasileiro. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 1, p. 87-99, jun. 2014.

COLARES, A. C. V.; MIRANDA, L. T. F. Corrupção no ensino remoto na educação superior durante a pandemia do COVID-19 e a percepção de justiça dos alunos. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, MG, v. 19, n. 5, p. 1333-1358, 2021.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis**: modelos colaborativos virtuais. 2004. 383 p. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRESTANI, J. S. **Equipes de trabalho e a metodologia de Nano Challenge Based Learning**: desenvolvimento de habilidades em estudantes de Ciências Contábeis. Orientador: Everton da Silveira Farias. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, N. V. S. **O que me ensina a aprender?** Uma análise do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem em Contabilidade no Estado da Bahia. Orientador: Adriano Leal Bruni. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Salvador, BA, 2015.

DANAHER, P. A.; UMAR, A. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth Learning, 2010.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Berlin: Springer Science & Business Media, 1985.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success**: a self-management approach. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2020.

DIAS, D.; VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a autorregulação do aprendente. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Org.). **A autorregulação da aprendizagem**: das concepções às práticas. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2007. p. 93-130.

ENGEL, C. I. **Análise da qualificação docente nos cursos de Ciências Contábeis no Estado do Rio Grande do Sul com avaliações extremas no conceito preliminar de curso**. Orientador: Márcia Bianchi. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2017.

FARIAS, M. R. S. **Desenvolvimento científico da contabilidade**: uma análise baseada na epistemologia realista da ciência. Orientador: Gilberto de Andrade Martins. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2012.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering Education**, [S. l.], v. 78, n.7, p. 674-681, 1988.

FELDER, R.; SOLOMAN, B. **Index of Learning Style**. Nova York: 1991. Disponível em:  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpape.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERREIRA, M. M. **Docência no ensino superior**: aprendendo a ser professor de contabilidade. Orientador: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2015.

FRANCESCHINI, R. M. K. **Conhecimentos contábeis e gerenciais e a ocorrência de heurísticas**: um estudo com estudantes de Ciências Contábeis. Orientador: Leandro Augusto Toigo. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Cascavel, PR, 2017.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRAUCHES, P. F. **Docência no ensino superior**: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. Orientador: Vilma Geni Slomski. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 32, n. 2, p. 417-425, 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Promoting self-regulated learning of Brazilian Preservice student Teachers: results of an intervention Program. **Frontiers in Education**, Lausanne, Switzerland, v. 3, n. 5, p. 1-12, 2018.

GARCIA, A. C. **Metodologia e didática do ensino superior**. São Paulo: SENAC, 2020. (Série Universitária)

GIBAUT, E. A. **A sua forma de ensinar me motiva e eu percebo que aprendo?** Uma análise das práticas pedagógicas e as suas consequências para a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem. Orientador: Adriano Leal Bruni. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Contábeis, Salvador, BA, 2017.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>.

GUIMARÃES, T. A. *et al.* A rede de programas de pós-graduação em administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, PR, v. 13, n. 4, p. 564-582, 2009. Doi: 10.1590/S1415-65552009000400004.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade [online]**, v. 41, p. e238957, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 21 set. 2021.

HELMER, E. A. **O processo da construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Orientador: Cláudia Raimundo Heyes. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, SP, 2012.

HERAWATI, N. T. The Implementation of Self Regulated Learning Model Using Ict Media Toward The Students Achievement in Introduction to Accounting Course. **Journal of Accounting and Business Education**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 144-157, 19 set. 2017.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 5 set. 2021. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 abr. 2020.

HOFF, J. **Concepções de ensino dos professores de Contabilidade no contexto do PPGC UFSC**. Orientador: Marcos Laffin. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Florianópolis, SC, 2017.

IFAC. **2017 Handbook of International Education Pronouncements**. Disponível em: <https://www.iaesb.org/publications/2017-handbook-international-education-pronouncements>. Acesso em: 30 mar. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IUDÍCIBUS, S. de *et al.* **Manual de contabilidade societária**: aplicável a todas as sociedades, de acordo com as normas internacionais e do CPC. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

KAVESKI, I. D. S.; BEUREN, I. M. Antecedentes e consequentes da procrastinação de discentes em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 31, n. 1, p. 136-158, 2020. DOI: 10.22561/cvr.v31i1.5271.

KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, B. J. College students' homework and academic achievement: the mediating role of self-regulatory beliefs. **Metacognition and Learning**, v. 4, n. 2, p. 97-110, 2009. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>.

KONRAD, M. R. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis**: um estudo com IES particulares. Orientador: Neusa Maria Bastos Fernandes dos Santos. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Contabilidade e Ciências Atuariais, 2015.

LAGOEIRO, F. G.; CRUZ, H. da; SOUZA, C. M.; CURTOLO, E. M. de C. Ensino híbrido: uma proposta de aplicação na formação de professores. *In*: VERASZTO, E. V.; BAIÃO, E. R.; SOUZA, H. T. de (Orgs.). **Tecnologias educacionais**: aplicações e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019. [n.p.]

LAFFIN, M. **De Contador a Professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Orientador: Maria Ester Menegasso. 2002. 191 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2002.

LEMOS, V. da S. **A relação dos estilos de aprendizagem e da motivação para aprender**: uma análise dos discentes de Ciências Contábeis. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA FILHO, Raimundo Nonato. **Autorregulando e autodeterminando**: duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender Contabilidade. Orientador: S. P. C. C. Nova. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, São Paulo, SP, 2016.

LIMA FILHO, R. N.; SAMPAIO FRANCO DE LIMA, G. A.; BRUNI, A. L. Self-Regulated Learning in Accounting: Diagnosis, Dimensions and Explanations. **Brazilian Business Review (English Edition)**, Vitória, ES, v. 12, n. 1, p. 36-54, 2015. DOI 10.15728/bbr.2015.12.1.2.

LONGHI, M. T. **Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem**. Orientador: Patrícia Alejandra Behar. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Informática Aplicada em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Informática em Educação, Porto Alegre, 2011.

LOPES DA SILVA, A. Autorregulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A. *et al.* (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto, 2004. p. 17-39.

MACHADO, E. A. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes na modalidade EAD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração**. Orientador: Luís Eduardo Afonso. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2014.

MACHADO, A. C. T. A.; GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A. Estilo Motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 03-13, jan./jun. 2006.

MAMEDE, S. P. N. *et al.* Psychological Determinants of Academic Achievement in Accounting: Evidence from Brazil. **Brazilian Business Review (English Edition)**, Vitória, ES, v. 12, n. esp., p. 50-71, 2015.

MANUEL, K. B. **Análise comparativa das metodologias de ensino adotadas pelos docentes de Contabilidade de uma instituição de ensino superior do Brasil e de Angola**. Orientador: António Carlos da Silva. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Salvador, BA, 2016.

MARION, J. C. **Contabilidade básica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, Lisboa, PT, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MARQUES, V. A.; ARAÚJO, R. A. G. S.; SILVA, L. K. C.; COSTA, J. W. da. Relação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes de Ciências Contábeis: uma investigação a partir do modelo de Felder & Silverman (1988). **Revista Mineira de Contabilidade**, Belo Horizonte, MG, v. 20, n. 3, p. 59–72, 2020. DOI: 10.21714/2446-9114RMC2019v20net05.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias da informação e comunicação. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017. [recurso eletrônico]

MATSUURA, A. A. **Motivações e dificuldades de estudantes do curso de ciências contábeis no período noturno da cidade de São Paulo**. São Paulo, SP: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, 2008.

MATTEI, L. M.; RODRIGUES, A. T. L. **A história do ensino de Ciências Contábeis no Estado do Rio Grande do Sul**: o curso de ciências contábeis da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

MEIRELLES, W. **Desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis nas modalidades de ensino a distância e presencial em uma Instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul**. Orientador: Márcia Bianchi. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2019.

