

Autorregulação, motivação e qualidade de vida dos discentes de Ciências Contábeis no ensino remoto

Nágila Giovanna Silva Vilela

Doutora em Administração pela USP.

Faculdade de Administração e Ciências Econômicas, FACEC, Brasil.

nagilavilela@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6442991737466181>

<https://orcid.org/0000-0002-8279-2763>

Beatriz Negrelli da Silva

Mestra em Ciências Contábeis pela UEM.

Faculdade de Administração e Ciências Econômicas, FACEC, Brasil.

beatriznegrelli@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/6823740730297435>

<https://orcid.org/0000-0002-0187-0644>

Disponibilidade: <https://doi.org/10.5965/2764747111212022021>

Data de Submissão: 15 de julho de 2022.

Data de Aprovação: 03 de outubro de 2022.

Edição: v. 11, n. 21, p. 021-037, dez. 2022



revistas.udesc.br/index.php/reavi/index



@rbceg.udescaltovale



rbceg.ceavi@udesc.br

ISSN 2764-7471



Autorregulação, motivação e qualidade de vida dos discentes de Ciências Contábeis no ensino remoto

Resumo

Objetivo: Analisar como o uso de práticas de aprendizagem autorregulada, o nível de motivação em aprender e a qualidade de vida estão correlacionados. **Método:** Foi realizada uma pesquisa de abordagem quantitativa e descritiva por meio da aplicação de um questionário com 217 estudantes do curso de Ciências Contábeis de quatro instituições de ensino superior (IES) do Paraná. **Resultados:** As respostas dos estudantes evidenciaram que os respondentes se sentem pouco motivados a estudar no período de ensino remoto devido à Covid-19, além de apresentarem níveis relativamente altos de sentimentos negativos (como mau-humor, ansiedade e/ou depressão). Em relação às estratégias de aprendizagem autorregulada, a mais utilizada é a “autoavaliação”, e a menos utilizada é a “autoconsequência”. Já as correlações estatísticas evidenciam que a motivação dos discentes está fortemente correlacionada aos fatores de qualidade de vida, como “capacidade” e “concentração” para estudar, e esses, por sua vez, foram os itens mais correlacionados com as estratégias de aprendizagem autorregulada. **Contribuições:** Com base nesses resultados, ressalta-se a importância de estimular cada vez mais uma aprendizagem autônoma do discente, atentando-se em utilizar abordagens de ensino que os façam sentir-se mais motivados, reduzindo os níveis de sentimentos negativos.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem Autorregulada. Covid-19. Motivação. Qualidade de Vida.

Self-regulation, motivation and quality of life of Accounting students in remote education

Abstract

Objective: To analyze how the use of self-regulated learning practices, the level of motivation in learning, and quality of life are correlated. **Method:** A quantitative and descriptive research was conducted by applying a questionnaire to 217 accounting undergraduates enrolled in four higher education institutions (HEIs) at Paraná. **Results:** Students reported feeling little motivated to study during remote education due to COVID-19 and experiencing relatively high levels of negative feelings (such as bad mood, anxiety, and/or depression). As for self-regulated learning strategies, “self-evaluation” and “self-consequence” were, respectively, the most and least used. Statistical correlations showed that student motivation is strongly correlated with quality-of-life factors such as “ability” and “concentration” to study, and these, in turn, were the items most correlated with self-regulated learning strategies. **Contributions:** These results highlight the importance of increasingly stimulating autonomous learning by using teaching approaches that promote motivation, reducing the levels of negative feelings.

Keywords: Self-Regulated Learning Strategies. COVID-19. Motivation. Quality of Life.

Autorregulación, motivación y calidad de vida de estudiantes de Contabilidad en educación a distancia

Resumen



Objetivo: Analizar cómo se correlacionan el uso de prácticas de aprendizaje autorregulado, el nivel de motivación para aprender y la calidad de vida. **Método:** Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo y descriptivo mediante la aplicación de un cuestionario con 217 estudiantes del curso de Contabilidad de cuatro instituciones de enseñanza superior (IES) de Paraná. **Resultados:** Las respuestas de los estudiantes mostraron que los encuestados se sienten poco motivados para estudiar en el período de enseñanza a distancia debido al Covid-19, además de tener niveles relativamente altos de sentimientos negativos (como mal humor, ansiedad y/o depresión). En cuanto a las estrategias de autorregulación del aprendizaje, la más utilizada es la “autoevaluación”, y la menos utilizada es la “autoconsecuencia”. Las correlaciones estadísticas muestran que la motivación de los estudiantes está fuertemente correlacionada con factores de calidad de vida, como "capacidad" y "concentración" para estudiar, y estos, a su vez, fueron los ítems más correlacionados con las estrategias de autorregulación del aprendizaje. **Aportes:** A partir de estos resultados, es importante fomentar un aprendizaje cada vez más autónomo por parte de los estudiantes, cuidando de utilizar enfoques didácticos que los hagan sentir más motivados, reduciendo los niveles de sentimientos negativos.

Palabras clave: Estrategias de Aprendizaje Autorregulado. COVID-19. Motivación. Calidad de vida.

Introdução

A pandemia de Covid-19 criou, em nível global, uma sensação de ameaça e incerteza (Schiff et al., 2021). Os desafios dessa crise sanitária afetaram tanto as instituições de ensino superior (IES) quanto os discentes, professores e funcionários (Hodges et al., 2020). Isso porque com a suspensão das atividades letivas presenciais, as IES tiveram que passar para uma “realidade on-line” (Moreira et al., 2020), afetando suas rotinas e a organização de trabalho. Aliados a esse processo, ganharam destaque os ambientes virtuais e as tecnologias digitais como forma de continuar promovendo o ensino (Santos Junior & Monteiro, 2020).

Nesse novo contexto da educação, o professor deve orientar o aluno a uma aprendizagem em que este aprenda a aprender (Moreira et al., 2020), uma das principais metas educacionais (Pintrich, 1999) requeridas em diversas áreas, inclusive na contábil (Aguiar et al., 2014). Para tanto, segundo Boruchovitch (2008), faz-se necessária uma aprendizagem autorregulada.

