

# Autorregulação da aprendizagem em Contabilidade: uma análise do Ensino Remoto Emergencial

**Lua Syrma Zaniah Santos**

<https://orcid.org/0000-0003-3829-9530>

**Caio Lucas Nadone**

<https://orcid.org/0000-0002-0988-7774>

**Carlos José dos Santos**

<https://orcid.org/0000-0003-3575-9618>

**Jacqueline Veneroso Alves da Cunha**

<https://orcid.org/0000-0003-2522-3035>

## Resumo

**Objetivo:** Analisar o comportamento dos estudantes de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade quanto à autorregulação da aprendizagem no ambiente do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

**Método:** Esta pesquisa se classifica como survey, descritiva e quantitativa e foi conduzida com estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade. Entre 2.266 estudantes matriculados em 2022, foram obtidas 109 respostas válidas, formando a amostra deste estudo. Em um primeiro momento, aplicou-se análises com base em estatísticas descritivas e análise de confiabilidade das escalas. Na sequência, foram realizados os testes de Kruskal-Wallis e de Correlação de Spearman, com o intuito de observar o comportamento dos estudantes de pós-graduação em Contabilidade no que tange às estratégias de autorregulação da aprendizagem.

**Resultados:** Os resultados evidenciaram que os estudantes fizeram uso do mecanismo de autorregulação da aprendizagem no ambiente de ERE, em um nível considerado como moderado. A dimensão de Estruturação do Ambiente obteve a maior média de pontos no nível de adoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem, indicando que os estudantes obtiveram maiores inquietações relacionadas ao local do estudo, de modo a dirimir distrações e a torná-lo mais confortável.

**Contribuições:** Este trabalho contribui com a academia ao apontar o protagonismo dos estudantes em se auto-organizarem, no intuito de obterem bons desempenhos em um contexto que exigiu graus variados de adaptabilidade e disciplina. Com uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam a autorregulação da aprendizagem, as instituições de ensino podem adotar abordagens mais eficazes para apoiar os alunos em sua jornada educacional, promovendo um ambiente de ensino e aprendizado mais produtivo e bem-sucedido.

**Palavras-chave:** Autorregulação; Ensino Remoto Emergencial; Contabilidade.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 27/4/2023. Pedido de revisão em 11/10/2023. Rodada 2: Resubmetido em 10/11/2023. Pedido de revisão em 4/12/2023. Rodada 3: Resubmetido em 19/12/2023. Aceito em 24/12/2023 por José Renato Sena Oliveira, Doutor (Editor assistente) e por Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor (Editor). Publicado em 29/6/2024. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

## Introdução

No ano de 2020, iniciou-se no Brasil a crise econômica e sanitária de Covid-19 (SARS-CoV-2). No intuito de conter a disseminação do vírus, ocorreu a necessidade de medidas restritivas como o distanciamento social e o *lockdown*, o que gerou uma série de impactos tanto na economia brasileira, como também em nível mundial. Destaca-se que a pandemia do coronavírus trouxe de maneira acentuada o conceito de “adaptabilidade”, exigindo vários tipos de adequação em diversas áreas da sociedade (Nassif *et al.*, 2020).

No campo da educação, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020), a pandemia ocasionou a paralisação das atividades educacionais em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes no mundo. Nessas circunstâncias, uma alternativa foi a migração, a princípio temporária, do ensino presencial para o ERE. Essa medida foi anunciada por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, na qual o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em plataformas digitais, no período de duração da pandemia do novo coronavírus.

Hodges *et al.* (2020) argumentam que em contraste com as experiências planejadas e projetadas desde o início serem realizadas de forma on-line, o ERE é uma mudança temporária da educação presencial para um modelo alternativo devido às circunstâncias de crise. Ressalta-se que essa modalidade trouxe desafios para os discentes e docentes, uma vez que tiveram que alterar de modo repentino o formato como aconteciam as aulas e se adaptarem a um novo ambiente.

Nesse cenário, o ensino superior teria de se readaptar em face da pandemia. Destaca-se que, mesmo em caráter emergencial, as mudanças necessárias, como o uso da tecnologia, se refletem nos comportamentos de professores e alunos. Fogarty (2020) argumenta que o declínio das estruturas de apoio do ensino superior durante o período de pandemia elevou a necessidade de os estudantes serem mais autorregulados. Ainda, no entendimento do referido autor, para os professores, a mudança na modalidade ocasionou alterações no conteúdo, sendo necessário mais tempo de preparo para a instrução, tornando a carga de trabalho mais aparente.

Ao mesmo tempo, a crise sanitária de Covid-19 também se apresentou como uma oportunidade para a realização de alterações positivas na educação contábil, tendo em vista que o ensino on-line pode eliminar tempos de deslocamento para estudantes e membros do corpo docente e, ainda, refletir uma tendência mais ampla da profissão contábil para a digitalização (Sangster *et al.*, 2020). Salienta-se que, no contexto do ensino brasileiro, a pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade já exige um maior nível de autonomia por parte dos estudantes em relação à sua própria aprendizagem. Espejo *et al.* (2022) buscaram identificar expectativas, oportunidades, dificuldades e impactos dos mestrados em programas de pós-graduação recém-implementados e concluíram que a pós-graduação acadêmica representa, para os estudantes, a oportunidade de ampliar os conhecimentos e a qualificação, além da expectativa de ingresso na carreira acadêmica. Em contrapartida, os mestrados pesquisados evidenciaram como dificuldades problemas de adaptação, infraestrutura, falta de preparo do corpo docente, exigência do domínio de língua inglesa e também as altas demandas de tempo.

Nesse sentido, pesquisadores apontam que uma aprendizagem autorregulada é de extrema relevância para a obtenção do êxito no ensino remoto. Zimmerman (2000) explica que a autorregulação pode ser entendida como o grau de participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, englobando aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais. Barnard-Brak *et al.* (2010) elaboraram uma pesquisa com estudantes universitários matriculados em cursos on-line, e evidenciaram que os discentes com perfil de alta autorregulação, apresentaram desempenho acadêmico de maior sucesso. Perry *et al.* (2006) afirmam que os estudantes autorregulados atingem o sucesso acadêmico, tendo em vista que são propensos a assumir tarefas desafiadoras e a desenvolver uma compreensão profunda de temas específicos. Essas descobertas reforçam a necessidade de abordar a aplicação de estratégias de autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial, em alunos regularmente matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil.

É importante ressaltar que, embora existam extensas pesquisas sobre autorregulação no contexto acadêmico, a ênfase tem sido amplamente centrada nos níveis de graduação (Hamdan *et al.*, 2021; Hong *et al.*, 2021; Jurisevic *et al.*, 2021; Silva, 2021; Souza *et al.*, 2018; Vilela & Silva, 2022; Vilkovala & Shcheglova, 2021). Portanto, o cenário da pós-graduação *stricto sensu*, e mais especificamente da Contabilidade, permanece pouco explorado na literatura (Taghizade *et al.*, 2020). Nessa circunstância, emergiu a seguinte questão de pesquisa: **Qual o comportamento dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade quanto à autorregulação da aprendizagem no ambiente do Ensino Remoto Emergencial?**

Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar o comportamento dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade quanto à autorregulação da aprendizagem no ambiente do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Além da contribuição para a literatura sobre a autorregulação da aprendizagem, este estudo contribui para as Instituições de Ensino Superior, uma vez que analisa o comportamento dos alunos diante das adversidades em um período de crise, e em contexto de ensino a distância. Desse modo, torna-se possível potencializar ações de adaptabilidade que possibilitem o melhor desempenho acadêmico dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, este trabalho pode contribuir para a atuação de futuros docentes, uma vez que a amostra compreende alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Ademais, considera-se que o conhecimento da aprendizagem autorregulada dos estudantes poderá ser útil para fortalecer a própria aprendizagem desses indivíduos enquanto profissionais da área de Contabilidade, durante o processo de formação em cursos de pós-graduação. Nesse contexto, os conhecimentos acerca das estratégias de autorregulação tendem a ser mais fomentados na docência, de forma ampla, gerando, por consequência, aspectos positivos para o ensino.

Finalmente, destaca-se que possuir habilidades autorreguladas, como, por exemplo, o gerenciamento de tempo, faz com que o profissional desempenhe um papel crucial na vida acadêmica e isso torna-se essencial para o exercício da profissão contábil, haja vista a ocorrência de atualizações constantes das normas aplicáveis. Assim, entende-se que o profissional da contabilidade que desenvolve características de autorregulação no aprendizado poderá obter maior facilidade no enfrentamento das mudanças no mercado de trabalho.

A estrutura deste artigo compreende, além desta introdução (seção 1), um referencial teórico com embasamento na Teoria Social Cognitiva, e os principais trabalhos acerca da autorregulação da aprendizagem e o contexto de ensino remoto emergencial (seção 2). Posteriormente, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo os testes realizados, bem como a definição da amostra (seção 3), seguida dos resultados obtidos e suas respectivas discussões (seção 4) e, finalmente, evidenciam-se as considerações finais (seção 5).