MENDONÇA, E. T. *et al.* Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Interface**, Botucatu, SP, v. 19, n. 53, p. 373-386, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.1024>.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. Orientador: Silvia Pereira de Castro Casa Nova. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASANOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, ago. 2012.

MIRANDA, G. J.; SANTOS, L. de A. A.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Pesquisa em educação contábil e as preferências dos doutores da área: em casa de ferreiro, o espeto é de pau? *In*: CONGRESSO ANPCONT, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2011.

MIRANDA, G. J. *et al.* A pesquisa em Educação Contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade & Finanças [online]**, v. 24, n. 61, p. 75-88, 2013.

MOENIKIA, M.; ABTIN, J. **Relationship between using of ICT and psychological characteristics in Ardabil secondary schools' students**. Iran: Ardabil, Educational Organization, 2006.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LENCASTRE, J. A. **Blended (e)learning na sociedade digital: dinâmicas educacionais contemporâneas**. Santo Tirso, PT: Whitebooks, 2015.

MOOS, D. C.; RINGDAL, A. Self-regulated learning in the classroom: a literature review on the teacher's role. **Education Research International**, [S. l.], v. 1, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

MORAIS, I. B. de A.; CARVALHO, G. C. G.; BRITO, M. C. A. Os desafios da gestão educacional em tempos de pandemia na COVID-19. **South American Development Societ Journal**, São Paulo, SP, v. 6, n. 18, p. 191-205, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, GO, v. 20, p. 1-35, 2020.

MORENO, T. C. B. **O saber em Controladoria sob a ótica de Foucault: análise do ensino da controladoria nos Programas de Pós-graduação em Contabilidade do Brasil**. Orientador: Silvana Anita Walter. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Cascavel, PR, 2017.

MOURA, I. V. **Fatores preditores da intenção de uso de recursos tecnológicos: um estudo sob o enfoque do modelo de aceitação da tecnologia**. Orientador: Lauro Brito de Almeida. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Finanças) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pósgraduação em Contabilidade, Curitiba, PR, 2017.

NASCIMENTO, E. M. **Estresse e docentes na área de Ciências Contábeis: consequências e estratégias**. Orientador: Edgard Bruno Cornacchione Junior. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, S. do; BEUREN, I. M. Redes sociais na produção científica dos programas de pós-graduação de ciências contábeis do Brasil. **Revista de Administração Contemporânea [online]**, v. 15, n. 1, p. 47-66, 2011.

NASU, V. H. **O efeito do sistema de resposta do estudante (SER) sobre o desempenho acadêmico e a satisfação discente: um quase-experimento com alunos de Ciências Contábeis**. Orientador: Luís Eduardo Afonso. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, São Paulo, 2016.

NOGUEIRA, D. R. **Vento da mudança: estudo de caso sobre a adoção de ambientes virtuais no ensino presencial em Contabilidade**. Orientador: Sílvia Pereira de Castro Casa Nova. 2014. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de

São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, A. L. de C. **Preferências de elementos da *Gamification* e determinantes do engajamento de discentes de Ciências Contábeis**. Orientador: Ariel Behr. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2018.

OTT, E. *et al.* Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

PANADERO, E. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, n. 8, p. 1-28, 2017.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicología**, [S. l.], v. 30, p. 450-462, 2014. 10.6018/analesps.30.2.167221.

PAULA, R. S. de L.; PIMENTA, J. S.; BUENO, J. L. P. A inserção curricular das tecnologias na graduação como processo formativo docente. *In*: PIMENTA, J. S.; PACÍFICO, J. M.; MONTEIRO, F. M. de A. M.; BUENO, J. L. P. **Docência, formação e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: Paco, 2019. [n.p.]

PAVESI, M. A. **Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos à distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo**. Orientador: Paula Maria Zedu Alliprandini. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P. da; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, SP, n. 18 (esp.), p. 19-32, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Crittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERSON, R. A. A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. **Journal of Consumer Research**, n. 21, p. 381-391, 1994.  
<http://dx.doi.org/10.1086/209405>

PINTO, M. R. **Educação com entretenimento: um experimento com SIMCITY® para curtir e aprender Contabilidade Governamental**. Orientador: Edgard Bruno Cornacchione Junior. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2014.

PINTRICH, P. R. Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. **Learning and Individual Differences**, v. 11, n. 3, p. 335-354, 1999. 10.1016/S1041-6080(99)80007-7.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 451-502.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. **Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology)**, v. 7, n. 2-3, p. 99-107, 1993.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PINTRICH, P. R.; SMITH, D. A.; GARCIA, T.; MCKEACHIE W. J. **A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. Washington: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, 1991. 76 p.

PINTRICH, P. R.; WOLTERS, C. A.; BAXTER, G. P. Assessing metacognition and self-regulated learning. *In*: SCHRAW, G.; IMPARA, J. (Eds.). **Issues in the Measurement of Metacognition**. Lincoln, NE: University of Nebraska, 2000. p. 43-97.

PINTRICH, P. R. *et al.* Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). **Educational and Psychological Measurement**, v. 53, n. 3, p. 801-813, 1993.

PIRES, C. B.; OTT, E.; DAMACENA, C. A formação do Contador e a demanda do mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, São Leopoldo, RS, v. 7, n. 4, p. 315-327, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUINTANA, A. C. **Tecnologias da educação**: identificando o reflexo do chat e fórum de discussão no processo de aprendizagem no ensino superior. Orientador: Luís Eduardo Afonso. 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis, São Paulo, 2015.

QUIRINO, M. C. O. **Teoria da autodeterminação**: um estudo com alunos de contabilidade das instituições de ensino superior do Estado do Rio Grande do Norte. Orientador: Aneide Oliveira Araújo. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN, 2019.

RANDI, J.; CORNO, L. Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. *In*: BOEKAERTS, M.; ZEIDNER, M.; PINTRICK, P. R. **Handbook of Self-Regulation**. [S.l.]: Academic Press, 1999. [*e-book*]

ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo como aporte para o emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de Geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 57-66, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, L. R.; RAMOS, J. L. C.; SILVA, J. C.; GOMES, A. S.; FONSECA, J. A. V. Validação de um Instrumento de Mensuração de Autorregulação da Aprendizagem em Contexto Brasileiro Usando Análise Fatorial Confirmatória. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 1, 2016. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.67337>.

ROSÁRIO, P. **(Des)venturas do Testas**: estudar o estudar. Porto, PT: Porto, 2004.

ROSÁRIO, P. S. L.; ALMEIDA, L. S. As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Minho, PT, v. 4, n. 3, p. 273-280, 1999.

RUIZ, V. M. Motivação na Universidade: uma revisão da literatura. **Revista Estudos de Psicologia PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 15-24, 2003.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em Universitários**: variáveis motivacionais. Orientador: Geraldina Porto Witter. 2005. 172 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, 2005.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *In*: AMES, C.; AMES, R. E. (Orgs.). **Research on motivation in education**: the classroom milieu. New York: Academic Press, 1985. p. 13-51.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. DOI: 10.1037/10003-066X.55.1.68.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: brief reply to Locke and Schattke. **Motivation Science**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 291-294, 2019. <https://doi.org/10.1037/mot0000128> (Retraction published: **Motivation Science**, v. 5, n. 4, p. 277-290, 2019).

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2020. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68.

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, [S. l.], v. 29, n. 5, p. 431-562, 2020. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil e os limites para a consolidação de um sistema de massa**. 2013. Disponível em: [http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo\\_46\\_Artigo%20Publicacao%20Mi%20seal.pdf](http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_46_Artigo%20Publicacao%20Mi%20seal.pdf). Acesso em: 20 set. 2021

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S.; ROSÁRIO, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 42, p. 119-142, 2012.