A aprendizagem autorregulada pode ser influenciada pela motivação, por recursos pessoais e pelo ambiente (Becker, 2016), além dos fatores externos sociais (Aguiar et al., 2018). Sendo assim, embora o ensino remoto seja uma opção temporária, é preciso considerar que a adaptação para o ambiente virtual pode ser difícil para os discentes, pois, de acordo com Santos Junior e Monteiro (2020), suas rotinas são modificadas, tendo que dividir o tempo com outras atividades. Como consequência, impactos emocionais podem ocorrer. Vale destacar ainda que as diferentes condições socioeconômicas dos discentes interferem na aprendizagem efetiva, impactando, conforme Borba et al. (2020), no acesso às tecnologias e no tempo disponível para o seu uso, no ambiente para estudos, na jornada de trabalho e na renda familiar. Nesse ínterim, é possível observar o impacto da qualidade de vida do discente no período de ensino remoto ocasionado pela Covid-19.

Ainda, tais dificuldades podem fazer com que muitos discentes se sintam desmotivados em aprender. Perassinoto et al. (2013) indicam que a motivação do discente pode contribuir para o uso de estratégias de aprendizagem, como a autorregulação. Outrossim, deve-se



considerar que instituições e docentes têm papel importante na motivação do aluno (Reis et al., 2017), recaindo sobre eles, especialmente neste período, o papel de gerar uma estrutura de comunicação e aprendizagem virtual na qual o aluno se sinta motivado (Moreira et al., 2020).

Ante o exposto, o objetivo deste estudo é analisar como o uso de práticas de aprendizagem autorregulada, o nível de motivação em aprender e a qualidade de vida estiveram correlacionados durante o período da pandemia de Covid-19. Para atingir esse objetivo, são analisadas as percepções dos discentes do curso de graduação de Ciências Contábeis de duas IES públicas e de duas IES privadas do estado do Paraná.

A relevância deste estudo se justifica pelo fato de as pesquisas sobre a educação em Contabilidade ainda serem pouco exploradas, como indicam Santos et al. (2016). Além disso, não foram identificados estudos que investiguem tais variáveis no contexto em questão, tendo em vista que o momento de pandemia exige muitas reflexões, almejando soluções que possam ajudar a atender às novas necessidades da comunidade acadêmica (Hodges et al., 2020) e o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem capazes de mitigar os prejuízos no ensino no período (Valente et al., 2020). Ademais, o estudo visa contribuir, na perspectiva teórica, complementando as pesquisas acerca da educação em Contabilidade, podendo implicar, em contexto prático, na adoção de novas estratégias e práticas pedagógicas conforme a compreensão do aprendizado do discente nesse contexto. Do ponto de vista prático, destaca-se ainda a possibilidade de apresentar alternativas para evitar uma possível evasão dos acadêmicos das IES, uma vez que a qualidade de vida pode causar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, levando à evasão acadêmica (Catunda & Ruiz, 2008). Por último, cabe ressaltar que a motivação é considerada fator determinante para que o aluno “prossiga o estudo ou não” (Becker, 2016, p. 2).

Este artigo está subdividido em cinco seções, incluindo esta introdução. A seguir, é abordada a revisão da literatura que fundamenta a temática. O tópico subsequente descreve os procedimentos metodológicos. Na quarta seção, é apresentada a análise dos resultados, e, por fim, na quinta e última seção, são expostas as considerações finais, limitações e possibilidades de novos estudos.

Fundamentação teórica

Ensino Remoto e Tecnologias Digitais na Mediação da Aprendizagem no Período de Pandemia

Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, algumas instituições de ensino, mediante a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a utilização de meios digitais enquanto durar a situação de pandemia, optaram por continuar suas atividades utilizando tecnologias digitais (Santos Junior & Monteiro, 2020), como Skype, Google Hangouts, Zoom e plataformas como Moodle, Microsoft Teams e Google Classroom (Moreira et al., 2020), entre outros. Esse modelo é chamado de ensino remoto emergencial (ERE).

Essa nova situação exigiu uma resposta rápida das universidades e faculdades, com uma transformação completa do modelo de ensino tradicional para o ambiente on-line (Novak, Kozjak, & Perić, 2021). Novak et al. (2021) relatam que, no contexto europeu, a solução de problemas com a infraestrutura técnica e a capacitação dos professores foram aspectos cruciais para a manutenção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Já no contexto brasileiro, houve algumas divergências de opiniões quanto à qualidade das metodologias de ensino implementadas com o ERE, contribuindo para que, conforme apontam Hodges et al. (2020), o ensino remoto pareça uma opção fraca, visto a grande



“tentação” de compará-lo com o ensino presencial. Todavia, a questão não é optar por uma modalidade ou outra, mas sim a necessidade de analisar e discutir esse contexto inédito, devido à pandemia, no qual não era possível projetar o retorno das aulas presenciais (Arruda, 2020).

Cabe ressaltar que a educação a distância (EAD) e o ERE se diferem, uma vez que o EAD é um modelo planejado e projetado para ser on-line desde sua concepção, enquanto o ERE é uma alternativa diante da crise trazida pela pandemia, sendo um modelo de ensino temporário cujo objetivo é proporcionar o acesso provisório a suportes e conteúdos educacionais de “maneira rápida, fácil de configurar e confiável” durante o período em questão (Hodges et al., 2020, p. 6). Arruda (2020) argumenta que a implementação do atendimento aos alunos afetados pelo fechamento das escolas, mesmo que realizado por meio de tecnologias digitais, não se configura como um projeto de EAD.

O ERE se torna relevante para a manutenção do vínculo entre a IES e os alunos, apesar das limitações que possa ter (Arruda, 2020), sendo um momento em que, segundo Hodges et al. (2020), é necessário “pensar fora da caixa” para viabilizar soluções que possam ajudar a sanar as novas necessidades da comunidade acadêmica.

Aprendizagem Autorregulada na Contabilidade e o Papel da Motivação e da Qualidade de Vida

Por estratégia de aprendizagem autorregulada entende-se as ações dos alunos direcionadas à aquisição de informações ou habilidades que envolvem agência, propósito (objetivos) e autopercepções instrumentais (Zimmerman & Pons, 1986). Complementando, a estratégia de aprendizagem autorregulada (SLR, do inglês *self-regulated learning strategies*) “é um processo que estabelece a participação ativa do indivíduo” (Lima Filho et al., 2015, p. 41).