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Teoria Social Cognitiva

Estudos que se dedicam aos processos de aprendizagem são realizados em contextos diversos. Especificamente neste trabalho, as considerações propostas pela Teoria Social Cognitiva se mostram elementares para as discussões pertinentes. Essa teoria se coloca como alicerce consolidado no âmbito da aprendizagem social e consiste em um referencial explicativo para a ação e desenvolvimento humanos (Bandura, 1986; Azzi, 2010).

A Teoria Social Cognitiva propõe um modelo explicativo para o comportamento humano que é traçado pelo determinismo recíproco, no qual comportamento, fatores pessoais e o ambiente operam interagindo como determinantes que se influenciam mutuamente (Bandura & Jourden, 1991; Bandura, 1986; Bandura, 1999; Azzi, 2010).

Idealizada por Albert Bandura, considera a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança (Bandura, 1986). Equivale a conceber o indivíduo como sendo responsável por influenciar, intencionalmente, o seu caminho e as circunstâncias. Nessa perspectiva, as pessoas são auto-organizativas, proativas, autorreguladoras e autorreflexivas e possuem a capacidade de contribuir e interferir nos acontecimentos à sua volta.

Considera que os indivíduos, enquanto agentes, são autorreguladores e não simplesmente planejadores e prognosticadores. Dessa maneira, Bandura (1986) salienta que, por meio da autoconsciência, as pessoas refletem sobre sua autoeficácia e sobre a integridade de seus pensamentos e atitudes e realizam ajustes quando julgam ser necessários. Adicionalmente, a autoeficácia percebida consiste em um constructo primordial da Teoria Social Cognitiva e está ligada às crenças de alguém em seu potencial para organizar e realizar ações que sejam essenciais para produzir certas realizações (Bandura, 1997).

A perspectiva de indivíduo agente aborda que esse indivíduo pode desenvolver sua capacidade de exercer o controle sobre a natureza e sobre a qualidade de sua vida e, portanto, é visto como agente ativo que interfere em sua própria motivação e ação (Bandura, 2009; Azzi, 2010). Bandura (1986) reflete que a agência humana se pauta em duas características: a intencionalidade e a extensão temporal da agência a partir da antecipação. No caso da primeira, considera-se que as intenções são formadas pelos planos e também pelas estratégias de ação que subsidiarão tal realização. A segunda característica diz respeito à previsão dos resultados prováveis dos atos a fim de guiar os esforços de forma antecipada.

Nessa perspectiva, o indivíduo, devido às suas capacidades humanas, como simbolização, antecipação, autorreflexão, autorregulação, possui um sistema autorreferente que o permite agir de forma intencional, com foco em objetivos específicos, bem como articular suas ações e antecipar possíveis resultados (Bandura, 2009; Azzi, 2010).

Tendo em vista esse encadeamento de ideias, as estratégias de aprendizagem abordadas nesta pesquisa configuram-se em mecanismos autorreguladores utilizados pelos indivíduos e que se relacionam com aspectos tais como a compreensão das informações, monitoramento do aprendizado, gestão do ambiente físico e social, bem como dos recursos disponíveis.

## 2.2 Autorregulação da Aprendizagem e o Contexto de Ensino Remoto Emergencial

Zimmerman (2013) define a autorregulação de aprendizagem como o nível em que os estudantes atuam de forma metacognitiva, motivacional e comportamental sobre seu processo de aprendizagem. Na visão de Schunk (2005), a aprendizagem autorregulada é vista como ferramenta que pode esclarecer o porquê da existência de diferenças de desempenho entre os estudantes, sendo utilizada como forma para atingir um melhor desempenho educacional. De acordo com Pintrich (1999), a autorregulação é um conjunto de estratégias adotadas pelos estudantes que culminam na regulação de suas aprendizagens. Zimmerman (1998) corrobora ao indicar que a autorregulação é o resultado do comportamento autogerado dos estudantes, organizados de maneira sistemática com foco no atingimento dos objetivos de aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem em um ambiente on-line difere-se da aprendizagem presencial. Fatores como flexibilidade do tempo, o uso de recursos tecnológicos e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, aumentam os desafios, exigindo condutas autorreguladas para superá-los, sendo necessária a adoção de uma maior parcela de responsabilidade do estudante para atingir os seus objetivos de aprendizagem (Cavanaugh *et al.*, 2012; Ávila & Frison, 2016). Isso evidencia que é mais provável que os estudantes inseridos no ambiente de aprendizagem on-line estejam mais dispostos a adotar comportamentos de aprendizagem autorreguladas (Keegan, 2005; Barnard-Brak *et al.*, 2010).

Barnard-Brak *et al.* (2010) ressaltam que o comportamento da autorregulação da aprendizagem não acontece de forma igualitária em todos os domínios ou em todas as situações de aprendizagem. A partir dessa afirmação, é importante salientar a necessidade de ampliar estudos sobre o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, considerando a inserção do estudante oriundo do ambiente presencial no ambiente de aprendizagem on-line. Destaca-se ser fundamental nesse processo compreender as características individuais que influenciam os resultados da autorregulação da aprendizagem (Cavanaugh *et al.*, 2012). Barnard-Brak *et al.* (2010) ponderam que inserir um estudante em um ambiente de aprendizagem on-line não o torna automaticamente um indivíduo autorregulado. Nesse aspecto, é fundamental que os educadores propiciem ferramentas que sejam capazes de contribuir com o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, para que os estudantes se adaptem às novas ferramentas, novas tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem, criando estratégias que melhorem seu desempenho nesse novo contexto (Castro, 2016).

A pandemia da Covid-19 levou diferentes países a recomendarem ou tornarem obrigatória a implementação da aprendizagem remota no período. Coqueiro e Souza (2021) pontuam, que diferentemente da Educação a Distância (EaD), o ensino remoto possui caráter emergencial devido à sua transição do presencial para o ambiente virtual, nem sempre há a flexibilidade de horário e as aulas são realizadas no formato síncrono e assíncrono. As aulas síncronas, por sua vez, são realizadas por webconferência, permitindo que professores e alunos realizem interação em tempo real, semelhante ao que ocorre na educação presencial.

Wang *et al.* (2020) corroboram essa perspectiva ao afirmar que o ensino remoto emergencial é um método alternativo e temporário de ensino que foi implantado em resposta a uma situação de crise específica, e, portanto, difere-se da modalidade de Educação a Distância típica. Por definição, a EaD é caracterizada pela distância no tempo e/ou espaço entre os alunos e os recursos de aprendizagem (Bozkurt & Sharma, 2020).

A adoção da aprendizagem on-line em situação de emergência representa uma necessidade, e tem levado os especialistas em políticas públicas, cidadãos, professores e estudantes a encontrarem novas soluções que minimizem as dificuldades (Hodges *et al.*, 2020). Esse novo formato de aprendizagem, que surge como uma situação emergencial, tem provocado uma adaptação temporária na forma de transmissão do conteúdo em situações específicas, nas quais anteriormente existia a educação presencial (Affounh *et al.*, 2020).

Antunes (2020) afirma que os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no formato remoto, necessitam de atualizações constantes, novas abordagens de conteúdos, novas atitudes e novos procedimentos metodológicos. Isso demonstra que há uma necessidade de autorregulação em várias dimensões, “novos letramentos, novas práticas, novos meios de construir conhecimento e de estabelecer comunicação” (Cani *et al.*, 2020, p. 30). Com isso, a investigação da autorregulação da aprendizagem dos alunos inseridos nesse ambiente de aulas remotas torna-se relevante, podendo contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Boor e Cornelisse (2021) delinearão *insights* sobre autorregulação durante o ensino remoto emergencial com base na experiência de alunos e professores. O principal achado do estudo revela que a pandemia da Covid-19 afetou a autorregulação de três maneiras: 1) interrompeu a estrutura curricular e o ritmo de estudo; 2) houve redução de *feedback* aos alunos; e 3) reduziu a interação entre estudantes e professores. Nesse caminho, as descobertas de Hamdan *et al.* (2021) sugerem que durante o ensino remoto emergencial os alunos enfrentaram dificuldades de se sentirem satisfeitos com o ambiente educacional, enquanto também demonstraram desafios em regular e controlar sua própria aprendizagem.