SANTOS, E. A. D.; CAMPOS, G. H. F.; SALLABERRY, J. D.; SANTOS, L. M. R. D. Experiências com o Ensino Remoto e os Efeitos no Interesse e na Satisfação dos Estudantes de Ciências Contábeis Durante a Pandemia da Sars-Cov-2. **Revista Gestão Organizacional**, v. 14, n. 1, p. 356-377, 2021.

SANTOS, K. E. E. dos. **A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem**: uma proposta norteadora. Orientador: Patrícia Lupion Torres. 2018. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2018.

SANTOS, E. A. *et al.* Experiências com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis durante a pandemia da SARS-CoV-2. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, SC, v. 14, n. 1, p. 356-377, jan./abr. 2021.

SANTOS, M. das G. F. dos; MARCONDES, N. R. A virtualização do ensino superior de ciências contábeis: implementação de atividades complementares culturais avaliadas por habilidades. **Pensamiento Americano**, Barranquilla, Colômbia, v. 12, n. 23, p. 47-56, 2019.

SCHNELL, M. **Influência dos fatores motivacionais no desempenho de estudantes do curso de Ciências Contábeis**: um estudo multicase sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Orientador: Sidnei Celerino da Silva. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Cascavel, PR, 2017.

SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K.; KRUGER, S. D. Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, SC, v. 20, p. 1-19, e3133, 2021. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213133>

SCHUNK, D.H. Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 26, n. 3 & 4, p. 207-31, 1991.

SCHUNK, D. H. Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 40, p. 85-94, 2005. DOI: 10.1207/s15326985ep4002\_3 2005

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications**. Nova York: Routledge, 2008.

SILVA, D. M. da; OLIVEIRA NETO, J. D. de. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 123-156, 2011.

SILVA, T. B. de J.; LAY, L. A.; HEIN, N.; BIAVATTI, V. T.; ZONATTO, V. C. da S. As Estratégias de Aprendizagem Autorregulada (SRL) no Ensino EAD de Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 90-109, 2017. DOI: 10.17524/repec.v11i1.1412.

SOARES, C. S.; GUIMARÃES, D. E. L.; SOUZA, T. V. Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, SC, v. 20, p. 1-19, e3182, 2021. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213182>.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de Medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 19, n. 1, p. 25-31, jan./abr. 2003.

SOUZA, M. I. C. de. **A influência da percepção de atratividade física dos professores na avaliação pelos alunos**. Orientador: A. C. Campanharo Teixeira. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, ES, 2015.

TAILLE, Y. de L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 89111.

TREVELIN, A. T. C.; BELHOT, R. V. A relação professor-aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem: um estudo de caso. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 24., 2006, Fortaleza, CE. **Anais [...]**. Fortaleza: Abepro, 2006.

TRUGILHO, P. F.; LIMA, J. T.; MORI, F. A. Correlação canônica das características químicas e físicas da madeira de clones de *Eucalyptus grandis* e *Eucalyptus urophylla*. **Cerne**, Lavras, v. 9, n. 1, p. 66-80, 2003.

UNESCO. **Disrupção e resposta educacional COVID-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/atualizacoes-da-unesco-resposta-do-setor-educacaocovid-19-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 10 maio 2020.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

VALENTE, J. A. Criando condições para que alunos identifiquem suas preferências de aprendizagem: uma experiência com a graduação em Midialogia. *In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). Inovações radicais na educação brasileira*. Porto Alegre: Penso, 2019. *E-pub* (Série Tecnologia e inovação na educação brasileira)

VENDRAMIN, E. de O. **Criando caso**: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade. Orientador: Adriana Maria Procópio de Araújo. 2018. 123 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto, SP, 2018.

VENDRUSCOLO, M. I. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por educação à distância**. Orientador: Patrícia Alejandra Behar. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Educação e pesquisa em contabilidade: estado da arte do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade do período de 2004 A 2012. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, RN, v. 6, n. 1, p. 83-98, 6 jan. 2014.

VENDRUSCOLO, M. I.; BERCHT, M.. Prática pedagógica de docentes de Ciências Contábeis da Região Sul e Sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 15, n. 29, p. 113-128, jan./abr. 2015.

VIEIRA JUNIOR, N. **Planejamento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem Baseado em Interfaces Dinâmicas e uma Aplicação ao Estudo de Potência Elétrica**. Orientador: Laurence Duarte Colvara. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Ilha Solteira, SP, 2012.

WEISS, L. A. S. *et al.* O ensino da contabilidade geral: um estudo sobre as abordagens metodológicas adotadas no Brasil. **Revista Capital Científico**, Guarapuava, PR, v. 18, n. 4, p. 41-58, 2020.

WESELY, P. M. Language Learning Motivation in Early Adolescents: Using Mixed Methods Research to Explore Contradiction. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 295-312, 2010. doi: 10.1177/1558689810375816.

YAN, Z. Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity. **Human Behavior & Emerging Technologies**, [S.l.], n. 2, p. 110-112, 2020.

ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. **Adolescence and education**: academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. v. 2. p. 1-27.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 81, n. 3, p.329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Self-regulation**: theory, research, and applications. Orlando: FL7 Academic Press, 2000. p.13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. Nova York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, [S. l.], 11, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 45, n.1, p.166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 30, n. 4, p. 217-221, 1995. DOI: 10.1207/s15326985ep3004\_8.

ZIMMERMAN, B. J.; CAMPILLO, M. Motivating self-regulated problem solvers. *In*: DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. **The psychology of problem solving**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003. p. 233-262.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, [S. l.], n. 23, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO FOCAL**

Prezados(as) alunos(as),

Essa pesquisa é sobre: **AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO PRESENCIAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Carine de Oliveira, do curso de Doutorado em Ciências Contábeis da Unisinos, sob orientação do professor Dr. André Luís Korzenowski.

Os objetivos do estudo são:

- identificar as dimensões associadas à estratégia de aprendizagem autorregulada dos discentes de graduação, no período de ensino remoto de emergência;
- averiguar as estratégias de ensino e seu processo por parte dos docentes;
- examinar o uso de novas tecnologias no período de isolamento social decorrente da Covid-19.

A finalidade do estudo é contribuir para o processo de ensino aprendizagem de professores e alunos de Ciências Contábeis. Essa contribuição visará tanto as políticas públicas de educação, órgãos de classe como o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), bem como as IES que deverão analisar seu corpo docente e proporcionar formações consentâneas com as novas competências. Nesse sentido, o estudo volta-se para entender os objetivos do trabalho, o seu objeto e os saberes e técnicas particulares que caracterizam o ensino que surgem a partir do evento de isolamento social da Covid-19, e com a necessidade decorrente de desenvolvimento do docente e dos discentes para essa nova educação do século XXI.

Solicitamos sua colaboração para sessão do grupo focal, com tempo médio de uma hora, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área contábil e educacional e publicar em revistas científicas nacionais e ou internacionais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor(a) não é obrigado(a) fornecer informação e ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver qualquer momento desistir do mesmo não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

### **Autorização**

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos

procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresse minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE  
Porto Alegre

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO PRESENCIAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA**. O objetivo deste estudo consiste em: compreender como os estudantes universitários do ensino presencial de Ciências Contábeis estavam autorregulados e motivados para cumprir as atividades no ensino remoto de emergência.

Caso você autorize, você contribuirá com a coleta de dados, a qual ocorrerá por meio de entrevistas *on-line* semiestruturada. A entrevista será aplicada posteriormente, somente com os participantes que atenderem aos critérios de inclusão: a) possuírem o cargo de professor efetivo na instituição; b) tenham ministrado pelo menos uma disciplina no formato remoto de emergência. Dessa forma, pedimos a sua colaboração neste estudo. Garantimos que poderá interromper sua participação voluntária e a qualquer momento deixar de participar deste, não acarretando prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. O estudo foi planejado tendo em vista dirimir os riscos a sua participação, contudo, se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá deixar de participar, e, se houver interesse, conversar com o pesquisador. Você não receberá remuneração pela participação. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação.