Nesse novo contexto da educação, exige-se uma postura mais ativa do aluno, sendo que Moreira et al. (2020) e Valente et al. (2020) apontam que o professor deve orientar o aluno a uma aprendizagem em que este aprenda a aprender. Na área contábil, aponta-se a importância de estudos sobre o aprendizado autorregulado. Órgãos internacionais de contabilidade como a Accounting Education Change Commission (AECC) e o American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) recomendam a formação de profissionais com condições de aprender a aprender, seja na modalidade de ensino presencial ou a distância (Aguiar et al., 2014).

Zimmerman e Pons (1986) desenvolveram 14 estratégias de aprendizado autorregulado, considerando-as altamente relacionadas com o sucesso acadêmico (Tabela 1).

Tabela 1

Estratégias de aprendizagem autorregulada

Estratégias de aprendizado autorregulado	Características
1. Autoavaliação	Indica as avaliações iniciadas pelo aluno sobre a qualidade ou o progresso de seu trabalho.
2. Organização e transformação	Indica o uso de materiais de instrução para melhorar o aprendizado.
3. Estabelecimento de objetivos e planejamento	Indica planejamento para sequenciamento, cronometragem e conclusão de atividades relacionadas a seus objetivos.
4. Procura de informação	Indica o esforço do aluno para separar mais fontes de informações para realizar as tarefas.
5. Tomar notas	Indica o esforço do aluno para registrar sobre as discussões.



6. Estrutura ambiental	Indica o esforço do aluno para organizar o ambiente físico para tornar o aprendizado mais fácil.
7. Autoconsequências	Indica a disposição ou imagem do aluno para receber recompensas ou punição pelo sucesso ou falha em uma tarefa.
8. Repetição e memorização	Indica os esforços do aluno para memorizar o material.
9. Ajuda de professores	
10. Ajuda de pares próximos	Indica esforços dos alunos para ajuda lícita externa.
11. Ajuda de especialistas	
12. Revisão das anotações	
13. Revisão de testes	Indica os esforços do aluno para voltar a ler suas anotações, testes ou livros.
14. Revisão da bibliografia	

Nota. Adaptado de Zimmerman e Pons (1986).

Pesquisas anteriores sobre o tema, como a de Lima Filho et al. (2015), demonstram, em seus resultados sobre as estratégias listadas de autorregulação, que as mais utilizadas são autoavaliação, estrutura ambiental e ajuda externa. Silva et al. (2017), por sua vez, a partir de estudo com alunos da modalidade EAD, perceberam a utilização significativa de estratégias de autorregulação da aprendizagem, sendo também utilizadas com maior frequência as estratégias de autoavaliação, estrutura ambiental, revisão de anotações, de testes e da bibliografia.

Já o estudo de Aguiar e Silva (2017, p. 20), tratou das estratégias de autorregulação em alunos do ensino presencial e do EAD de Contabilidade, apontando que estudantes da modalidade EAD “tendem a utilizar com maior intensidade o fator de planejamento e controle enquanto os estudantes da modalidade presencial as estratégias ligadas à memorização”.

Devido às limitações expostas nesses estudos, foi sugerido ampliar a amostra das pesquisas, expandindo para outras localidades e universidades em outros contextos, assim como envolver outras variáveis que possam explicar a utilização das estratégias autorreguladas (Aguiar & Silva, 2017; Santos Junior & Monteiro, 2020; Silva et al., 2016).

Sob essa perspectiva, aponta-se a motivação como uma variável que implica na utilização de estratégias de aprendizagem, já que é vista como a essência do processo de ensino e aprendizagem (Maehr & Meyer, 1997), estando relacionada ao quanto o aluno se envolve com alguma atividade (Engelmann, 2010). Desse modo, “a motivação para o aprendizado e a capacidade de regulação são características esperadas de um aluno autorregular para que sejam capazes de automonitorar e autogerir o seu aprendizado” (Jones et al., 2010, como citado em Aguiar et al., 2014, p. 6). Teodorescu et al. (2022) complementam apontando que, com o isolamento social motivado pela pandemia, ficou em evidência um grande desafio, que é a perda de motivação dos alunos.

Outro ponto relevante, ainda mais durante o período de ERE, que pode impactar na utilização da aprendizagem autorregulada inclui as características e condições a que os estudantes estão sujeitos (Silva et al., 2020), pois o bem-estar e a qualidade de vida dos discentes podem estar relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (Cerchiari, 2004). Uma pesquisa realizada com estudantes universitários da Ucrânia e de Israel demonstraram que as principais dificuldades enfrentadas por eles no período da pandemia incluíram preocupação com o estado de saúde da família e dificuldade com as tarefas de aprendizagem e aprendizagem on-line (Schiff et al., 2021).

A qualidade de vida, de acordo com Tarbone et al. (2018, p. 206) é um conceito amplo e complexo que “inter-relaciona o meio ambiente com aspectos físicos, psicológicos, nível de independência, relações sociais e crenças pessoais”. Sendo assim, depreende-se que a baixa qualidade de vida pode estar associada ao fato de o aluno se sentir menos motivado, realizar as atividades apenas para cumprir prazos ou, até mesmo, se evadir do ambiente acadêmico.



Procedimentos metodológicos

O presente estudo se classifica como quantitativo, pois utilizou de técnicas estatísticas para analisar as relações entre as variáveis estabelecidas (Raupp & Beuren, 2003; Richardson, 2012). Quanto à finalidade, é um estudo aplicado, que tem interesse na utilização e nas consequências práticas do conhecimento (Gil, 2002). Sobre o objetivo, considera-se uma pesquisa descritiva, pois busca descrever “características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 44), uma vez que analisa a percepção dos discentes de Contabilidade quanto ao uso de estratégias autorreguladas, à qualidade de vida e à motivação, assim como a relação entre esses fatores.