No estudo de Hong *et al.* (2021), é evidenciado que durante o *lockdown* do coronavírus, os indivíduos com altos níveis de procrastinação acadêmica tendiam a apresentar baixos níveis de autorregulação da aprendizagem on-line, o que resultou em uma elevação da percepção de ineficácia da aprendizagem nesse ambiente. Os autores esclarecem que a procrastinação acadêmica pode estar associada a várias razões, como, por exemplo, a falta de motivação, ansiedade e falta de organização. Ao investigar estudantes do curso de Ciências Contábeis durante o ERE, Vilela e Silva (2022), identificaram que os alunos se encontravam pouco motivados e com níveis elevados de sentimentos negativos, como mau-humor, desespero, estresse, ansiedade e/ou depressão, fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem, o que pode ocasionar evasão acadêmica e danos à saúde mental.

Por outro lado, Jurisevic *et al.* (2021) encontraram evidências de que os alunos mais propensos a estabelecer metas e aplicar estratégias para estruturar seu ambiente geralmente apresentaram uma perspectiva mais positiva em relação à vida, ao passo que mostraram uma menor propensão a utilizar estratégias de enfrentamento que envolvem a catastrofização, ou seja, amplificação exagerada dos problemas e suas consequências.

Biwier *et al.* (2021) constataram que os estudantes universitários que migraram para o ERE, no contexto da pandemia de Covid-19, apresentaram dificuldades em administrar o tempo, regular a atenção e esforços e, conseqüentemente, houve redução no desempenho acadêmico. Além disso, a pesquisa de Vilela e Silva (2022) apontou que algumas estratégias de autorregulação como autoconsequências, estabelecimento de metas e planejamento e organização e transformação foram menos utilizadas pelos acadêmicos de Ciências Contábeis.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Características e Amostra da Pesquisa

Esta pesquisa se classifica como *survey* ou levantamento, descritiva e quantitativa (Martins & Teóphilo, 2016). Para verificar o comportamento dos estudantes de pós-graduação em Contabilidade acerca dos mecanismos de autorregulação da aprendizagem, optou-se pela aplicação de um questionário on-line, que foi enviado aos programas de pós-graduação em Contabilidade no Brasil. A coleta de dados ocorreu entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Inicialmente, foi realizado um levantamento no site da Plataforma Sucupira para obter a lista dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e os endereços de *e-mails* institucionais. Em seguida, entrou-se em contato com a secretaria dos programas solicitando o encaminhamento do questionário para os alunos. Dos 2.266 estudantes regularmente matriculados nos cursos listados na Plataforma Sucupira, em 2022, 113 responderam à pesquisa. Contudo, verificou-se que 4 respondentes declararam que não estudaram na modalidade de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de Covid-19, sendo excluídos da base de dados. Portanto, a amostra final ficou composta por 109 estudantes.

#### 3.2 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado consistiu em duas partes: (i) perfil geral do participante, incluindo informações sobre gênero, idade, estado civil, exercício de alguma atividade remunerada ou não, concomitantemente ao curso, informações socioeconômicas, dentre outras; e (ii) escala OSLQ (*Online Self-Regulated Learning Questionnaire*) para identificar as estratégias de aprendizagem.

O OSLQ foi desenvolvido previamente por Barnard-Brak *et al.* (2010) para a avaliação de aprendizagem autorregulada dos estudantes americanos em ambientes de aprendizagem on-line. Conforme evidenciado por Rufini *et al.* (2021), o OSLQ tem sido o principal instrumento utilizado em pesquisas sobre a temática e, desde a sua proposição, análises de validade, confiabilidade e consistência do instrumento têm sido realizadas (Barnard-Brak *et al.*, 2010; Rodrigues *et al.*, 2016; Martinez-Lopez *et al.*, 2017; Lin *et al.*, 2017; Fung *et al.*, 2018; Taghizade *et al.*, 2020; Vilkoova & Shcheglova, 2021; Rufini *et al.*, 2021).

O OSLQ foi inicialmente concebido visando atender à necessidade de um instrumento direcionado ao contexto on-line. Nessa primeira versão, foi composto por 86 itens derivados das concepções de aprendizagem autorreguladas de Zimmerman (1998). A versão final deste estudo gerou uma versão abreviada dirigida à cultura norte-americana considerando tanto o formato de curso on-line, quanto o formato de curso híbrido. Corroborar-se o fato de que esse instrumento tenha sido validado para o contexto brasileiro como resultado dos procedimentos de adaptação transcultural realizados por Rodrigues *et al.* (2016).

A escala é subdividida em seis dimensões, conforme Zimmerman (1998):

- a) Estabelecimento de Metas (EM): refere-se à especificação de ações ou resultados pretendidos;
- b) Estruturação do Ambiente (EA): envolve a seleção ou a criação de ambientes eficazes para a aprendizagem;
- c) Estratégias para Realização de Tarefas (ET): refere-se à análise de tarefas e à identificação de métodos de aprendizagem;
- d) Gerenciamento de tempo (GT): refere-se à estimativa e administração do tempo;
- e) Busca por ajuda (BA): é definido como a escolha de modelos, pessoas, professores ou livros específicos para auxiliar na aprendizagem; e
- f) Autoavaliação (AA): refere-se ao estabelecimento de padrões e ao seu uso para autojulgamento.

No referido instrumento, foram apresentadas 24 afirmações aos estudantes, que foram orientados a assinalar a opção que melhor representasse como eles se percebem em relação ao seu curso na modalidade de ERE em escala do tipo *Likert*, com variação de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Todos os itens da escala são positivos e, de acordo com Barnard-Brak *et al.* (2010), valores entre 1 e 2 indicam baixa frequência de autorregulação, entre 2,1 e 3,9, autorregulação moderada e, entre 4 e 5, alta frequência de autorregulação.

Destaca-se que a pesquisa ocorreu mediante o consentimento dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como do Comitê de Ética e Pesquisa (Parecer n.º 5.723.488).

### 3.3 Técnicas de Análise dos Dados

A partir dos mecanismos evidenciados anteriormente, foram realizadas análises com base em estatísticas descritivas, análise de confiabilidade das escalas (Alfa de Croanbach), o teste de *Kruskal-Wallis* e a Correlação de Spearman, com o intuito de se observar o comportamento dos estudantes de pós-graduação em Contabilidade no que tange às estratégias de autorregulação da aprendizagem. A estatística descritiva foi utilizada para fornecer um conhecimento acerca do comportamento da amostra, descrevendo e conhecendo suas características (Maroco, 2010).

Suplementarmente, Martins e Teóphilo (2016) descrevem que a confiabilidade de um instrumento para coleta de dados consiste em sua coerência, que pode ser verificada por meio da constância dos resultados e, dessa forma, a confiabilidade de uma medida está ligada à confiança que inspira. Nesse contexto, o Alfa de Croanbach destaca-se como uma medida amplamente utilizada para mensurar a confiabilidade (Hair Jr *et al.*, 2009). Esse coeficiente varia de 0 a 1, sendo os valores de 0,60 a 0,70 considerados o limite inferior de aceitabilidade. O teste de *Kruskal-Wallis* é utilizado “para testar se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes, ou se de igual modo, as amostras provêm de populações com a mesma distribuição” (Maroco, 2010, p. 227). Dessa forma, pretendeu-se verificar se existe diferença entre as características dos respondentes e as estratégias de aprendizagem adotadas entre os estudantes consultados. O teste de *Kruskal-Wallis* consiste em um teste não paramétrico e, portanto, foi necessário verificar, antecipadamente, a normalidade dos dados por meio do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, justificando-se, dessa maneira, tal escolha metodológica. Os resultados evidenciaram um valor-p igual a 0,00, reforçando a rejeição da hipótese nula de normalidade dos dados, ao nível de 5% de significância.

Ainda, as correlações entre as variáveis foram analisadas por meio do teste de correlação de *Spearman*, adequado para dados que não seguem uma distribuição normal, caso deste estudo. Esse coeficiente pode variar entre -1 e 1 e a correlação pode ser classificada como forte, média, fraca (Cohen, 1988; Brites, 2007). Nesse sentido, os coeficientes foram analisados da seguinte maneira: o valor 0 denota ausência de correlação; +/- ]0 - 0,25] correlação muito fraca; +/- ]0,25 - 0,40] correlação fraca; +/- ]0,40 - 0,60] correlação média; +/- ]0,60 - 0,75] correlação média forte; +/- ]0,75 - 0,90] correlação forte; +/- ]0,90 - 1[ correlação muito forte; +/- 1 correlação perfeita. O sinal informa o sentido da associação entre as variáveis analisadas, seja ela positiva ou negativa (Brites, 2007).

## 4. Análise e Discussão dos Resultados

### 4.1 Perfil dos Respondentes

Verificou-se que a idade média dos estudantes de pós-graduação em Contabilidade consultados neste trabalho foi de aproximadamente 36 anos, sendo a maioria (58,7%) do gênero feminino, e, 41,3% do gênero masculino. Dos 109 respondentes, 56% são indivíduos casados, seguidos por 38,5% de solteiros, além de 3,7% de divorciados(as) e 0,9% com estado civil de viúvo(a) e também 0,9% em união estável.