A finalidade do estudo é contribuir para o processo de ensino aprendizagem de professores e alunos de Ciências Contábeis. Essa contribuição visará tanto as políticas públicas de educação, órgãos de classe como o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), bem como as IES que deverão analisar seu corpo docente e proporcionar formações consentâneas com as novas competências. Nesse sentido, o estudo volta-se para entender os objetivos do trabalho, o seu objeto e os saberes e técnicas particulares que caracterizam o ensino que surgem a partir do evento de isolamento social da Covid-19, e com a necessidade decorrente de desenvolvimento do docente e dos discentes para essa nova educação do século XXI. Esse estudo está sob a orientação da Prof. Dr. André Luís Korzenowski.

Tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma e concordo plenamente com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Porto Alegre, ....., de ..... de 2021

Assinatura do Participante

Contatos: Carine de Oliveira (51)98195-7100 – carinedeoliveira01@gmailcom

Correlação de Spearman entre as questões	Constructo 1 (EM)				
	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05
Q01		<b>0,0000000000</b>	<b>0,0000019556</b>	<b>0,0000000000</b>	<b>0,0005773100</b>
Q02	<b>0,76494</b>		<b>0,0000000527</b>	<b>0,0000000000</b>	<b>0,0000000487</b>
Q03	<b>0,47742</b>	<b>0,53581</b>		<b>0,0000000001</b>	<b>0,0001507000</b>
Q04	<b>0,69233</b>	<b>0,6654</b>	<b>0,61802</b>		<b>0,0000048051</b>
Q05	<b>0,35585</b>	<b>0,53698</b>	<b>0,38907</b>	<b>0,46105</b>	
Q06	<b>0,21003</b>	<b>0,27939</b>	<b>0,18794</b>	<b>0,3424</b>	<b>0,39195</b>
Q07	<b>0,258</b>	<b>0,31262</b>	<b>0,2321</b>	<b>0,39102</b>	<b>0,39055</b>
Q08	<b>0,3424</b>	<b>0,32134</b>	<b>0,31055</b>	<b>0,46025</b>	<b>0,44547</b>
Q09	<b>0,45233</b>	<b>0,54347</b>	<b>0,46064</b>	<b>0,57256</b>	<b>0,52345</b>
Q10	<b>0,38637</b>	<b>0,46497</b>	<b>0,34003</b>	<b>0,39695</b>	<b>0,31611</b>
Q11	<b>0,1627</b>	<b>0,2413</b>	<b>0,25791</b>	<b>0,31423</b>	<b>0,15661</b>
Q12	<b>0,35523</b>	<b>0,38237</b>	<b>0,35625</b>	<b>0,44949</b>	<b>0,25331</b>
Q13	<b>0,2919</b>	<b>0,34416</b>	<b>0,27962</b>	<b>0,43193</b>	<b>0,22206</b>
Q14	<b>0,44485</b>	<b>0,42132</b>	<b>0,48987</b>	<b>0,64328</b>	<b>0,3553</b>
Q15	<b>0,49254</b>	<b>0,47053</b>	<b>0,43402</b>	<b>0,64391</b>	<b>0,37456</b>
Q16	<b>0,42816</b>	<b>0,3845</b>	<b>0,34774</b>	<b>0,52025</b>	<b>0,41526</b>
Q17	<b>0,17775</b>	<b>0,1904</b>	<b>0,19806</b>	<b>0,28185</b>	<b>0,23195</b>
Q18	<b>0,14467</b>	<b>0,16833</b>	<b>0,21632</b>	<b>0,29915</b>	<b>0,27074</b>
Q19	<b>0,11225</b>	<b>0,24995</b>	<b>0,20604</b>	<b>0,2644</b>	<b>0,16505</b>
Q20	<b>0,28063</b>	<b>0,36151</b>	<b>0,3552</b>	<b>0,44363</b>	<b>0,43539</b>
Q21	<b>0,10039</b>	<b>0,19519</b>	<b>0,26551</b>	<b>0,24929</b>	<b>0,19851</b>
Q22	<b>0,32907</b>	<b>0,3592</b>	<b>0,42547</b>	<b>0,35809</b>	<b>0,2546</b>
Q23	<b>0,41782</b>	<b>0,39517</b>	<b>0,32414</b>	<b>0,47329</b>	<b>0,28872</b>
Q24	<b>0,11564</b>	<b>0,18557</b>	<b>0,064196</b>	<b>0,21355</b>	<b>0,14279</b>
Q25	<b>0,041461</b>	<b>0,028272</b>	<b>0,069272</b>	<b>0,16062</b>	<b>0,13999</b>

APÊNDICE D – CORRELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE MOTIVAÇÃO

Correlação de Spearman	Constructo 1 (OMI)				Constructo 3 (Tarefas)						
	Q01	Q16	Q22	Q24	Q04	Q10	Q17	Q23	Q26	Q27	
Q01		0,0000	0,0023	0,00151	0,00032	0,0170	0,0008	0,04155	0,02487	0,00053	
Q16	0,57971		0,0008	0,00649	0,01600	0,0342	0,0123	0,17900	0,29704	0,00016	
Q22	0,3172	0,34661		0,00000	0,00000	0,0000	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000	
Q24	0,32972	0,28494	0,51599		0,00154	0,0000	0,0000	0,00000	0,00000	0,00000	
Q04	0,37121	0,25331	0,64099	0,32913		0,0000	0,0000	0,00000	0,00000	0,00000	
Q10	0,25114	0,22356	0,48795	0,43845	0,47985		0,0000	0,00000	0,00002	0,00000	
Q17	0,34694	0,26304	0,53305	0,42994	0,49619	0,46177		0,00000	0,00000	0,00000	
Q23	0,21531	0,14292	0,59797	0,51621	0,49889	0,48284	0,52054		0,00000	0,00000	
Q26	0,23642	0,11113	0,60363	0,46111	0,53175	0,43199	0,64767	0,6319		0,00000	
Q27	0,35792	0,38822	0,6849	0,51462	0,58524	0,67699	0,57161	0,5492	0,68661		
Q02	0,4502	0,4574	0,35088	0,33109	0,30221	0,45165	0,27481	0,19306	0,26499	0,33047	
Q09	0,12891	0,16378	0,010862	0,27025	0,093911	0,25164	0,059601	0,054108	-0,0147	0,052664	
Q18	0,28852	0,35215	0,35941	0,37092	0,44134	0,38945	0,37472	0,48459	0,35689	0,36965	
Q25	0,080101	0,063163	0,1029	0,32614	0,16015	0,15574	0,21765	0,1465	0,23118	0,16453	
Q07	0,21446	0,29747	0,43174	0,18095	0,35069	0,39622	0,34704	0,39433	0,32478	0,47063	
Q11	0,147	0,14601	0,1773	0,057861	0,072612	0,27295	0,17324	0,27945	0,21045	0,20741	
Q13	0,20106	0,35435	0,25966	0,15241	0,13059	0,32591	0,14525	0,21561	0,12106	0,26288	
Q30	0,20938	0,23282	0,58855	0,38113	0,35926	0,52004	0,31611	0,41512	0,50063	0,66279	
Q05	0,21782	0,2358	0,52637	0,28864	0,40849	0,2696	0,42177	0,36873	0,39298	0,44638	
Q06	0,24997	0,26815	0,48049	0,40048	0,53359	0,40814	0,50921	0,56157	0,51137	0,4784	
Q12	0,24443	0,38466	0,6421	0,42635	0,5629	0,40643	0,52497	0,54332	0,61066	0,58238	
Q15	0,29712	0,42167	0,59261	0,44582	0,53318	0,40088	0,48184	0,43787	0,45744	0,49735	
Q20	0,36761	0,4526	0,56297	0,46588	0,39235	0,34761	0,56263	0,44086	0,55013	0,57324	
Q21	0,19425	0,2838	0,51307	0,2903	0,49328	0,34884	0,3143	0,40502	0,48513	0,64276	
Q29	0,29839	0,42482	0,53598	0,4132	0,38902	0,21753	0,45502	0,40443	0,4552	0,44046	
Q31	0,2682	0,17055	0,48262	0,36958	0,45965	0,38995	0,43936	0,36017	0,39774	0,40923	
Q14	0,17996	0,1123	0,25534	0,31484	0,29033	0,28238	0,20513	0,18793	0,34636	0,42073	
Q08	0,047112	-0,17836	0,21045	0,13445	0,21548	0,26694	0,054878	0,06955	0,21061	0,23827	
Q19	-0,012914	-0,15778	0,10306	0,072628	-0,02993	0,24526	-0,19668	0,00953	0,037815	0,15324	
Q23	0,21531	0,14292	0,59797	0,51621	0,49889	0,48284	0,52054	1	0,6319	0,5492	
Q28	0,042596	-0,097031	0,30889	0,22167	0,21135	0,34316	-0,01442	0,19784	0,22769	0,31033	
Q03	0,10127	0,068928	0,16954	0,091147	0,055961	0,19634	-0,05841	0,003152	0,030785	0,061773	