A pesquisa foi aplicada aos estudantes de Ciências Contábeis de duas universidades privadas, de pequeno porte, do município de Maringá (PR), e duas universidades públicas estaduais, localizadas em Paranavaí (PR) e em Campo Mourão (PR). Essas universidades contam com alunos que estão matriculados no ensino presencial e, no momento de coleta de dados – entre os meses de julho e agosto de 2020 –, estavam realizando suas atividades no formato ERE. As universidades privadas e públicas somam cerca de 80 e 620 alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis, respectivamente. Assim, totaliza-se uma população de aproximadamente 700 estudantes, sendo que, para a amostra ser significativa, com erro amostral de 5% e nível de confiança de 95%, seria necessário obter respostas de pelo menos 183 estudantes.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com questões fechadas com respostas em escala intervalar de 11 pontos (0 a 10). Esse tipo de questão “facilita a interpretação por parte do pesquisado, visto que, em geral, as pessoas são familiarizadas com esta referência” (Santos Junior & Costa, 2014, p. 7). O questionário foi aplicado a discentes do curso superior de Ciências Contábeis com o intuito de identificar a percepção desse grupo quanto ao seu nível de motivação para estudar no período de vigência do ERE. O questionário continha 28 questões no total, sendo 11 sobre autorregulação da aprendizagem, baseadas nos estudos de Zimmerman e Pons (1986) e Lima Filho et al. (2015), oito sobre qualidade de vida, com base no estudo de Tarbone et al. (2018), e nove de caracterização do respondente. O questionário foi elaborado e enviado – diretamente para o e-mail dos estudantes (no caso de uma das universidades públicas) ou para o coordenador do curso, que encaminhou para os estudantes (o que ocorreu nas duas universidades privadas e em uma das universidades públicas) – por meio da plataforma Google Forms aos discentes. Foram obtidas 217 respostas válidas. Ressalta-se que, anteriormente à aplicação do questionário, foi realizado um pré-teste com oito indivíduos, entre alunos e professores da área, a fim de verificar a adequação e consistência do questionário.

Por fim, os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas e correlações, com apoio dos *softwares* Excel e IBM-SPSS.

Análise e discussão dos resultados

O presente estudo contou com uma amostra de 217 respostas válidas. Desse total, 22,1% estão no primeiro ano do curso, 25,8% no segundo ano, 25,8% no terceiro ano e 26,3% no quarto ano. Quanto ao gênero, 59,4% dos acadêmicos se identificam com o feminino e 40,6% com o masculino. A idade dos estudantes variou entre 17 e 41 anos, sendo que 54% tinham até 27 anos.

Quanto à ocupação profissional, 22,2% apontaram não estar trabalhando nem estagiando no momento; os demais, 77,8%, trabalham ou fazem estágios, sendo que, desses,



18% trabalham até 30 h/semana, 48% até 44 h/semana e o restante declarou trabalhar mais que 44 h/semana, ser autônomo e/ou possuir empreendimento próprio.

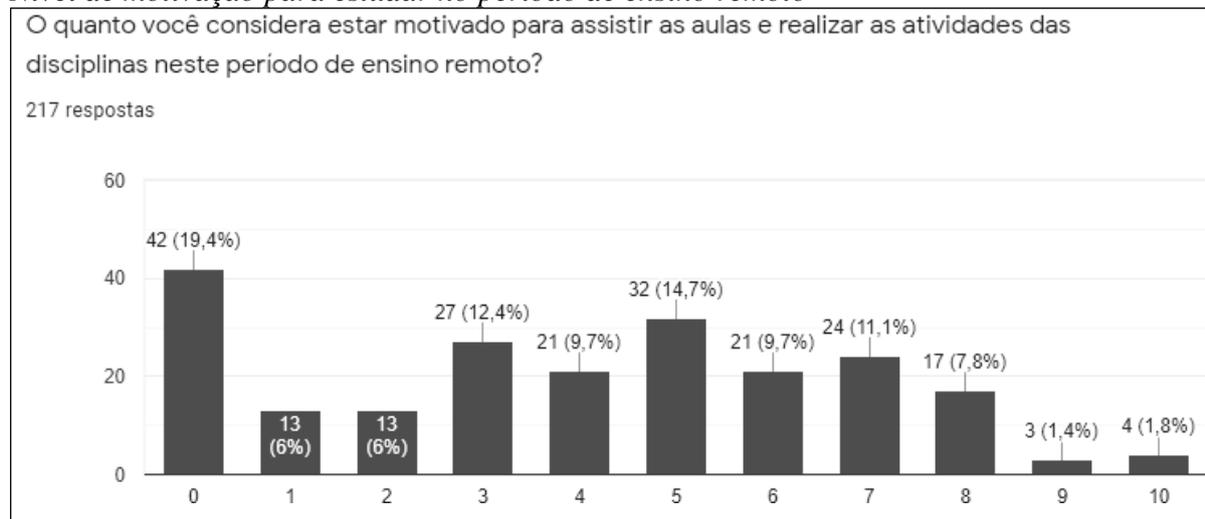
Dos componentes mais utilizados pelos alunos para acompanhar o ensino remoto, 44% afirmaram utilizar de modo combinado o celular e o computador, 23% utilizam apenas o celular e 32% só computador, e o restante, *tablets*. Ainda, alguns alunos ressaltaram utilizar o computador do trabalho e outros afirmaram que utilizam apenas o celular por não possuir computador.

Já os professores utilizam plataformas como Moodle e Google Classroom para disponibilizar atividades e aulas assíncronas, contando com auxílio do YouTube e/ou Google Drive para disponibilizar o *link* de acesso às videoaulas gravadas. Já para aulas síncronas, são utilizados recursos como Zoom, Google Meet e Microsoft Teams.

Percebe-se que os professores, assim como os alunos, estão se adaptando para a realidade virtual, tentando otimizar o ensino e a aprendizagem dentro de suas limitações. Além disso, sabe-se que a motivação tem papel importante nesse processo. A Figura 1 demonstra o nível de motivação dos alunos para estudar durante o período de ERE devido à pandemia.

Figura 1

Nível de motivação para estudar no período de ensino remoto



Nota. 0 = desmotivado; 10 = muito motivado.