Em relação à realização de atividade remunerada concomitantemente ao curso, há predominância do grupo que respondeu de forma afirmativa (69,7%), em detrimento dos que não desenvolvem outras atividades remuneradas simultaneamente ao curso (30,3%). No que tange ao perfil relacionado à classe social/econômica, foi possível perceber que a maioria dos respondentes considera-se pertencer à classe C (45,9%), seguidos por 32,1% que declararam pertencer à classe D, de 15,6% B, 4,6% de classe E e, por último, 1,8% A.

De maneira adicional, observou-se que 73,4% dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade que responderam à pesquisa, encontravam-se em nível de mestrado, e, de forma complementar, 26,6% cursavam o doutorado. No que tange ao perfil regional da amostra analisada, atestou-se que 55% das respostas são referentes a estudantes matriculados na região Sudeste do Brasil, além de 34,9% na região Sul, 6,4% na região Nordeste e 3,7% no Centro-Oeste. Ressalta-se que não houve representantes da região Norte do Brasil dentre os pesquisados, devido ao fato de tal região não possuir cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade até a data da realização deste estudo.



## 4.2 Análise das Respostas do OSLQ (Online Self-Regulated Learning Questionnaire)

Para verificar a confiabilidade da escala utilizada no OSLQ (*Online Self-Regulated Learning Questionnaire*), executou-se no *software* estatístico IBM® SPSS®, o teste de Alfa de Croanbach. O teste apresentou um alfa de 0,863, valor considerável de consistência, evidenciando a adequação do instrumento utilizado para medir o que se propõe (Landis & Koch, 1977).

Após a análise preliminar acerca da confiabilidade do instrumento de coleta de dados, passou-se para a exploração dos resultados obtidos por meio das respostas ao questionário. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos com a aplicação do OSLQ, para cada afirmativa do instrumento e conforme as seis dimensões (Zimmerman, 1998). Considera-se que quanto maior a pontuação total obtida na escala, maior é a adoção das estratégias de aprendizagem. Valores entre 1 e 2 indicam baixa frequência de autorregulação, entre 2,1 e 3,9, autorregulação moderada e, entre 4 e 5, alta frequência de autorregulação (Barnard-Brak *et al.*, 2010).

A observação dos valores de desvio-padrão das questões contribui para identificar a homogeneidade das assertivas. A pergunta n.º 5, que se relaciona ao comprometimento da qualidade do trabalho devido ao fato deste ser na modalidade a distância, apresentou o maior desvio (1,45). Posteriormente, a pergunta n.º 21, sobre fazer um resumo do aprendizado para refletir sobre o aprendizado, na disciplina, obteve um desvio de 1,38. Tais achados de descrição dos dados sinalizam a heterogeneidade de adoção das estratégias de aprendizagem, de forma geral, pelos estudantes analisados. Os maiores pontos de diferenciação entre as percepções se devem por divergências a respeito da qualidade do trabalho desempenhado em razão do mesmo ser realizado na modalidade a distância e em relação à prática de elaboração de resumos no processo de aprendizado, dentre outras, apresentadas na Tabela 1, como as relativas aos hábitos de leitura em voz alta no intuito de atenuar distrações, ou de preparação antecipada de perguntas para os *chats*.

Tabela 1

### Resultados da aplicação do Questionário de Autorregulação da Aprendizagem On-line - OSLQ

Dimensão	Questões	Médias	Desvio- Padrão	Mediana	Mín	Máx
<b>Estabelecimento de Metas</b>	1. Eu defino metas para a realização das minhas tarefas em cursos on-line.	4,04	0,91	4	1	5
	2. Eu defino metas de curto prazo (diário ou semanal), bem como metas de longo prazo.	3,92	0,99	4	1	5
	4. Eu defino metas que me ajudam com o tempo de estudo dedicado para os meus cursos a distância.	3,78	0,96	4	1	5
	5. Eu não comprometo a qualidade do meu trabalho por ele ser a distância.	3,77	1,45	4	1	5
	3. Eu mantenho um alto padrão de aprendizagem no meu curso.	3,63	0,93	4	2	5
<b>Média da Dimensão</b>		<b>3,83</b>				
<b>Estruturação do Ambiente</b>	7. Eu procuro um lugar confortável para estudar.	4,54	0,73	5		5
	8. Eu sei onde posso estudar de forma mais eficiente quando me dedico ao estudo a distância.	4,46	0,78	5		5
	6. Eu escolho o local onde eu estudo para evitar distrações.	4,39	0,83	5		5
	9. Eu escolho um horário do dia para estudar que tenha poucas distrações.	3,89	1,14	4		5
<b>Média da Dimensão</b>		<b>4,32</b>				

Dimensão	Questões	Médias	Desvio-Padrão	Mediana	Mín	Máx
<b>Estratégias para Realização de Tarefas</b>	10. Eu tento fazer esquemas e anotações relacionadas com os conteúdos.	4,10	1,04	4		5
	13. Costumo utilizar material extra do que foi disponibilizado na plataforma.	3,81	1,20	4		5
	12. Eu preparo minhas perguntas antes de entrar nos <i>chats</i> e fóruns de discussões.	3,00	1,35	3		5
	11. Eu costumo ler os materiais em voz alta para não sofrer distrações.	2,45	1,36	2		5
	<b>Média da Dimensão</b>	<b>3,34</b>				
<b>Gerenciamento do Tempo</b>	14. Eu reservo tempo extra para estudar para minhas disciplinas on-line.	3,68	1,15	4		5
	15. Agendo dias específicos da semana para estudar para meu curso	3,40	1,26	4		5
	16. Tento distribuir meu tempo estudando uniformemente todos os dias.	3,23	1,32	3		5
	<b>Média da Dimensão</b>	<b>3,44</b>				
<b>Busca por Ajuda</b>	17. Procuo amigos para tirar dúvidas sobre os conteúdos quando preciso.	3,83	1,28	4		
	18. Compartilho meus problemas com os colegas on-line de forma que saibamos o que nos traz dificuldades e como solucionar nossos problemas.	3,53	1,29	4		
	20. Eu costumo pedir ajuda ao tutor ou professor através de e-mail ou mensagem via plataforma.	3,20	1,35	3		
	19. Quando necessário, eu tento encontrar meus colegas de curso presencialmente.	1,78	1,14	1		
	<b>Média da Dimensão</b>	<b>3,08</b>				
<b>Autoavaliação</b>	22. Faço reflexão e questionamentos sobre o material do curso disponibilizado.	3,46	1,17	3		
	23. Me comunico com meus colegas para refletir como está meu andamento no curso.	3,30	1,30	3		
	24. Costumo fazer comparativos entre o que estou aprendendo e o que meus colegas estão aprendendo.	2,78	1,34	3		
	21. Eu costumo fazer um resumo do meu aprendizado para refletir sobre o que aprendi na disciplina.	2,71	1,38	2		
	<b>Média da Dimensão</b>	<b>3,06</b>				
<b>Média Geral da OSLQ</b>		<b>3,53</b>				

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

De maneira geral, o nível de autorregulação da aprendizagem no ambiente de ERE pode ser considerado moderado, para a amostra utilizada, como evidenciou a média geral de 3,53 pontos na escala. Este resultado corrobora com os achados de Silva (2021). De maneira detalhada, observou-se que a dimensão de Estruturação do Ambiente obteve a maior média de pontos (4,32) no nível de adoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem, tal como também foi observado nos resultados de Silva (2021) e que se alinha com os achados de Vilela e Silva (2022), o que pode sinalizar um maior esforço e necessidade de adaptação por parte dos estudantes no período de transição entre o estudo presencial e o on-line, que foram impostos no período da pandemia Covid-19 com a implementação do ERE. Nesse sentido, os alunos se preocuparam de forma mais intensa com questões relacionadas ao local do estudo, de forma a dirimir distrações e a torná-lo mais confortável.

A dimensão relacionada ao Estabelecimento de Metas obteve a segunda maior pontuação média, em termos de adoção das estratégias de autorregulação (3,83). Os estudantes enfatizaram neste aspecto, que definem metas para a realização das tarefas on-line, tanto de curto, quanto de longo prazo. Estes resultados corroboram com os achados de Jurisevic *et al.* (2021), em que os alunos relataram o uso frequente dessas duas estratégias de aprendizagem autorreguladas. Por outro lado, esses achados divergem parcialmente do estudo de Vilela e Silva (2022), que apontou que o estabelecimento de metas e planejamento e organização e transformação, foram menos utilizadas pelos acadêmicos de Ciências Contábeis.

Em seguida, as dimensões de Gerenciamento de Tempo, Estratégias para Realização de Tarefas, Busca por Ajuda e Autoavaliação, configuraram, em ordem decrescente de nível de adoção, as demais dimensões de autorregulação de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, com médias de pontuações de 3,44, 3,34, 3,08 e 3,06 pontos, respectivamente.