**APÊNDICE E – CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E ESTILO DE APRENDIZAGEM**

Questionário 3 (ILS)						Construto 1 (EM)					Construto 2 (EA)				Construto 3 (ET)				Construto 4 (GT)			Construto 5 (BA)					Construto 6 (AA)							
Ativo	Reflexivo	Sensitivo	Intuitivo	Visual	Verbal	Sequenci	Global	EM01	EM02	EM03	EM04	EM05	EA06	EA07	EA08	EA09	ET10	ET11	ET12	ET13	GT14	GT15	GT16	BA17	BA18	BA19	BA20	BA21	AA22	AA23	AA24	AA25		
<b>Valor da Correlação de Spearman (abaixo)</b>							0.41538	0.42496	0.33366	0.98934	0.38798	0.46709	0.8401	0.70834	0.7131	0.67604	0.66627	0.61673	0.081093	0.095579	0.60055	0.50543	0.45138	0.67562	0.32669	0.75522	0.58896	0.29383	0.46732	0.81256	0.52319			
Reflexivo							0.77395	0.63828	0.84316	0.55023	0.36876	0.58772	0.68021	0.72174	0.46612	0.72575	0.47166	0.36082	0.3587	0.35416	0.20959	0.16738	0.54055	0.87493	0.34109	0.79981	0.64916	0.92578	0.84692	0.99755	0.60147			
Sensitivo							0.74162	0.58921	0.83599	0.90913	0.49918	<b>0.059178</b>	0.23475	0.30641	0.31651	0.62855	0.3283	0.76928	0.13728	0.78122	0.84851	0.75172	<b>0.027525</b>	<b>0.0052793</b>	0.52323	0.2617	0.56171	0.6574	0.73373	0.70644	0.63016			
Intuitivo							0.51649	0.36926	0.31568	0.84773	0.45981	0.16849	0.15047	0.42584	0.76831	0.58439	0.15913	0.66735	0.53206	0.74978	0.97266	0.95061	0.63073	0.37709	0.70255	0.61948	0.25348	0.77398	0.43682	0.65771	0.70562			
Visual							0.23749	0.29798	0.96257	0.41915	0.21169	0.81556	0.71429	0.72934	0.51428	0.72632	0.82463	0.79652	0.57487	0.12499	0.71607	0.97841	0.13255	0.097708	0.66895	0.06896	0.84082	0.87826	0.63505	0.10181	0.35838			
Verbal							0.47146	0.45029	0.85572	0.59285	0.23925	0.61615	0.88506	0.63886	0.33626	0.91559	0.79093	0.9637	0.83452	0.32469	0.6909	0.93383	0.52256	0.27062	0.41899	0.64362	0.91316	0.49092	0.55603	0.1346	0.29049			
Sequencial							0.80459	0.19885	0.67962	0.77913	0.73591	0.64137	0.88623	0.97923	0.99287	0.36474	0.10996	0.063281	0.4696	0.36125	0.83541	0.8254	0.68447	0.88576	0.41399	0.99308	0.78977	0.38158	0.22557	0.81605	0.34067			
Global							0.62806	0.2972	0.99592	0.65564	0.55761	0.35537	0.89354	0.27497	0.70156	0.21029	0.33424	0.13911	0.85376	0.65583	0.76868	0.47918	0.98759	0.6875	0.50251	0.98034	0.22796	0.52183	0.09452	0.98499	0.43791			
EM01	0.086903	-0.030697	0.035236	-0.069272	-0.12578	0.076868	-0.026445	-0.051756																										
EM02	0.085138	-0.050224	-0.057678	0.095764	-0.11092	0.080573	-0.13671	0.1111																										
EM03	0.10308	-0.021149	-0.02213	-0.10696	0.0050172	-0.019436	-0.044128	-0.000546																										
EM04	0.0014281	0.063801	-0.012201	0.020526	-0.086207	0.057116	0.029975	-0.047645																										
EM05	-0.092092	0.095864	-0.072149	0.078996	-0.13292	0.12531	0.036044	0.062627																										
EA06	0.077625	-0.057909	0.19968	-0.1471	0.024932	0.053554	-0.049763	0.098562																										
EA07	0.021567	-0.044041	0.12651	-0.15281	0.039123	0.015453	-0.015294	0.014306																										
EA08	-0.039976	0.030058	0.10901	-0.064976	-0.036976	0.050138	-0.002783	0.11631																										
EA09	0.039293	-0.077794	0.10678	-0.031485	-0.069636	0.10253	0.0009551	0.04095																										
ET10	0.04465	-0.037487	-0.051983	0.058425	-0.037407	0.011331	-0.096668	0.13333																										
ET11	0.04608	-0.076833	0.10422	-0.14967	0.023986	-0.028335	-0.16963	0.10295																										
ET12	-0.053466	0.097457	-0.031349	-0.045922	0.02756	0.0048646	-0.1966	0.15714																										
ET13	0.18487	-0.097885	0.15786	-0.066726	-0.059908	-0.02233	-0.07719	-0.019704																										
GT14	0.17677	-0.098809	0.029684	-0.034084	-0.16291	0.10499	-0.09737	0.047618																										
GT15	-0.055931	0.13353	-0.020418	0.0036642	0.038867	-0.04249	-0.022208	0.031433																										
GT16	-0.071104	0.1468	0.033812	-0.006622	-0.002893	-0.008876	0.02358	0.075539																										
BA17	-0.08038	0.065353	-0.23238	0.051355	-0.15976	0.068275	-0.043422	0.0016633																										
BA18	-0.044711	0.016825	-0.29169	0.094215	-0.17566	0.11736	-0.015359	-0.042982																										
BA19	-0.10456	0.10151	-0.068165	-0.040808	-0.045687	-0.086235	0.087162	-0.071592																										
BA20	0.03332	-0.027105	-0.11956	0.05305	-0.19258	0.049428	0.0009271	-0.002633																										
BA21	0.057717	-0.048604	-0.061977	0.12162	-0.021469	0.011657	0.028496	-0.12835																										
AA22	0.11187	0.009959	0.047386	0.030693	-0.016374	-0.073541	-0.093336	0.068394																										
AA23	0.077585	-0.020635	0.036354	-0.082981	-0.050706	0.062877	-0.12901	0.17733																										
AA24	-0.025345	-0.000328	-0.040248	0.04734	-0.17358	0.15893	-0.024865	-0.002011																										
AA25	-0.068172	0.055791	-0.05144	-0.040366	-0.097951	0.11264	0.1016	-0.082786																										