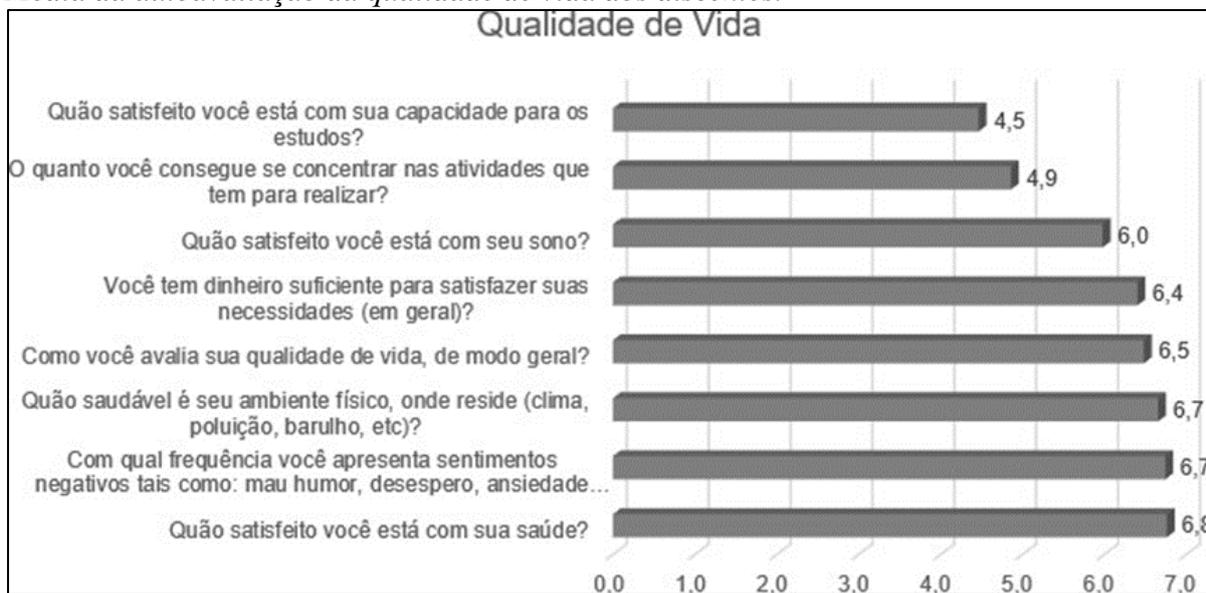
Observa-se que a maioria dos respondentes (68,2%) atribuiu um valor de até 5 quanto ao seu nível de motivação, perfazendo uma média de 3,97, resultado que preocupa, visto que o valor ficou bastante abaixo do ponto médio (5), evidenciando que os alunos estão se sentindo pouco motivados a realizar as atividades e assistir aulas nesse período. Tal resultado corrobora a pesquisa de Teodorescu et al. (2022), que investigou estudantes de uma universidade da Romênia, indicando que metade dos estudantes não conseguia se manter motivada. Desse modo, percebe-se que a perda da motivação não restringe ao contexto nacional.

Conforme exposto no referencial teórico, a motivação pode estar associada à qualidade de vida do discente (Cerchiari, 2004; Tarbone et al., 2018). Pode-se observar, conforme a Figura 2, que os fatores com menores médias estão relacionados à satisfação com a capacidade para estudos (4,5), à concentração nas atividades que têm para desenvolver (4,9) e à satisfação com o sono (6,0), sendo que esse último e a capacidade para estudos, corroboram com o estudo de Tarbone et al. (2018).



Figura 2

Média da autoavaliação da qualidade de vida dos discentes.



Nota. 0 = desmotivado; 10 muito motivado.

Outro fator que chama a atenção na qualidade de vida é a frequência em que os alunos apresentam “sentimentos negativos, tais como: mau humor, desespero, ansiedade e/ou depressão”, perfazendo a média de 6,8. Verifica-se que cerca de 63% dos alunos atribuíram um valor entre 7 e 10. Tal constatação é relevante e indica que as IES devem se preocupar não só com o apoio pedagógico para cumprir o conteúdo programático das disciplinas, mas também para acompanhar questões psicológicas dos discentes.

Com esses resultados quanto à motivação e qualidade de vida, deve-se também atentar para o fato de que, nesse período, a rotina do aluno foi afetada como um todo (âmbito pessoal, profissional e acadêmico), e a sobrecarga de atividades acadêmicas – que passaram a ser desenvolvidas em outro ambiente que não a sala de aula a que estavam habituados – pode implicar em baixa concentração e fazer com que os discentes não se sintam capazes de atender às demandas de todas as disciplinas, além de contribuir para o surgimento de sentimentos negativos.

Devido às novas metodologias adotadas no ERE, torna-se pertinente averiguar se os alunos consideram ter alterado também seu modo de estudar. Ao serem questionados se alteraram suas estratégias de aprendizagem nesse período, cerca de 76% afirmaram que sim, cerca de 15% afirmaram que sim, pelo menos em uma disciplina, e apenas 8,8% apontaram não ter alterado seu modo de estudar.

Buscou-se, ainda, analisar se os estudantes estão adotando estratégias autorreguladas. Tais estratégias foram subdivididas em 11 perguntas (Figura 3), baseando-se no estudo de Lima Filho et al. (2015), abordando as 14 estratégias autorreguladas de Zimmerman e Pons (1986), conforme demonstrado na Tabela 2.



Tabela 2

Afirmações sobre as estratégias de aprendizagem autorregulada

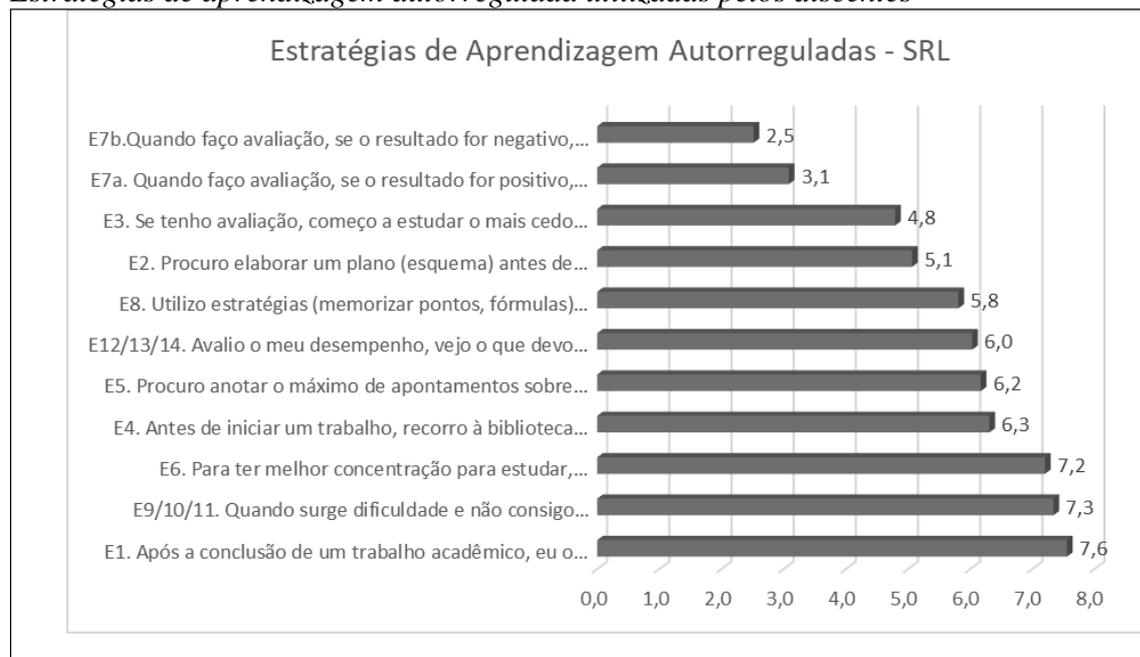
Afirmações	Estratégias de aprendizagem autorregulada
1. Após a conclusão de um trabalho acadêmico, sempre me certifico de que parece ser bom.	1. Autoavaliação
2. Procuo elaborar um plano (esquema) antes de iniciar uma atividade.	2. Organização e transformação
3. Se tenho avaliação, começo a estudar o mais cedo possível para ficar descansado e tranquilo no dia.	3. Definição de metas e planejamento
4. Antes de iniciar um trabalho, recorro à biblioteca e/ou outros meios de pesquisa, sejam físicos ou digitais.	4. Busca de informações
5. Busco anotar o máximo de apontamentos sobre os trabalhos.	5. Tomar notas
6. Para melhor concentração para estudar, busco ambientes adequados.	6. Estrutura ambiental
7a. Quando faço uma prova, se o resultado for positivo, recompenso-me.	7. Autoconsequências
7b. Quando faço uma prova, se o resultado for negativo, renuncio algo.	
8. Uso estratégias (memorizar pontos, fórmulas) para melhorar a aprendizagem sobre temas a serem estudados.	8. Repetição e memorização
9. Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).	9. Ajuda dos professores
	10. Ajuda dos colegas próximos
	11. Ajuda de especialistas
10. Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar e procuro superar dificuldades detectadas.	12. Revisão das anotações
	13. Revisão de provas/testes
	14. Revisão da bibliografia

Nota. Adaptado de Lima Filho et al. (2015).

Verificou-se que a estratégia mais usada foi de “autoavaliação” (E1), seguida de busca de ajuda externa (E9/10/11) e “estrutura ambiental” (E6), indo ao encontro do estudo de Lima Filho et al. (2015). Até a estratégia de “estrutura ambiental” tem sido muito usada pelos alunos, o que pode indicar que grande parte dos respondentes têm um ambiente físico adequado.

Figura 3

Estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas pelos discentes



Nota. 0 = nunca; 10 = sempre. E = Estratégia



Já as estratégias menos utilizadas são de “autoconsequências” (E7a/b), “definição de metas e planejamento” (E3) e “organização e transformação” (E2). Tal resultado complementa a pesquisa de Aguiar e Silva (2017), que afirma que os alunos no EAD tendem a utilizar com maior intensidade estratégias de planejamento, enquanto os da modalidade presencial não se preparam com antecedência para a realização de testes/provas. No caso investigado neste artigo, com os alunos estudando em ERE, que se assemelha ao EAD, tais perspectivas permaneceram inalteradas.

De modo geral, quanto às estratégias autorreguladas, observa-se que a utilização ainda é moderada, sendo que os alunos atribuíram adoção média de 5,6, não havendo diferenças significativas entre as universidades públicas e privadas quanto às estratégias mais utilizadas e a média de utilização como um todo.

Após à análise descritiva de cada variável do estudo, buscou-se analisar a relação entre elas, verificando como estão correlacionadas. Devido à distribuição não normal dos dados, estatisticamente, foi realizada a correlação de Spearman, conforme apresenta a Tabela 3.

Tabela 3

Correlação entre motivação e qualidade de vida

	Motivação
Qualidade de vida de modo geral	,508**
Satisfação com sua saúde	,403**
Concentração nas atividades que tem para realizar	,742**
Saúde do ambiente físico onde reside	,352**
Dinheiro suficiente para satisfazer necessidades (em geral)	,315**
Satisfação com o sono	,323**
Satisfação com a capacidade para os estudos	,795**
Presença de sentimentos negativos	-,286**

*Nota. *A correlação é significativa no nível 0,05; ** a correlação é significativa no nível 0,01.*

Observa-se que a motivação dos discentes apresenta correlação estatisticamente significativa com todos os fatores de qualidade de vida, sendo possível depreender que quanto maior a qualidade de vida, mais motivado para aprender o aluno se encontra no período, bem como quanto mais motivado, menos sentimentos negativos apresenta.

Contudo, considerando que igual ou acima de 0,5 é que se tem uma forte correlação (Pereira, 2014), é possível notar que a motivação está fortemente e positivamente correlacionada com a “capacidade para os estudos” (em 79,5%), “o quanto o aluno consegue se concentrar nas atividades para realizar” (74,2%) e com a “qualidade de vida, de modo geral” (50,8%).

Em seguida, verificou-se a correlação entre a motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada (Tabela 4).

Tabela 4

Correlação entre motivação e estratégias de aprendizagem autorregulada

Estratégias de aprendizagem autorregulada	Motivação
E12/13/14	,491**
E3	,515**
E2	,321**
E4	,306**
E5	,347**
E6	,302**



E7a (positiva)	,203**
E7b (negativa)	,163*
E8	,433**
E9/10/11	,241**
E1	,298**

Nota. *A correlação é significativa no nível 0,05; ** a correlação é significativa no nível 0,01.

Observa-se que todas as correlações foram estatisticamente significativas e positivas. Apesar de a maioria das correlações serem baixas, foi detectada uma forte correlação entre motivação e a estratégia autorregulada E3 (Definição de metas e planejamento) (51,5%) e E12/13/14 (Revisão das anotações; Revisão de provas/testes; Revisão da bibliografia) (49,1%). Tal evidência vai ao encontro do estudo de Perassinoto et al. (2013), que indicam que a motivação pode contribuir no uso de estratégias de aprendizagem.

Por fim, foi analisada a correlação entre a utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada e os fatores de qualidade de vida (Tabela 5).

Tabela 5

Correlação estratégias de aprendizagem autorregulada e qualidade de vida

Estratégia/QV	E12/ 13/14	E3	E2	E4	E5	E6	E7A positiva	E7B negativa	E8	E9/ 10/11	E1
Qualidade de vida, de modo geral	,321**	,310**	,271**	,282**	,288**	,377**	,181**	Não sig.	,359**	,226**	,241**
Satisfação com sua saúde	Não sig.	,253**	,265**	,217**	,257**	,224**	,155*	Não sig.	,271**	,147*	,202**
Concentração nas atividades que tem para realizar	,436**	,457**	,392**	,294**	,366**	,393**	,196**	,137*	,428**	,315**	,345**
Saúde do ambiente físico, onde reside	,218**	,220**	,204**	,160*	,230**	,322**	,212**	Não sig.	,324**	,294**	,268**
Dinheiro suficiente para satisfazer necessidades (em geral)	,210**	,281**	,241**	,178**	,179**	,261**	Não sig.	Não sig.	,237**	,170*	,253**
Satisfação com o sono	,230**	,159*	,291**	,206**	,225**	,220**	Não sig.	Não sig.	,285**	,208**	,254**
Satisfação com a capacidade para os estudos	,510**	,488**	,419**	,301**	,399**	,356**	,202**	,159*	,463**	,242**	,342**
Presença de sentimentos negativos	Não sig.	Não sig.	-,183**	-,138*	Não sig.	Não sig.	Não sig.	Não sig.	-,170*	Não sig.	Não sig.

Nota. *A correlação é significativa no nível 0,05; ** a correlação é significativa no nível 0,01.

Observa-se que os fatores de qualidade de vida como a “Concentração nas atividades que tem para realizar” e “Satisfação com a capacidade para os estudos” mostram-se correlacionados, significativamente, com todas as estratégias de aprendizagem autorregulada.

As variáveis que demonstraram fortes correlações foram “Satisfação com a capacidade para os estudos” e as estratégias E3 (Definição de metas e planejamento) e E12/13/14 (Revisão das anotações; Revisão de provas/testes; Revisão da bibliografia). Assim, quanto mais os estudantes se sentem satisfeitos e capazes para estudar, mais eles avaliam as atividades que realizaram para otimizar seu desempenho e mais planejam seus estudos. Em outras palavras,



sentem-se mais capacitados, aprendem mais por intermédio da revisão de seu material e não deixam para estudar “em cima da hora”.

Por outro lado, as estratégias de “autoconsequências” (E7a/7b) não apresentam alto grau de correlação (e até mesmo de significância) com nenhum dos fatores de qualidade de vida dos discentes. Já as demais estratégias de aprendizagem autorregulada apresentam algumas correlações significativas com a qualidade de vida, porém, de modo fraco ou moderado.

Com os resultados expostos, é possível verificar que a qualidade de vida do discente pode implicar na utilização de estratégias autorreguladas, visto o grau de correlação entre ambas, indicando a relevância de levar em consideração, no processo de ensino e aprendizagem, o ambiente físico de que o aluno dispõe (para estudar e concentrar-se), bem como os aspectos mentais/psicológicos, conforme destacam Cerchiari (2004) e Santos Junior e Monteiro (2020).

Considerações finais

Durante o período de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19, uma série de desafios tem sido enfrentada pelas instituições de ensino, que trabalhavam de modo presencial e, inesperadamente, precisaram se adequar a uma realidade virtual. Observa-se que, nesse contexto da educação, a necessidade de uma aprendizagem autorregulada pelo aluno fica mais evidente. Ressalta-se ainda que a motivação do discente e sua qualidade de vida interferem na efetiva aprendizagem.

Sendo assim, a presente pesquisa teve o objetivo de analisar como o uso de práticas de aprendizagem autorregulada, o nível de motivação em aprender e a qualidade de vida estiveram correlacionados durante o período de pandemia. A partir da aplicação de questionários com estudantes do curso de Ciências Contábeis, foi possível perceber que os alunos estão se sentindo pouco motivados e apresentando níveis relativamente altos de sentimentos negativos (como mau-humor, ansiedade e/ou depressão), fatores que são preocupantes, pois além de interferirem no processo de aprendizagem dos alunos, podem causar a evasão acadêmica e danos à saúde mental.

Quanto às estratégias de aprendizagem autorregulada, evidencia-se que, de modo geral, os discentes as utilizam de forma moderada, sendo as mais utilizadas a “autoavaliação” (E1) e a busca de ajuda externa (E9/10/11), e menos utilizadas as “autoconsequências” (E7a/b) e a “definição de metas e planejamento” (E3). Essa última estratégia é considerada importante, principalmente em um período como esse, que exige mais organização dos discentes, visto que as aulas e atividades assíncronas podem requerer um nível de disciplina maior por parte do aluno para que sejam realizadas nos prazos estabelecidos.

Quanto às correlações estatísticas, verificou-se que a motivação do discente está correlacionada fortemente com as estratégias de aprendizagem autorregulada de “definição de metas e planejamento” (E3) (51,5%) e “Revisão das anotações; Revisão de provas/testes; Revisão da bibliografia” (E12/13/14) (49,1%), ou seja, quanto maior a motivação, mais os alunos tendem a adotar tais estratégias.

Conclui-se, portanto, que as variáveis do estudo estão ligadas entre si, haja vista que a motivação está fortemente correlacionada aos fatores de qualidade de vida relacionados à “capacidade” e “concentração” para estudar, que, por sua vez, foram os itens mais fortemente correlacionados com as estratégias de aprendizagem autorregulada, com exceção da estratégia E7a/b (“autoconsequência”). Portanto, pode-se depreender que a aprendizagem autorregulada, a motivação e a qualidade de vida estão correlacionadas entre si, de modo que se forma um



ciclo em que, quanto maior a qualidade de vida, mais motivado o discente se encontra e mais estratégias de aprendizagem autorregulada utiliza, e vice-versa.

Os resultados apresentados também apontam para a necessidade de os professores atentarem-se a aplicar metodologias que estimulem os discentes a aprender, de forma a inibir fatores negativos como ansiedade e mau-humor. A ansiedade, por exemplo, pode se agravar devido à sobrecarga de atividades acadêmicas que são disponibilizadas nos ambientes virtuais, o que pode fazer com que os discentes se sintam incapazes de resolver o que foi proposto. Por isso, deve haver um cuidado do educador/professor ao propor alguns tipos de aulas e atividades, posto que as distintas situações em que cada discente se encontra, seja no aspecto físico ou mental, como evidenciado, implicam em processos de aprendizagem efetivos ou não.

Por fim, é necessário continuar promovendo discussões no âmbito da educação contábil para otimizar os processos educacionais no período de pandemia e pós-pandemia, uma vez que os conhecimentos obtidos durante o ensino superior refletem no aluno como profissional. Diante da limitação do número de discentes pesquisados, recomenda-se, para pesquisas futuras, ampliar a amostra do estudo, com o intuito de comparar se existem diferenças quanto aos fatores apresentados em outras regiões e universidades. Outra recomendação é analisar a motivação discente pós-pandemia, bem como se as práticas didáticas on-line influenciam na motivação, como indicam Teodorescu et al. (2022).

Referências

- Aguiar, J. H. S., & Silva, A. C. R. (2017). Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 16(48), 7-23.
- Aguiar, J. H. S., Silva, A. C. R., & Silva, T. B. J. (2014). Aprendizagem autorregulada (SRL) no ensino à distância de contabilidade de custos. In *Anais do XXI Congresso Brasileiro de Custos-ABC*, 1-14.
- Aguiar, J. H. S., Silva, A. C. R., & Soares, P. A. (2018). Análise demográfica e acadêmica da autorregulação da aprendizagem de estudantes de ciências contábeis de IES em Salvador. In *Anais do XII Congresso AnpCont*. https://www.anpcont.org.br/pdf/2018_EPC394.pdf
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>
- Becker, M. H. (2016). *Autorregulação da aprendizagem em matemática: uma experiência com alunos de ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB. <http://dx.doi.org/10.26512/2016.07.D.21630>
- Borba, P. L. O., Bassi, B. G. C., Pereira, B. P., Vasters, G. P., Correia, R. L., & Barreiro, R. G. (2020). Desafios ‘práticos e reflexivos’ para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(3), 1103-1115. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN2110>
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.



- Catunda, M. A., & Ruiz, V. M. (2008). Qualidade de vida de universitários. *Pensamento Plural*, 2(1), 22-31.
- Cerchiari, E. A. N. (2004). *Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital Universidade Estadual de Londrina. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000158187>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2(4), 1-12.
- Lima Filho, R. N., Lima, G. A. S. F., & Bruni, A. L. (2015). Aprendizagem autorregulada em contabilidade: diagnósticos, dimensões e explicações. *Brazilian Business Review*, 12(1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2015.12.1.2>
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 3(34), 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Novak, E., Kozjak, S. K., & Perić, T. Š. (2021, maio). Overview of university accounting education practices during the COVID-19 pandemic in Europe. In *2021 IEEE Technology & Engineering Management Conference-Europe (TEMSCON-EUR)* (pp. 1-7). IEEE.
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Pereira, A. T. (2014). *Métodos quantitativos aplicados à contabilidade*. Intersaberes.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2003). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In Beuren, I. M. (Coord.), *Como elaborar trabalho monográficos em contabilidade: teoria e prática* (pp. 76-96). Atlas.



- Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico: um estudo com alunos de ciências contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 10(3), 319-333.
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3a ed.). Atlas.
- Santos Junior, S. D. D., & Costa, F. J. (2014). Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, 15, 1-16.
- Santos Junior, V. B., & Monteiro, J. C. S. (2020). Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2(24), 1-15.
- Santos, L. A. F., Gaspari, S. S. L. C., & Marques, M. D. S. (2016). Pesquisa bibliométrica sobre os métodos de ensino em contabilidade. *Caderno de Administração*, 24(2), 60-71.
- Schiff, M., Zasiakina, L., Pat-Horenczyk, R., & Benbenishty, R. (2021). COVID-related functional difficulties and concerns among university students during COVID-19 pandemic: a binational perspective. *Journal of Community Health*, 46(4), 667-675. <https://doi.org/10.1007%2Fs10900-020-00930-9>
- Silva, T. B. J., Haag, S., Biavatti, V. T., & Lay, L. A. (2016). Estratégias de aprendizagem autorregulada em contabilidade: um estudo em duas instituições privadas do ensino superior catarinense. *Revista Mineira de Contabilidade*, 17(3), 5-15.
- Silva, T. B. J., Lay, L. A., Hein, N., Biavatti, V. T., & Zonatto, V. C. S. (2017). As estratégias de aprendizagem autorregulada (SRL) no ensino EAD de contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 11(1), 90-109. <https://doi.org/10.17524/repec.v11i1.1412>
- Silva, T. B. J., Sallaberry, J. D., Freitas, M. M., & Flach, L. (2020). As características dos discentes de Ciências Contábeis e as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 9(18), 1-17. <https://doi.org/10.5902/2318133842375>
- Tarbone, D. G., Ferreira, J. L. N., & Pavão, J. A. (2018). Percepção dos discentes do curso de administração sobre fatores internos da instituição, qualidade de vida e desempenho acadêmico. *REA – Revista Eletrônica de Administração*, 17(2), 200-215.
- Teodorescu, D., Aivaz, K. A., & Amalfi, A. (2022). Factors Affecting Motivation in Online Courses During the COVID-19 Pandemic: The Experiences of Students at a Romanian Public University. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 332-349. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1972024>
- Valente, G. S. C., Moraes, É. B., Sanchez, M. C. O., Souza, D. F., & Pacheco, M. C. M. D. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, 9(9), e843998153-e843998153. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>



Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>