#### 4.3 Distribuição da Amostra

Os resultados foram analisados conjuntamente, considerando-se as Correlações de Spearman e o teste de *Kruskal-Wallis* (K-W), que permite a realização de análise acerca de uma possível diferença entre as características dos respondentes e as estratégias de aprendizagem adotadas. Inicialmente, realizou-se por meio do *software* SPSS o teste de K-W entre as variáveis gênero, realização de algum tipo de atividade, remunerada ou não, concomitante ao curso, classe social, tipo de curso *stricto sensu*, idade e região, com as variáveis de pontuação total da escala do Questionário on-line de Autorregulação da Aprendizagem e com cada uma das assertivas, individualmente.

As tabelas de 2 a 7 detalham os coeficientes das correlações e as classificações médias oriundas dos testes de K-W com seus respectivos p-valores, por dimensão da escala, considerando-se nas análises as variáveis de Pontuação Total, os grupos analisados e as respectivas assertivas. Adicionalmente, essas tabelas apresentam a posição média do grupo em relação a todas as observações, de acordo com o teste de *Kruskal-Wallis* e as perguntas que compõem o OSLQ (*Online Self-Regulated Learning Questionnaire*), correspondendo às assertivas que abrangem de p1 a p24.

Como se pode observar na Tabela 2, as estratégias de autorregulação da aprendizagem que compõem a dimensão Estabelecimento de Metas com maiores associações são P2, P3 e P4. A afirmativa que se refere à definição de metas de curto e de longo prazos (P2), correlaciona-se positivamente a afirmativa sobre manter um alto padrão de aprendizagem no curso (P3) e também à definição de metas que auxiliem com o tempo de estudo dedicado ao estudo a distância (P4).

Em seguida, constatou-se que não houve diferenças estatísticas significativas entre a maioria dos grupos mencionados e a pontuação total dos indivíduos na escala aplicada, exceto para o item relacionado a exercer ou não atividade remunerada concomitantemente ao curso. Sobre esse ponto, Biwer *et al.* (2021) elucidaram que os estudantes universitários que se deslocaram para o ERE no contexto da pandemia do Covid-19, apresentaram, de forma geral, limitações para administrar o tempo, regular a atenção e esforços, e conseqüentemente, experimentaram uma redução no desempenho acadêmico.

Apenas o perfil relacionado a exercer ou não atividade remunerada concomitantemente ao curso obteve um resultado significativo a 10% de significância no teste de *Kruskal-Wallis*, com a variável Pontuação Total na escala de autorregulação, tal como ocorrido na pesquisa de Silva (2021) em relação à variável classe social dos indivíduos.

Tabela 2

**Testes de Correlação e de Kruskal-Wallis: Pontuação Total da OSQL e Dimensão Estabelecimento de Metas**

	Pontuação Total da OSQL	P1	P2	P3	P4	P5
P1		1,00				
P2		0,62*	1,00			
P3		0,36*	0,339**	1,00		
P4		0,60*	0,652**	0,507*	1,00	
P5		0,17	0,218*	0,343*	0,229**	1,00
Comparação entre Grupos						
Masculino	50,46	50,29	51,83	55,57	50,56	56,33
Feminino	58,20	58,31	57,23	54,60	58,13	54,06
<i>p-value</i>	0,21	0,16	0,36	0,87	0,19	0,69
Exerce Atividade remunerada	58,41	58,56	55,39	47,89	48,59	40,36
Não Exerce Atividade remunerada	47,14	53,45	54,83	58,09	57,78	61,36
<i>p-value</i>	0,09***	0,41	0,93	0,10***	0,14	0,00*
Classe E	64,80	65,80	76,30	71,80	67,90	71,20
Classe D	50,90	51,04	52,30	52,59	45,11	54,06
Classe C	55,60	57,89	54,69	51,55	58,48	51,06
Classe B	60,85	56,06	58,15	63,59	63,82	60,35
Classe A	37,50	16,00	30,00	68,50	33,75	84,00
<i>p-value</i>	0,68	0,26	0,36	0,38	0,10***	0,30
Sul	59,53	53,91	56,84	58,66	55,47	55,36
Sudeste	52,93	56,13	53,36	54,25	53,03	55,34
Nordeste	57,57	54,64	59,93	48,00	65,93	53,00
Centro-Oeste	38,63	49,00	53,50	43,75	61,00	50,00
<i>p-value</i>	0,54	0,96	0,91	0,67	0,71	0,98
Casado(a)	53,96	56,75	55,03	53,75	55,57	58,58
Solteiro(a)	53,90	52,89	55,05	56,68	53,36	48,33
Divorciado(a)	59,13	61,75	53,00	51,38	51,63	55,88
Viúvo(a)	97,00	49,00	91,50	31,00	61,00	84,00
Outros	106,00	16,00	22,50	99,00	96,50	84,00
<i>p-value</i>	0,34	0,66	0,62	0,55	0,71	0,30
Entre 22 e 30 anos:	45,43	55,74	51,93	55,57	54,25	45,96
Entre 31 e 40 anos	57,40	52,55	55,02	54,02	52,37	59,82
Entre 41 e 50 anos	62,81	66,29	58,07	59,83	62,43	55,90
Acima de 51 anos	61,37	36,31	59,88	45,50	53,81	63,38
<i>p-value</i>	0,17	0,09***	0,71	0,85	0,64	0,17
Mestrado	56,50	57,00	60,16	48,72	53,10	52,17
Doutorado	52,10	54,28	53,13	57,28	55,69	56,03
<i>p-value</i>	0,56	0,67	0,28	0,19	0,69	0,55

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

Notas: (\*\*\*) significativo a 10%; (\*\*) a 5% e a (\*) 1% de significância.

Essa diferença significativa sugere que existe uma diferenciação entre a realização ou não de atividades remuneradas e a autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial em estudantes de pós-graduação em Contabilidade.

Aqueles que estão envolvidos em atividades remuneradas enquanto cursam a pós-graduação podem enfrentar desafios adicionais na gestão de seu tempo e recursos. A necessidade de equilibrar o trabalho remunerado com os compromissos acadêmicos pode influenciar sua autorregulação da aprendizagem. Um contexto possível é que esses estudantes podem ter um maior senso de responsabilidade e disciplina para gerenciar seu tempo de forma eficaz, o que pode levar a uma pontuação mais alta em autorregulação.

Por outro lado, a diferença significativa também pode indicar que os estudantes que não trabalham enquanto estudam podem ter mais tempo e recursos disponíveis para se dedicar aos estudos, o que também poderia influenciar positivamente sua autorregulação da aprendizagem. Portanto, a análise desses resultados pode sugerir que o equilíbrio entre trabalho remunerado e estudos desempenha um papel importante na autorregulação da aprendizagem desses estudantes. Esses achados trazem reflexões compatíveis ao argumento levantado por Castro (2016), salientando que os educadores devam contribuir por meio da oferta de ferramentas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades de autorregulação, para que os estudantes se adaptem ao contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem, e criem estratégias que melhorem seu desempenho nessas circunstâncias.

As faixas de idade entre os estudantes se apresentaram significativamente diferentes no que tange aos comportamentos de autorregulação, individualmente, indicando que a faixa etária dos estudantes pode influenciar seu comportamento e a abordagem individual em relação ao aprendizado on-line. A significância da variável Idade com a assertiva P1 pode sugerir que diferentes faixas etárias podem adotar maneiras distintas para definir metas de aprendizado. O fato de exercer ou não uma atividade remunerada concomitantemente ao curso mostrou diferenças significativas em relação às respostas para os itens P3 e P5 do questionário, corroborando o que a análise de correlação já havia sinalizado. Esses achados podem ser relevantes para as instituições de ensino, pois destacam a importância de reconhecer e construir estratégias que considerem tais diferenças relacionadas ao perfil dos alunos que cursam a pós-graduação. Além disso, eles podem fornecer *insights* para o desenvolvimento de estratégias que ajudem esses estudantes a equilibrar suas responsabilidades e a obter sucesso acadêmico.

Adicionalmente, os resultados apontaram que diferentes grupos de classes sociais, apresentaram diferenças em relação ao comportamento de definir metas que auxiliem com o tempo de estudo dedicado para os cursos a distância (P4).

A Tabela 3 evidencia que as estratégias de autorregulação da aprendizagem que compõem a dimensão Estruturação do Ambiente, P6 e P7, apresentaram as maiores associações. Dessa forma, a procura por um local confortável para estudar (P6) associa-se significativamente e positivamente com a escolha do local de estudo para evitar distrações (P7). Ao passo que, para essa última, há uma associação positiva em relação ao conhecimento sobre onde estudar de forma mais eficiente quando o estudante se dedica ao estudo a distância (P8).