APÊNDICE F – CORRELAÇÃO ENTRE AUTORREGULAÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Questionário 3 (ILS)						Construto 1 (OMI)				Construto 3 (Tarefas)				Construto 4 (Crenças)				Construto 2 (OME)				Construto 5 (Autoeficácia)								Construto 6 (Ansiedade)															
	Ativo	Reflexiv	Sensitivo	Intuitivo	Visual	Verbal	Sequenc	Global	OMI01	OMI16	OMI22	OMI24	TAR04	TAR10	TAR17	TAR23	TAR26	TAR27	CRE02	CRE09	CRE18	CRE25	OME07	OME11	OME13	OME30	AUTOEF1	AUTOEF2	AUTOEF3	AUTOEF4	AUTOEF5	AUTOEF6	AUTOEF7	AUTOEF8	AUTOEF9	AUTOEF10	ANS14	ANS08	ANS19	ANS23	ANS28	ANS03			
Ativo								0,61286	0,33031	0,31124	0,75379	0,2948	0,77851	0,048841	0,96937	0,88942	0,98906	0,26004	0,63669	0,60766	0,73835	0,8518	0,31732	0,6224	0,94181	0,74049	0,57122	0,30418	0,19292	0,30167	0,96988	0,06919	0,037191	0,51624	0,80086	0,98989	0,96937	0,19066	0,17536						
Reflexivo								0,84976	0,85825	0,3311	0,79435	0,40337	0,56862	0,59419	0,95509	0,77346	0,96722	0,21878	0,88244	0,41436	0,84925	0,59057	0,43709	0,65458	0,92032	0,72184	0,57042	0,26258	0,28424	0,22232	0,8296	0,066678	0,10629	0,45308	0,36647	0,26744	0,95509	0,015826	0,45307						
Sensitivo								0,99764	0,13463	0,75921	0,1322	0,39119	0,003516	0,12361	0,065253	0,57649	0,53097	0,0095914	0,31351	0,025173	0,016204	0,60395	0,7006	0,1461	0,70183	0,3789	0,16356	0,19159	0,95214	0,54691	0,99174	0,27629	0,97454	0,75532	0,88139	0,62653	0,065253	0,60979	0,67085						
Intuitivo								0,07819	0,70939	0,94269	0,657841	0,52854	0,013657	0,16374	0,12312	0,75248	0,33821	0,010285	0,069297	0,13559	0,15096	0,61717	0,48914	0,1975	0,45178	0,96905	0,093803	0,43161	0,39168	0,93684	0,67229	0,9452	0,24607	0,77826	0,91214	0,53748	0,12312	0,56196	0,26284						
Visual								0,41691	0,69071	0,65596	0,93594	0,45894	0,51409	0,98177	0,12818	0,24191	0,63982	0,92755	0,38032	0,30722	0,97896	0,75619	0,65674	0,19947	0,25035	0,28507	0,6171	0,52929	0,4427	0,54453	0,48494	0,83087	0,73489	0,95545	0,10593	0,77847	0,12818	0,54084	0,55448						
Verbal								0,27605	0,84163	0,76611	0,71708	0,70122	0,23489	0,64683	0,13737	0,98963	0,99426	0,56184	0,19443	0,37882	0,88133	0,7555	0,42714	0,24893	0,38202	0,6801	0,45405	0,9526	0,24626	0,99318	0,46773	0,72539	0,86881	0,82396	0,037872	0,63759	0,13737	0,59207	0,5849						
Sequencial								0,3539	0,90899	0,52243	0,73982	0,38237	0,51473	0,31577	0,93739	0,49083	0,6234	0,24089	0,86796	0,3447	0,59139	0,30415	0,30704	0,36662	0,28171	0,3995	0,27845	0,10229	0,87134	0,63553	0,85782	0,91997	0,81562	0,50423	0,38746	0,79674	0,93739	0,361	0,3596						
Global								0,75839	0,94963	0,91021	0,51612	0,68673	0,3002	0,54119	0,93264	0,91689	0,88528	0,56536	0,70025	0,24964	0,76788	0,24657	0,34766	0,41104	0,60053	0,85234	0,34236	0,035272	0,68732	0,53096	0,85762	0,58683	0,99653	0,80991	0,27002	0,54107	0,93264	0,48703	0,18767						
OMI01	-0,054053	-0,020249	0,000315E-0,18564	-0,086621	0,11605	-0,098861	-0,032874																																						
OMI16	-0,10379	0,019091	-0,15892	-0,039668	-0,013472	0,021358	-0,01222	-0,006753																																					
OMI22	-0,10794	0,10362	-0,03276	-0,007684	-0,047598	-0,031793	-0,068287	0,012055																																					
OMI24	-0,03352	-0,027861	0,1599	-0,20072	-0,008606	-0,038724	0,027327	-0,069333																																					
TAR04	-0,11165	0,089153	0,091473	-0,067624	-0,079047	0,040999	-0,093181	0,043239																																					
TAR10	0,030051	-0,060887	0,30454	-0,25859	0,069668	-0,12648	0,069562	-0,11041																																					
TAR17	-0,20828	0,056909	0,16354	-0,146	0,002442E-0,04895	-0,10694	-0,06525																																						
TAR23	-0,004104	0,006019E-0,19518	-0,16371	0,16156	-0,15782	-0,008397	-0,009035																																						
TAR26	-0,014862	-0,030785	0,059554	-0,033705	-0,12461	0,001389E-0,073555	0,011156																																						
TAR27	-0,001465	-0,004393	0,069302	-0,10361	-0,049985	0,000769E-0,051554	0,015423																																						
CRE02	0,11987	-0,1309	0,27168	-0,26924	0,00719E-0,061956	-0,12488	0,061401																																						
CRE09	-0,050462	-0,015807	0,10748	-0,17465	0,093581	-0,13805	0,017771	0,041139																																					
CRE18	0,054844	-0,087084	0,23594	-0,15893	0,10983	-0,093875	-0,10076	0,1226																																					
CRE25	-0,035699	-0,020318	0,25284	-0,15267	0,0030874	-0,019595	-0,057342	-0,031544																																					
OME07	0,019969	-0,057467	-0,054564	-0,0534	0,033184	-0,03328	0,10952	-0,1234																																					
OME11	0,1066	-0,082933	-0,041089	-0,073842	0,047483	-0,084738	0,10887	-0,10014																																					
OME13	-0,052608	-0,047803	-0,15444	-0,13709	0,13652	-0,12279	0,096291	-0,087713																																					
OME30	0,007803E-0,010664	0,036623	-0,080309	0,12242	-0,093248	-0,1147	0,055935																																						
AUTOEF05	-0,035396	0,038044	-0,093664	0,004148	-0,11391	0,044057	-0,090075	-0,019897																																					
AUTOEF06	-0,06048	0,060604	0,14811	-0,17771	0,053409	-0,079908	-0,11995	0,10125																																					
AUTOEF12	-0,10951	0,11934	-0,13893	0,083924	-0,067177	0,006354E-0,17334	0,22223																																						
AUTOEF15	-0,13851	0,1141	-0,006415	-0,091341	0,091925	-0,12348	-0,017313	0,043008																																					
AUTOEF20	-0,11008	0,12991	-0,064332	-0,008470	-0,094713	0,006913E-0,050696	0,069905																																						
AUTOEF21	-0,004038	0,022005	-0,002466	-0,045190	-0,074556	0,077514	0,01915	-0,019178																																					
AUTOEF29	-0,19244	0,19417	-0,11551	0,007347E-0,02283	-0,073358	-0,01074	0,058046																																						
AUTOEF31	-0,22001	0,17042	-0,003411E-0,12353	-0,036188	0,013593	0,024923	-0,000197																																						
ANS14	-0,069313	0,080079	-0,033165	0,030883	-0,004630	0,023778	-0,071304	0,025711																																					

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Graduação

Of. GRAD 141/2021

São Leopoldo, 27 de outubro de 2021.

### Carta de anuência

A Unidade Acadêmica de Graduação autoriza a realização da pesquisa da aluna Carine de Oliveira, discente do curso de Doutorado em Ciências Contábeis na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, a ser realizada com estudantes e professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade, para fins de amostra para sua Tese intitulada “A EXPERIMENTAÇÃO FORÇADA COM O ENSINO REMOTO NO PARADIGMA DE ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS”.

Salienta-se que nenhuma interferência pode ser feita durante as aulas e que os resultados obtidos devem ser enviados para os seguintes endereços: [autoriza\\_grad@unisinos.br](mailto:autoriza_grad@unisinos.br) e [schnack@unisinos.br](mailto:schnack@unisinos.br).

Não está autorizado o uso do nome da Unisinos e a identidade dos participantes da pesquisa deve ser preservada.

Por questões de segurança, a Universidade não disponibiliza dados e informações de alunos.

Em caso de dúvidas, fico à disposição.

Atenciosamente,

**Cristiane Maria Schnack**  
Gerente de Desenvolvimento de Ensino  
Unidade Acadêmica de Graduação

## ANEXO B – PONTUAÇÃO DO ILS E ESCORE

### Instruções

1. Coloque "1" nos espaços apropriados na tabela abaixo (por exemplo, se você respondeu "a" na questão 3, coloque o "1" na coluna "a" da questão 3).
2. Some as colunas e escreva os totais nos espaços indicados.
3. Para cada uma das quatro escalas, subtraia o total menor do maior. Escreva a diferença (1 a 5) e a letra (a ou b) com o total maior. Por exemplo, se na coluna "ATI/REF" você teve 2 resposta "a" e 3 respostas "b", você escreverá o 2 no campo reservado à soma dos a's e o 3 no campo dos b's; e 1b no campo em branco logo abaixo (o 1 é resultado da subtração 3-2; e a letra b corresponde à coluna que obteve mais respostas).

Tabela. Pontuação do ILS e Escore

ATI / REF			SEN / INT			VIS / VER			SEQ / GLO		
Q	a	b	Q	a	b	Q	a	b	Q	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
Total (soma x's de cada coluna)											
ATI / REF			SEN / INT			VIS / VER			SEQ / GLO		
	a	b		a	b		a	b		a	b
(maior – menor) + letra do maior (veja exemplo a seguir)											

\* Exemplo: se você totalizou 2 para letra *a* e 3 para a letra *b*, entre com *1b*.

ATI							REF
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	
SEN							INT
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	
VIS							VER
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	
SEQ							GLO
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	

Coloque um "X" nos seus escores em cada uma das escalas.

Se seu escore na escala é 1: você tem leve preferência entre ambas as dimensões da escala.

Se seu escore na escala é 3: você tem uma preferência moderada por uma das dimensões da escala e aprenderá mais facilmente se o ambiente de ensino favorecer esta dimensão.

Se seu escore na escala é 5: você tem uma forte preferência por uma das dimensões da escala. Você pode ter dificuldades de aprendizagem em um ambiente que não favoreça essa preferência.

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO

# AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO PRESENCIAL DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Caro(a) estudante:

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder ao questionário on-line, referente a uma pesquisa que estamos realizando, como parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar e tal recusa não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Caso deseje saber o resultado desta pesquisa solicite-nos pelo e-mail:

[Carineo@unisin.br](mailto:Carineo@unisin.br) (Doutoranda: Carine de Oliveira). Orientador: Professor Dr. André Luís Korzenowski.

O questionário é anônimo, com 4 itens e 81 questões e duração média de 45 minutos. Não há respostas certas ou erradas. Apenas certifique-se de que suas respostas mostram o que realmente pensa sobre si mesmo no período de ensino remoto. Se você não tem certeza do que responder ao marcar, apenas responda o que é o mais próximo do que você pensa. Você deve ter apenas uma resposta para cada pergunta.

Interessam-nos apenas resultados coletivos, de modo que os participantes serão mantidos no anonimato. A participação que solicitamos é voluntária, isto é, cabe-lhe decidir se se dispõe a participar ou não. Lembramos que a pesquisa não servirá para identificá-lo(a), nem a esta Universidade, e que os objetivos visados são de natureza puramente científica.

Não se trata de um teste, sua participação não está vinculada a nenhum tipo de avaliação ou de nota e não há respostas certas ou erradas.

Neste sentido, solicitamos a sua cooperação, respondendo ao questionário preparado para a pesquisa que contém questões gerais para a caracterização dos participantes e sobre sua motivação e estilo de aprendizagem na perspectiva das Aulas Remotas Emergência e ou Simultâneas.

Agradecemos, desde já, a sua participação.

Pesquisadora responsável: Carine de Oliveira, doutoranda do Curso de Pós-graduação em Ciências Contábeis Unisinos.

---

\*Obrigatório

1. Responda, por favor, marcando uma das opções abaixo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concordo em participar da pesquisa

Não me disponho a participar da pesquisa

Variáveis do  
questionário de  
autorregulação  
da  
aprendizagem  
Aulas On-line

Escolha uma das opções a seguir para cada item (marque o número correspondente a sua resposta). Note que quanto menor o número escolhido, mais você discorda com o afirmado em cada item, sendo: 1) discordo plenamente, 4) neutro e 7) concordo plenamente.

2. 1. Eu defino metas para a realização das minhas tarefas em aulas remotas.

*\* Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

3. 2. Eu defino metas de curto prazo (diário ou semanal), bem como metas de longo prazo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

4. 3. Eu mantenho um alto padrão de aprendizagem no meu curso.

*\* Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

5. 4. Eu defino metas que me ajudam com o tempo de estudo dedicado para as minhas disciplinas na modalidade remota. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

6. 5. Eu não comprometo a qualidade do meu trabalho porque é remoto. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

7. 6. Eu escolho o local onde eu estudo para evitar distrações. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

6  
7

8. 7. Eu procuro um lugar confortável para estudar. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

9. 8. Eu sei onde posso estudar de forma mais eficiente quando me dedico a aula remota. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

10. 9. Eu escolho um horário do dia para estudar que tenha poucas distrações. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

11. 10. Eu tento fazer esquemas e anotações relacionadas com os conteúdos. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

12. 11. Eu costumo ler os materiais em voz alta para não sofrer distrações. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

13. 12. Eu preparo minhas perguntas antes de entrar nas vídeo aulas, chats e fóruns de discussões. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

14. 13. Costumo utilizar material extra do que foi disponibilizado na plataforma. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

15. 14. Eu reservo tempo extra para estudar para minhas disciplinas na modalidade Remota. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

16. 15. Agendo dias específicos da semana para estudar para meu curso. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

17. 16. Tento distribuir meu tempo estudando uniformemente todos os dias. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

18. 17. Procuo amigos para tirar dúvidas sobre os conteúdos quando preciso. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

19. 18. Compartilho meus problemas com os meus colegas para descobrir como resolver os nossos problemas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

20. 19. Quando necessário, eu tento encontrar meus colegas de curso presencialmente. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

21. 20. Eu costumo pedir ajuda ao professor através de e-mail ou mensagem via plataforma. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4

- 5  
 6  
7

22. 21. Eu costumo pedir ajuda ao professor através de WhatsApp ou redes sociais.

\*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

23. 22. Eu costumo fazer um resumo do meu aprendizado para refletir sobre o que aprendi na disciplina. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

24. 23. Faço reflexão e questionamentos sobre o material do curso disponibilizado.