Tabela 3

**Testes de Correlação e de Kruskal-Wallis: Dimensão Estruturação do Ambiente**

	P6	P7	P8	P9
P6	1,00			
P7	0,691*	1,00		
P8	0,535*	0,644*	1,00	
P9	0,269*	0,305**	0,348*	1,00
Comparação entre Grupos				
Masculino	52,72	50,94	50,78	49,99
Feminino	56,60	57,85	57,97	58,52
<i>p-value</i>	0,48	0,18	0,18	0,14
Exerce atividade remunerada	49,74	50,73	50,77	52,71
Não exerce atividade remunerada	57,28	56,86	56,84	55,99
<i>p-value</i>	0,20	0,27	0,29	0,60
Classe E	55,30	74,50	66,60	66,60
Classe D	53,39	50,36	49,73	50,30
Classe C	54,80	53,74	52,92	58,13
Classe B	58,85	63,21	68,85	57,68
Classe A	54,75	49,25	52,50	7,25
<i>p-value</i>	0,98	0,24	0,14	0,12
Sul	52,28	49,84	57,29	52,59
Sudeste	55,58	57,22	53,62	54,97
Nordeste	71,71	74,50	62,57	69,29
Centro-Oeste	42,88	36,63	40,75	53,38
<i>p-value</i>	0,31	0,06***	0,56	0,60
Casado(a)	55,52	54,17	54,43	53,56
Solteiro(a)	53,14	55,82	53,94	54,92
Divorciado(a)	54,75	49,25	64,25	70,25
Viúvo(a)	78,50	74,50	76,00	50,00
Outros	78,50	74,50	76,00	90,50
<i>p-value</i>	0,81	0,85	0,79	0,62
Entre 22 e 30 anos:	49,24	51,97	45,60	51,72
Entre 31 e 40 anos	55,23	57,42	55,86	56,08
Entre 41 e 50 anos	61,67	56,79	67,05	55,36
Acima de 51 anos	60,69	49,25	58,38	61,81
<i>p-value</i>	0,40	0,73	0,04**	0,83
Mestrado	52,19	51,57	52,60	54,93
Doutorado	56,02	56,24	55,87	55,03
<i>p-value</i>	0,53	0,42	0,58	0,99

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

Notas: (\*\*\*) significativo a 10%; (\*\*) a 5% e a (\*) 1% de significância.

Além disso, a análise dos resultados revelou diferenças significativas em relação à escolha do ambiente de estudo para evitar distrações (P7), destacando variações significativas entre as regiões. Adicionalmente, observou-se divergências na compreensão sobre os ambientes de estudo mais eficazes no contexto de ensino a distância, com disparidades relacionadas à faixa etária (P8). Algumas pesquisas anteriores corroboram parcialmente tais achados. Aguiar e Silva (2017) realizaram uma análise comparativa do perfil de estudantes de Ciências Contábeis, na modalidade presencial e a distância, quanto ao uso de estratégias autorreguladas na aprendizagem. Os autores concluíram que a modalidade de ensino, o semestre, a idade e o gênero podem ser associados à utilização de estratégias de aprendizado autorregulado.

As assertivas relacionadas às estratégias para realização de tarefas mostraram correlações mais fracas, mesmo que significativas, conforme evidenciado na Tabela 4. Na comparação entre os grupos, o gênero dos estudantes mostrou-se significativo com as assertivas P10 e P11. Esses resultados indicam que, apesar de não haver diferenças significativas em termos de adoção total de instrumentos de autorregulação de aprendizagem, o gênero dos estudantes está associado a diferenças específicas nos comportamentos de estudo e de aprendizagem, tais como o de fazer esquemas e anotações relacionadas com os conteúdos (P10) e ao hábito de realizar leituras em voz alta para atenuar distrações (P11). De maneira semelhante aos achados, Souza *et al.* (2018) verificaram que os estudantes de graduação em Contabilidade, do gênero feminino, tendem a desenvolver mais estratégias de aprendizagem do que os estudantes do gênero masculino.

Tabela 4

**Testes de Correlação e de Kruskal-Wallis: Dimensão Estratégias para Realização de Tarefas**

	P10	P11	P12	P13
P10	1,00			
P11	0,14	1,00		
P12	0,326*	0,289*	1,00	
P13	0,221**	0,12	0,378*	1,00
<b>Comparação entre Grupos</b>				
Masculino	49,13	49,17	56,90	51,99
Feminino	59,13	59,10	53,66	57,12
<i>p-value</i>	0,08***	0,10***	0,59	0,38
Exerce atividade remunerada	51,61	53,59	53,53	53,74
Não exerce atividade remunerada	56,47	55,61	55,64	55,55
<i>p-value</i>	0,43	0,75	0,74	0,78
Classe E	55,60	52,80	37,10	59,80
Classe D	55,67	54,27	52,54	57,26
Classe C	52,51	53,36	55,78	53,76
Classe B	62,12	58,91	63,03	52,15
Classe A	43,50	81,00	55,00	58,75
<i>p-value</i>	0,80	0,75	0,54	0,96
Sul	60,14	55,70	59,59	56,45
Sudeste	51,98	54,47	52,92	54,76
Nordeste	60,64	54,21	48,64	54,43
Centro-Oeste	41,63	57,75	53,75	45,88
<i>p-value</i>	0,41	0,99	0,70	0,93
Casado(a)	52,63	53,35	59,34	52,75
Solteiro(a)	56,80	56,74	48,23	56,02
Divorciado(a)	67,88	66,63	48,75	61,25
Viúvo(a)	84,00	19,50	55,50	89,50
Outros	43,50	71,50	99,50	89,50
<i>p-value</i>	0,66	0,64	0,24	0,53
Entre 22 e 30 anos:	56,91	57,97	49,60	54,84
Entre 31 e 40 anos	53,36	50,37	53,55	54,25
Entre 41 e 50 anos	55,60	58,00	62,69	53,45
Acima de 51 anos	54,75	61,13	66,06	64,06
<i>p-value</i>	0,96	0,59	0,33	0,85
Mestrado	49,88	52,28	52,03	50,91
Doutorado	56,86	55,99	56,08	56,48
<i>p-value</i>	0,28	0,58	0,55	0,40

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

Notas: (\*\*\*) significativo a 10%; (\*\*) a 5% e a (\*) 1% de significância.

Na dimensão Gerenciamento do Tempo, não houve diferenças estatisticamente distintas entre os grupos, conforme detalhado nos resultados dos testes de K-W, na Tabela 5. Nessa dimensão, as correlações também foram consideradas de intensidades mais fracas, mesmo que significativas.

Tabela 5

**Testes de Correlação e de Kruskal-Wallis: Dimensão Gerenciamento do Tempo**

	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>
P14	1,00		
P15	0,364*	1,00	
P16	0,370*	0,337*	1,00
<b>Comparação entre Grupos</b>			
Masculino	54,56	53,51	51,24
Feminino	55,31	56,05	57,64
<i>p-value</i>	0,90	0,67	0,29
Exerce atividade remunerada	56,35	49,50	57,38
Não exerce atividade remunerada	54,41	57,39	53,97
<i>p-value</i>	0,76	0,22	0,60
Classe E	61,90	68,70	53,00
Classe D	52,89	53,36	52,56
Classe C	55,17	53,38	57,54
Classe B	60,82	61,15	58,79
Classe A	21,00	37,75	7,00
<i>p-value</i>	0,47	0,64	0,23
Sul	60,71	57,38	60,49
Sudeste	51,34	52,99	50,21
Nordeste	59,07	62,50	62,93
Centro-Oeste	48,50	49,38	60,88
<i>p-value</i>	0,47	0,79	0,35
Casado(a)	51,57	56,88	56,66
Solteiro(a)	57,87	50,30	50,55
Divorciado(a)	57,13	69,00	55,00
Viúvo(a)	95,00	40,00	98,00
Outros	95,00	97,00	98,00
<i>p-value</i>	0,33	0,39	0,30
Entre 22 e 30 anos:	55,65	55,26	48,31
Entre 31 e 40 anos	52,26	49,07	54,88
Entre 41 e 50 anos	54,24	63,36	61,60
Acima de 51 anos	70,00	66,06	66,81
<i>p-value</i>	0,50	0,23	0,29
Mestrado	56,69	53,38	55,50
Doutorado	54,39	55,59	54,82
<i>p-value</i>	0,73	0,74	0,92

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

Notas: (\*\*\*) significativo a 10%; (\*\*) a 5% e a (\*) 1% de significância.

Observou-se, de maneira adicional, que a assertiva P17 sobre procurar amigos para tirar dúvidas sobre os conteúdos associa-se positivamente à afirmativa apresentada sobre o compartilhamento de problemas com os colegas on-line (P18). A significância dessas questões em relação à idade pode sugerir que estudantes de diferentes idades têm diferentes níveis de disposição para compartilhar problemas e se comunicar com colegas para aprimorar seu aprendizado, tal como destacado na Tabela 6. Boor e Cornelisse (2021) discutem esses resultados. Os autores constataram que a pandemia da Covid-19 afetou a autorregulação em vários aspectos, e, dentre eles, reduziu a interação entre estudantes e professores.

Ademais, verificou-se que o aspecto “gênero” foi estatisticamente relevante nas respostas relacionadas a assertiva P20, indicando que o gênero dos estudantes está associado a diferenças específicas nos comportamentos de estudo e de aprendizagem, tais como o de pedir ajuda ao tutor ou professor através de e-mail ou mensagem via plataforma.

Tabela 6

**Testes de Correlação e de Kruskal-Wallis: Busca por Ajuda**

	P17	P18	P19	P20
P17	1,00			
P18	0,639*	1,00		
P19	0,14	0,17	1,00	
P20	0,303*	0,310*	0,247*	1,00
<b>Comparação entre Grupos</b>				
Masculino	53,16	51,00	51,61	48,89
Feminino	56,30	57,81	57,38	59,30
<i>p-value</i>	0,59	0,25	0,29	0,08***
Exerce atividade remunerada	49,98	49,64	49,26	48,82
Não exerce atividade remunerada	57,18	57,33	57,49	57,68
<i>p-value</i>	0,25	0,23	0,16	0,17
Classe E	56,40	54,20	46,70	73,00
Classe D	46,91	51,40	52,54	52,57
Classe C	60,50	58,28	58,54	52,84
Classe B	53,47	54,71	52,21	61,71
Classe A	68,50	40,50	54,00	49,50
<i>p-value</i>	0,32	0,83	0,79	0,55
Sul	52,03	55,42	58,11	58,03
Sudeste	58,87	56,35	54,26	52,62
Nordeste	43,57	52,79	57,07	54,43
Centro-Oeste	45,25	34,63	33,00	63,00
<i>p-value</i>	0,42	0,59	0,39	0,80
Casado(a)	53,20	52,89	55,81	55,59
Solteiro(a)	55,60	55,87	51,44	53,05
Divorciado(a)	60,00	59,13	62,00	45,00
Viúvo(a)	87,50	93,00	91,00	98,00
Outros	87,50	93,00	91,00	98,00
<i>p-value</i>	0,61	0,48	0,37	0,35
Entre 22 e 30 anos:	44,12	43,13	52,85	48,15
Entre 31 e 40 anos	63,48	61,49	57,18	57,46
Entre 41 e 50 anos	55,50	59,90	53,31	57,14
Acima de 51 anos	51,19	55,25	56,00	64,38
<i>p-value</i>	0,04**	0,05**	0,90	0,42
Mestrado	56,02	51,41	57,16	47,00
Doutorado	54,63	56,30	54,22	57,90
<i>p-value</i>	0,83	0,46	0,63	0,10

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

Notas: (\*\*\*) significativo a 10%; (\*\*) a 5% e a (\*) 1% de significância.



Além disso, a faixa etária também se difere em relação ao entendimento acerca do hábito de elaborar resumos e refletir sobre o aprendizado adquirido (P21).

As correlações oriundas das variáveis relacionadas à autoavaliação não ultrapassaram o patamar de 0,48, como se pode observar na Tabela 7. No que se refere às comparações entre os grupos, o gênero revelou-se como um aspecto que difere sobre a realização de reflexões e questionamentos sobre o material disponibilizado do curso (P22). Essa mesma assertiva foi significativa considerando-se a região onde se encontra o curso de pós-graduação.

A significância da questão P23 em relação à idade pode sugerir que estudantes de diferentes idades têm diferentes níveis de disposição para se comunicarem com seus colegas para refletirem sobre seus andamentos ao longo do curso e, semelhante à assertiva P22, também foi significativamente distinta em relação à região.

Tabela 7

**Testes de Correlação e de Kruskal-Wallis: Autoavaliação**

	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
P21	1,00			
P22	0,480*	1,00		
P23	0,348*	0,469*	1,00	
P24	0,17	0,262*	0,317*	1,00
<b>Comparação entre Grupos</b>				
Masculino	57,61	60,96	55,98	58,13
Feminino	53,16	50,81	54,31	52,80
<i>p-value</i>	0,46	0,09***	0,78	0,37
Exerce atividade remunerada	49,15	49,55	47,91	55,48
Não exerce atividade remunerada	57,54	57,37	58,08	54,79
<i>p-value</i>	0,19	0,22	0,11	0,91
Classe E	52,00	68,40	58,70	67,90
Classe D	49,54	54,66	51,30	54,77
Classe C	59,02	53,80	56,80	56,47
Classe B	60,18	53,53	54,35	45,18
Classe A	13,50	70,00	71,00	73,50
<i>p-value</i>	0,19	0,82	0,86	0,49
Sul	60,37	64,29	53,21	61,43
Sudeste	52,88	52,37	60,49	51,01
Nordeste	55,71	48,14	22,36	54,14
Centro-Oeste	34,50	18,25	46,75	55,25
<i>p-value</i>	0,36	0,02**	0,02**	0,45
Casado(a)	58,08	51,28	52,52	49,40
Solteiro(a)	49,06	59,12	57,37	60,25
Divorciado(a)	51,25	47,50	46,88	71,63
Viúvo(a)	84,50	97,00	97,00	62,00
Outros	102,00	97,00	97,00	102,50
<i>p-value</i>	0,24	0,23	0,33	0,15

	P21	P22	P23	P24
Entre 22 e 30 anos:	44,01	51,03	47,31	47,71
Entre 31 e 40 anos	56,03	57,07	63,90	61,79
Entre 41 e 50 anos	63,83	50,29	56,17	53,76
Acima de 51 anos	72,56	72,38	33,44	50,19
<i>p-value</i>	0,03**	0,28	0,02**	0,23
Mestrado	52,26	51,07	62,84	47,60
Doutorado	55,99	56,43	52,16	57,68
<i>p-value</i>	0,58	0,42	0,11	0,13

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos testes realizados no software SPSS.

Notas: (\*\*\*) significativo a 10%; (\*\*) a 5% e a (\*) 1% de significância.

Observou-se, finalmente, que o estado civil dos estudantes e o tipo de curso *stricto sensu* não se diferenciam entre os grupos em suas respostas sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, em nenhuma das dimensões da escala. Portanto, nota-se um comportamento distinto nos estudantes de pós-graduação que responderam ao OSLQ, o que denota que as práticas autorreguladoras de aprendizagem, no contexto do ERE, podem ter sofrido adaptações e reformulações nos grupos da amostra estudada.

## 5. Considerações Finais

Este estudo buscou analisar o comportamento dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade quanto à autorregulação da aprendizagem no ambiente do Ensino Remoto Emergencial. O principal achado desta pesquisa refere-se ao fato de que os estudantes analisados fazem uso do mecanismo de autorregulação da aprendizagem no ambiente ERE, em um nível considerado moderado, de forma geral, como evidenciou a média geral de 3,52 pontos na escala. A adoção das estratégias de aprendizagem se mostrou contundente em um contexto peculiar de ensino, que se estabeleceu na passagem de um ensino tradicionalmente presencial para uma conjuntura on-line durante o enfrentamento da emergência sanitária decretada em função do novo coronavírus (Covid-19). Percebe-se o protagonismo dos estudantes em se auto-organizarem, no intuito de obterem bons desempenhos em um contexto que exigiu graus variados de adaptabilidade e disciplina.

Especificamente, observou-se que a dimensão de Estruturação do Ambiente obteve a maior média de pontos (4,32) no nível de adoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem, considerado na faixa de alta frequência de adoção, o que pode indicar um maior esforço e necessidade de adaptação por parte dos estudantes no período de transição entre o estudo presencial e o on-line, acentuados no período da utilização do ERE. Dessa maneira, os alunos se preocuparam mais com questões relacionadas ao local do estudo, de forma a dirimir distrações e a torná-lo mais confortável.

A dimensão relacionada ao Estabelecimento de Metas obteve a segunda maior pontuação média, em termos de adoção das estratégias de autorregulação (3,83). Em seguida, as dimensões de Gerenciamento de Tempo, Estratégias para Realização de Tarefas, Busca por Ajuda e Autoavaliação, configuraram, em ordem decrescente de nível de adoção, as demais dimensões de autorregulação de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de pós-graduação em Contabilidade. Deste modo, esta pesquisa obteve apontamentos de que os estudantes pesquisados utilizaram todas as dimensões de autorregulação da aprendizagem on-line, em frequências distintas, mas que denotaram, em conjunto, serem úteis ao processo de ensino-aprendizagem no ERE. Salienta-se, ainda, o fato de que a modalidade de atividades on-line tem perspectiva de se concretizar no âmbito das instituições de ensino e a ganhar um espaço cada vez mais amplo, como contextualizado no presente trabalho.

O teste de *Kruskal-Wallis* apontou não haver diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação total na escala de autorregulação de aprendizagem on-line e os grupos: gênero, classe social, tipo de curso *stricto sensu*, idade e região. Contudo, a variável relacionada à realização de algum tipo de atividade, remunerada ou não, concomitante ao curso, mostrou-se significativa em relação à pontuação total de uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas. Complementarmente, o teste subsidiou achados de que existem diferenças significativas entre alguns dos grupos estudados em relação a práticas específicas, ao se considerar as assertivas, individualmente, em relação ao comportamento dos componentes dos grupos.

Os resultados deste estudo corroboram achados de pesquisas anteriores, tais como as de Souza *et al.* (2018) Aguiar e Silva (2017), Jurisevic *et al.* (2021) e Silva (2021) e trazem implicações significativas tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Teoricamente, esta investigação contribui para a compreensão mais aprofundada da autorregulação da aprendizagem em um contexto de crise, como a pandemia de Covid-19, ampliando o conhecimento existente em torno da temática. Além disso, a pesquisa lança luz sobre como fatores demográficos, como idade, gênero e atividades paralelas podem influenciar o comportamento de autorregulação dos estudantes em ambientes de ensino remoto.

Do ponto de vista prático, os resultados oferecem informações para as instituições de ensino superior e programas de pós-graduação, que podem adaptar suas estratégias de ensino e suporte com base nas necessidades específicas dos estudantes. Isso inclui a implementação de programas de orientação personalizados, apoio à autorregulação da aprendizagem e ferramentas de comunicação para facilitar a interação entre os estudantes. Além disso, esses achados podem orientar a criação de políticas educacionais mais eficazes em tempos de crise, como a pandemia, e fornecer *insights* sobre como promover a aprendizagem autônoma em situações desafiadoras.

Como limitações deste trabalho, cabe ressaltar o fato de que os resultados encontrados não extrapolam a amostra pesquisada e, também, a restrição relacionada aos dados transversais (*cross-sectional data*), pois essa configuração de dados não fornece uma visão completa das mudanças ao longo do tempo. Isso pode dificultar a compreensão de tendências, causas e efeitos, uma vez que não é possível identificar variações longitudinais. Ainda, a aplicação dos questionários em um contexto de ERE pode influenciar os resultados devido às características específicas de alunos, professores e ao próprio contexto e cenário vivenciados. Em situações de regularidade, os alunos escolhem a modalidade de ensino, as instituições podem desenvolver estratégias de ensino mais elaboradas e os professores têm a oportunidade de se preparar adequadamente para o ensino a distância ou remoto.

Para investigações futuras, propõe-se averiguar se tais comportamentos se confirmam em amostras diferentes, como, por exemplo, com os estudantes de graduação, com o propósito de comparar os resultados entre esses graus de escolaridade. Propõe-se, também, que análises qualitativas mais aprofundadas sejam realizadas, a fim de promover discussões acerca das motivações, contextos, dificuldades e outros fatores relevantes que tenham o potencial de interferir no processo de autorregulação da aprendizagem on-line.

## Referências

- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. <https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86120.1033>
- 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. <https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v16n48.2374>
- Antunes, J. M. F., Neto. (2020). Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? *Prospectus*, 2(1), 28-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5559765>

- Ávila, L. T., & Frison, L. M. B. (2016). A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 271-286. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14487>
- Azzi, R. G. (2010). Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, 41(2), pp. 252-258. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/revistapsico/article/view/5202>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, (pp. 110-140). Routledge.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 60(6), 941-951. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.941>
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>
- Biwer, F., Wiradhany, W., Oude, E. M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & Bruin, A. (2021). Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
- Boor, I., & Cornelisse, S. (2021). How to encourage online self-regulation of students. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(1), 211-217. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04827>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brites, R. (2007). *Manual de técnicas e métodos quantitativos Tomo-1. Programa PIR PALOP II: Projecto Consolidação das Capacidades da Administração Pública*, Lisboa, Portugal. Recuperado de [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4635/Manual\\_MA\\_todos\\_Quantitativos\\_Tomo\\_1.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4635/Manual_MA_todos_Quantitativos_Tomo_1.pdf)
- Cani, J. B., Sandrini, E. G. C., Soares, G. M., & Scalzer, K. (2020). Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista Ifes Ciência*, 6(1), 23-39. <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>
- Castro, R. F. (2016). Autorregulação da aprendizagem no ensino superior à distância: o que dizem os estudantes? *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(2), 15-26. <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n2p15-26>
- Cavanaugh, T., Lamkin, M. L., & Hu, H. (2012). Using a generalized checklist to improve student assignment submission times in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 39-44. <https://doi.org/10.24059/olj.v16i4.235>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge Academic
- Coqueiro, N. P. S., & Sousa, E. C. (2021). A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 66061-66075. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-060>
- Espejo, M. M. S. B., Silva, S. D. Yahiro, A. A., Lima, J. P. R., & Vendramin, E. D. O. (2022). A vivência na pós-graduação à luz de Vygotsky: o que dizem e sentem os alunos de ciências contábeis? *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(2), 23-41. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v41i2.52440>

- Fogarty, T. J. (2020). Accounting education in the post-COVID world: looking into the Mirror of Erised. *Accounting Education*, 29(6), 563–571. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1852945>
- Fung, J. J., Yuen, M., & Yuen, A. H. (2018). Validity Evidence for a Chinese Version of the Online Self-Regulated Learning Questionnaire with Average Students and Mathematically Talented Students. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 51(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1358056>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hamdan, K. M., Al-Bashaireh, A. M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., Samira, A. H., & Shaheen, A. M. (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management*, 35(3), 713-725. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and individual differences*, 174(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Jurisevic, M., Lavrih, L., Lisic, A., Podlogar, N., & Zerak, U. (2021). Higher education students' experience of emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic in relation to self-regulation and positivity. *CEPS Journal*, 11(Special Issue), 241-262. <https://doi.org/10.25656/01:23660>
- Keegan, D. (Ed.). (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lin, C-H., Zhang, Y., & Zheng, B. (2017). The Roles of Learning Strategies and Motivation in Online Language Learning: A Structural Equation Modeling Analysis. *Computers & Education*, 113(1), 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.05.064>
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. (3 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Martinez-Lopez, R., Yot, C., Tuovila, I., & Perera-Rodríguez, V. H. (2017). Online Self-Regulated Learning Questionnaire in a Russian MOOC. *Computers in Human Behavior*, 75(1), 966–974. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.015>
- Nassif, V. M. J., Corrêa, V. S., & Rossetto, D. E. (2020). Estão os empreendedores e as pequenas empresas preparadas para as adversidades contextuais? Uma reflexão à luz da pandemia do COVID-19. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 9(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.14211/regepe.v9i2.1880>
- Perry, N., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237-254. <https://doi.org/10.1086/501485>
- 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)
- Plataforma Sucupira (2022). *Cursos Avaliados e Reconhecidos*. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>



- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (2020). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. DOU Diário Oficial da União, Brasília, 17 mar. 2020. p.53. Recuperado de <https://www.mec.gov.br/>
- Rodrigues, L. R., Ramos, J. L. C., Silva, J. C., Gomes, A. S., & Fonseca, J. A. V. (2016). Validação de um Instrumento de Mensuração de Autorregulação da Aprendizagem em Contexto Brasileiro Usando Análise Fatorial Confirmatória [Validation of a self-Regulation Learning Measurement Instrument in the Brazilian Context Using Confirmatory Factor Analysis]. *Novas Tecnologias na Educação*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.67337>
- Rufini, S. E., Fernandes, J. G., Bianchini, L. G. B., & Alliprandini, P. M. Z. (2021). Versão Brasileira do Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ): Evidências de Validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37(1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37547>
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431–562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Souza, J. R., Santos, L. S. Z., Cunha, J. V. A., & Avelino, B. C. (2018). Prorrogação da Gratificação Acadêmica e sua Relação com as Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 12(2), 237-259. <https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1693>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3)
- Silva, A. D. S. (2021). A autorregulação da aprendizagem em estudantes de cursos presenciais das áreas de química quando inseridos em um contexto on-line (trabalho de conclusão de curso). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Ipojuca, Brasil.
- Taghizade, A., Azimi, E., & Mirzaee, R. (2020). Validity Evidence for a Persian Version of the Online Self-Regulated Learning Questionnaire. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.84802.1017>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Recuperado de <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>
- Vilela, N. G. S., & da Silva, B. N. (2022). Autorregulação, motivação e qualidade de vida dos discentes de Ciências Contábeis no ensino remoto. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, 11(21), 021-037. <https://doi.org/10.5965/2764747111212022021>
- Vilkova, K., & Shcheglova, I. (2021). Deconstructing self-regulated learning in MOOCs: In search of help-seeking mechanisms. *Education and Information Technologies*, 26(1), 17-33. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10244-x>.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(1), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn contemporary educational. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>