\*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7

25. 24. Eu me comunico com meus colegas para refletir como está meu andamento no curso. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
 7

26. 25. Costumo fazer comparativos entre o que estou aprendendo e o que meus colegas estão aprendendo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- |   |                       |                         |
|---|-----------------------|-------------------------|
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> 5 |
| 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> 6 |
| 2 | <input type="radio"/> | 7                       |
| 3 | <input type="radio"/> |                         |
| 4 | <input type="radio"/> |                         |

Motivated  
Strategies for  
Learning  
Questionnaire.

Escolha uma das opções a seguir para cada item (marque o número correspondente a sua resposta). Note que quanto menor o número escolhido, mais você discorda com o afirmado em cada item, sendo: 1) discordo plenamente, 4) neutro e 7) concordo plenamente.

27. 1. Prefiro matérias que realmente me desafiem para que eu possa aprender coisas novas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

28. 2. Se eu estudar de maneiras apropriadas serei capaz de aprender os textos das várias disciplinas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

29. 3. Quando faço uma prova, penso em como estou sendo mais fraco comparado a outros alunos. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

30. 4. Penso que serei capaz de usar o que aprendo em uma disciplina em outras. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

31. 5. Acredito que receberei notas excelentes nas várias disciplinas que estou cursando. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

32. 6. Estou certo (a) de que posso entender os conteúdos mais difíceis presentes nas leituras das várias disciplinas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

33. 7. Ter boas notas é a coisa mais satisfatória para mim agora.

\* Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

34. 8. Quando faço uma prova penso em itens de outras partes da prova que não consegui responder. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

35. 9. É minha própria culpa se não aprendo a matéria das disciplinas que estou cursando. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

36. 10. É importante para mim aprender a matéria de todas as disciplinas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

37. 11. A coisa mais importante para mim agora é melhorar minha média geral, já que o que meu principal interesse no curso é obter boas notas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

38. 12. Estou confiante de que posso aprender os conceitos básicos ensinados nas várias disciplinas que estou cursando. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

39. 13. Se eu puder, quero tirar melhores notas do que a maioria dos outros alunos. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

40. 14. Quando faço provas, penso nas consequências de ir mal. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

41. 15. Estou confiante de que posso entender os conteúdos mais complexos apresentados pelos professores das várias disciplinas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

42. 16. Prefiro matérias que despertem minha curiosidade, mesmo que sejam mais difíceis de aprender. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

43. 17. Estou muito interessado(a) na área de conteúdo do curso. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

44. 18. Se eu me esforçar bastante, entenderei os textos das várias disciplinas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

45. 19. Tenho sentimentos de apreensão e perturbação quando faço uma prova ou exame. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

46. 20. Estou confiante de que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes das várias disciplinas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

47. 21. Espero ir bem nas várias disciplinas que estou cursando.

\* Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

48. 22. O que me dá mais satisfação é tentar entender os conteúdos das disciplinas tão perfeitamente quanto possível. \*

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

7

49. 23. Penso que as matérias das várias disciplinas que estou cursando são úteis para que eu aprenda. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

50. 24. Quando tenho oportunidade, escolho tarefas por meio das quais eu possa aprender, mesmo que elas não garantam uma boa nota. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

51. 25. Se eu não entendo os textos das disciplinas é porque não me esforço o bastante. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

52. 26. Gosto dos assuntos das disciplinas que estou cursando. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

53. 27. Entender os assuntos das disciplinas é muito importante para mim. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

54. 28. Sinto meu coração bater forte quando faço uma prova ou exame. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

6

7

55. 29. Estou certo (a) de que posso dominar as habilidades que estão sendo ensinadas atualmente. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

56. 30. Quero ir bem nas várias disciplinas que estou cursando porque é importante para mim mostrar minha capacidade para minha família amigos, empregador ou outros. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

57. 31. Considerando as dificuldades das disciplinas os professores e minhas habilidades, penso que me sairei bem. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6  
7

Index of  
Learning  
Style

Assinale apenas uma alternativa para cada questão. Se as duas alternativas se aplicam a você, escolha aquela que é mais frequente.

58. 1. Quando estou aprendendo algum assunto novo, gosto de:

\* *Marcar apenas uma oval.*

- Primeiramente, discuti-lo com outras pessoas.  
 Primeiramente, refletir sobre ele individualmente.

59. 2. Se eu fosse um professor, eu preferia ensinar uma

disciplina: \* *Marcar apenas uma oval.*

- Que trate com fatos e situações reais.  
 Que trate com ideias e teorias.

60. 3. Eu prefiro obter novas informações através de:

\* *Marcar apenas uma oval.*

- Figuras, digramas, gráficos ou mapas.  
 Instruções escritas ou informações verbais.

61. 4. Quando resolvo problemas de matemática, eu: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Usualmente preciso resolvê-los por etapas para então chegar à solução.

Usualmente antevjo a solução, mas às vezes me complico para resolver cada uma das etapas.

62. 5. Em um grupo de estudo, trabalhando um material difícil, eu provavelmente: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Tomo a iniciativa e contribuo com ideias.

Assumo uma posição observadora e analiso os fatos.

63. 6. Acho mais fácil aprender: \*

*Marcar apenas uma oval.*

A partir de experimentos.

A partir de conceitos.

64. 7. Ao ler um livro: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Eu primeiramente observo as figuras e desenhos.

Eu primeiramente me atento para o texto escrito.

65. 8. É mais importante para mim que o professor: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Apresente a matéria em etapas sequenciais.

Apresente um quadro geral e relacione a matéria com outros assuntos.

66. 9. Nas turmas em que já estudei, eu:

\* *Marcar apenas uma oval.*

Fiz amizade com muitos colegas.

Fui reservado e fiz amizade com alguns colegas.

67. 10. Ao ler textos técnicos ou científicos, eu prefiro: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Algo que me ensine como fazer alguma coisa.

Algo que me apresente novas ideias para pensar.

68. 11. Relembro melhor: \*

*Marcar apenas uma oval.*

O que eu vejo.

O que eu ouço.

69. 12. Eu aprendo: \* *Marcar*

*apenas uma oval.*

Num ritmo constante, etapa por etapa.

Em saltos. Fico confuso(a) por algum tempo e então, repentinamente, tenho um “estalo”.

70. 13. Eu prefiro estudar: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Em grupo.

Sozinho.

71. 14. Prefiro a ideia do: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concreto.

Conceitual.

72. 15. Quando vejo um diagrama ou esquema em uma aula, relembro mais facilmente: \*

*Marcar apenas uma oval.*

A figura.

O que o professor disse a respeito dela.

73. 16. Quando estou aprendendo um assunto novo, eu prefiro: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concentrar-me exclusivamente no assunto, aprendendo o máximo possível.  
Tentar estabelecer conexões entre o assunto e outros com ele relacionados.

74. 17. Normalmente eu sou considerado(a):

\* *Marcar apenas uma oval.*

Extrovertido(a).

Reservado(a).

75. 18. Prefiro disciplinas que enfatizam: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Material concreto (fatos, dados).

Material abstrato (conceitos, teorias).

76. 19. Quando alguém está me mostrando dados, eu prefiro: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Diagramas ou gráficos.
- Texto resumizando os resultados.

77. 20. Quando estou resolvendo um problema eu: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Primeiramente penso nas etapas do processo para chegar à solução.
- Primeiramente penso nas consequências ou aplicações da solução.

#### Perfil do respondente

78. 1. Gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Outro

79. 2. Ano de nascimento: \*

---

80. 3. Estado civil: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro
- Casado
- Separado/desquitado/divorciado
- Viúvo
- Outro

81. 4. Possui filhos? \* *Marcar*

*apenas uma oval.*

- Sim
- Não

82. 5. Semestre que está cursando: \*

---

83. 6. Número de disciplinas cursadas de forma remota e/ou simultânea: \*

---

84. 7. Exerce trabalho remunerado?

\* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

85. 8. Tem experiência profissional na área contábil?

\* *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

86. 9. Para você, quais são os fatores que interferem no ensino-aprendizagem nas aulas remotas e/ou simultâneas? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários