



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Autorregulação da Aprendizagem em Contabilidade: Uma Análise do Ensino Remoto Emergencial

LUA SYRMA ZANIAH SANTOS

Universidade Federal de Minas Gerais

CAIO LUCAS NADONE

Universidade Federal de Minas Gerais

CARLOS JOSÉ DOS SANTOS

Universidade Federal de Minas Gerais

JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O objetivo desta pesquisa 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) durante a pandemia Covid-19. O estudo obteve sustentação na Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986), que considera que os indivíduos são autorreguladores e não simplesmente planejadores e prognosticadores. Foi adotada metodologia predominantemente quantitativa e, como estratégia, utilizou-se de uma *survey*. O questionário on-line contendo o OSLQ (*Online Self-Regulated Learning Questionnaire*) foi enviado aos Programas de Pós-Graduação em Contabilidade brasileiros. Os principais resultados evidenciaram, de modo geral, que os estudantes analisados fazem uso do mecanismo de autorregulação da aprendizagem no ambiente de ERE, em um nível considerado como moderado (média geral de 3,52 pontos na escala tipo *likert*). 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. Esse fato pode indicar um maior esforço e necessidade de adaptação por parte dos estudantes no período de transição entre o estudo presencial e a forma on-line, acentuados no período da utilização do ERE. Dessa forma, concluiu-se que os estudantes obtiveram maiores inquietações com questões relacionadas ao local do estudo, de modo a dirimir distrações e a torná-lo mais confortável. Como limitações deste trabalho, salienta-se que os resultados encontrados não ultrapassam a amostra pesquisada. Para investigações futuras, propõe-se averiguar se tais comportamentos dos discentes se confirmam em amostras e áreas diferentes.

Palavras-chave: Autorregulação, Ensino Remoto Emergencial, Contabilidade.



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, iniciou-se no Brasil a crise econômica e sanitária 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*, gerando uma série de impactos tanto na economia brasileira, como também a 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, Corrêa & Rosseto, 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 Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa medida foi anunciada por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, onde o Ministério da Educação autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas em plataformas digitais, no período de duração da pandemia do novo coronavírus.

Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bonda (2020) argumentam que em contraste com as experiências planejadas e projetadas para desde o início serem realizadas de forma on-line, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária da educação presencial para um modelo alternativo devido às circunstâncias de crise. Ressalta-se que a modalidade ERE 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. Cabe destacar que na educação on-line, torna-se necessário que o discente se movimente, no intuito de construir a própria aprendizagem, não podendo esperar que ela aconteça a partir de uma aula ministrada pelo professor (Lima, 2003).

Nesse sentido, pesquisadores apontam que uma aprendizagem autorregulada é de extrema relevância para a obtenção do êxito no ensino on-line. Zimmermam (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, Lan, e Paton, (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, Phillips e Hutchinson (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.

Desse modo, torna-se relevante analisar a autorregulação na aprendizagem dos alunos inseridos em cursos on-line, uma vez que este tipo de ensino tem ganhado força. A despeito disso, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, permitiu que cursos de graduação presenciais tenham a possibilidade de ofertarem carga horária a distância, até o limite de 40%, da carga horária total do curso.

Nesse contexto, Rocha (2020) ressalta que o ensino on-line invadirá a vida dos estudantes pós pandemia, configurando-se em uma tendência na área de educação para o futuro, mesmo que seja em formatos de ensino híbridos, ou seja, que possuem partes da carga horária de estudo presencial e outra parte, on-line.

Sales et. al., (2021) afirmam que de fato, o ensino híbrido seria tendência para a vida pós-pandemia. A este respeito, os autores esclarecem que uma vez que o ERE consiste em uma estratégia de ensino/aprendizagem passageira, e considerando uma adoção maciça das tecnologias nas instituições de ensino, as práticas de metodologias ativas e em especial do



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

ensino híbrido, serão consolidadas no âmbito da educação a partir da pandemia. Gil e Personi (2020) também apontam para a adoção do ensino híbrido como forma preferencial de ensino superior em um cenário pós-pandemia. Os referidos autores argumentam que para maior eficácia do ensino remoto os docentes devem utilizar estratégias de ensino em grupos. No mesmo sentido, no período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, Colares (2020) destaca que as instituições de ensino, os professores, os alunos, as famílias e o próprio sistema de ensino, em geral, depararam-se com grandes desafios e com a urgência de uma nova inserção de postura organizacional no ensino.

Nesse contexto, surgiu 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 durante a pandemia Covid-19?

O objetivo deste trabalho consistiu, portanto, em analisar o comportamento dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade quanto à autorregulação da aprendizagem no ambiente do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia Covid-19.

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 frente às adversidades de um período de crise, e em um contexto de ensino à distância. Desse modo, será possível potencializar as ações de adaptabilidade que possibilitem o melhor desempenho acadêmico dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Adicionalmente, este trabalho contribui para a atuação dos docentes e futuros docentes, considerando que o conhecimento da aprendizagem autorregulada entre aqueles que desejam atuar como professores poderá contribuir não apenas para que esses processos sejam mais fomentados por eles no relacionamento com seus futuros alunos, como também para fortalecer sua própria aprendizagem durante o processo de formação (Boruchovitch, 2014). Por fim, destaca-se que possuir habilidades autorreguladas se torna essencial para o exercício da profissão contábil, haja vista que ocorrem atualizações constantes em suas normas e legislações. Assim, entende-se que o contador que desenvolve características de autorregulação no aprendizado poderá obter maior facilidade no enfrentamento das mudanças no mercado de trabalho.

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. Esta 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; 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. Nesta perspectiva, as pessoas são auto-organizativas, proativas,



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

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. Desta 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 julgarem 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 este 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, 2001; 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 a realização da mesma. A segunda característica diz respeito à previsão dos resultados prováveis dos atos a fim de guiar os esforços de forma antecipada.

Nesta perspectiva, o indivíduo, devido às suas capacidades humanas (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).

Considerando este 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.

Os estudantes autorregulados desempenham suas estratégias de estudo, através da adoção de metas e objetivos que orientam todo o processo de forma a alcançar a aprendizagem efetiva (Simão & Frison, 2013). Seufert (2018) salienta ser necessário uma reflexão sobre quais as melhores decisões a serem adotadas diante dos problemas e dificuldades que surgem durante o processo da aprendizagem.

A capacidade de aprender é inerente a todo indivíduo (Pilleti, 2013). Dessa forma, entende-se que todo indivíduo é capaz de realizar a autorregulação da sua aprendizagem, mesmo que em níveis distintos (Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012). Basso e Abrahão (2017) afirmam que os indivíduos possuem capacidade de realizar o monitoramento, regulação e controle da sua cognição, motivação e comportamento. Tal afirmação é



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

comprovada em pesquisas que buscaram evidenciar se estudantes com maior grau de habilidades de autorregulação, também aumentam os resultados positivos, apresentando um melhor desempenho educacional comparados aos estudantes menos autorregulados (Shunk & Zimmerman, 1998; Barnard-Brak et al., 2010).

Poitras e Lajoie (2013) argumentam que a autorregulação da aprendizagem inicia seu processo de desenvolvimento quando são apreendidos os determinantes da aprendizagem, proporcionando a autoconsciência e o rompimento das limitações, facilitando o desenvolvimento de competências, superação de dificuldades, ocasionando a chegada ao nível da autoaprendizagem. Dessa maneira, o indivíduo precisa conhecer as suas especificidades e limitações, para assim, elaborar estratégias adequadas que promovam a solução de situações conflituosas com as quais esbarra (Barnard-Brak et al., 2010; Beber, Simão & Frison, 2013; Silva & Bonfiglio, 2014).

Ao ser habilitado para discernir o conhecimento que foi interiorizado, o sujeito inicia um novo processo de aprendizagem em um nível cognitivo mais elaborado potencializando estratégias metacognitivas, que proporcionam um autoconhecimento capaz de regular os processos cognitivos que levam à aprendizagem efetiva (Beber et al, 2014; Fonseca, 2019). A realização do processo permite ao indivíduo conhecer a finalidade que orienta uma atividade, como alcançar essa finalidade, da realização, dos resultados, aprende o que está executando, se responsabiliza por suas ações e dispõe de mecanismos avaliativos e de monitoramento que propiciam a modificação quando necessário, ampliando assim a autorregulação (Mrazek, Ihm, Molden, Mrazek, Zedelius & Schooler, 2018).

A aprendizagem é considerada um processo cíclico que se realiza durante toda a vida (Frison, 2016). O caráter autorregulatório explica as multifacetadas que formam os perfis de aprendizagem dos estudantes que sofrem adaptações e mudanças no decorrer do processo. Logo, há a necessidade de o estudante se adequar ao novo contexto, novos desafios e novas exigências ao qual esteja enfrentando (Sampaio et al., 2012; Maciel & Alliprandini, 2018). A autorregulação é, portanto, uma estrutura que viabiliza conhecer as necessidades e compreender melhor as peculiaridades individuais no processo de aprendizagem (Simão & Frison, 2013).

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 necessário a adoção de uma maior parcela de responsabilidade do estudante para atingir os seus objetivos de aprendizagem (Cavanaugh, Lamkin & Hu, 2012; Ávila & Frison, 2016). Isto evidencia que é mais provável que os estudantes inseridos no ambiente de aprendizagem on-line estejam mais dispostos a adotar comportamentos de aprendizagem autorreguladas (Moore & Keegan, 1993; Ally, 2004; 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



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

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 os Ministérios da Educação em diferentes países a recomendarem ou tornarem obrigatória a implementação da aprendizagem remota como forma de contenção da propagação do vírus. Arruda (2020) pontua que diferentemente da Educação a Distância (EaD), no formato remoto as aulas são realizadas de forma síncrona por webconferências, permitindo que professores e alunos realizem interação em tempo real semelhante ao que ocorre na educação presencial. O mesmo autor esclarece que apesar de os termos de educação on-line ou remota e Educação a Distância (EAD) serem comumente tratados como sinônimos, eles se diferem.

Wang, Zhang, Zhao, Zhang e Jiang (2020) corroboram 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, onde anteriormente existia a educação presencial (Affouneh, Salha & Khlaif, 2020).

Na visão de Means, Bakia e Murphy (2014), o aprendizado on-line eficaz deve levar em conta vários fatores, incluindo ritmo, proporção aluno-professor, modalidade, pedagogia, o papel do aluno, o papel do professor, a comunicação on-line síncrona, o processo de avaliação adequado e *feedback*. Essa nova reconfiguração da educação, que levou a educação presencial ao ensino remoto emergencial, dadas as circunstâncias, trouxe vários desafios. Houve uma menor autonomia dos professores na elaboração dos currículos, não houve preparação, treinamento e suporte tecnológico dos atores envolvidos, sinalizando que essas aulas não possuem a qualidade suficiente necessária (Affouneh et al., 2020; Hodges et al., 2020).

Neto (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, Sandrini, Soares & Scalzer, 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.

Nesse contexto, Sulisworo, Fatimah e Sunaryati (2020) buscaram explicar o perfil de aprendizagem autorregulada dos alunos indonésios em ambiente on-line emergencial durante a pandemia da COVID-19 e concluíram que as dimensões de autorregulação verificadas obtiveram pontuações moderadas (3,0) e não foram evidenciadas diferenças significativas entre os estudantes de escolas profissionais e escolas gerais.

Boor e Cornelisse (2021) delinearão insights sobre autorregulação durante a educação on-line com base na experiência de alunos e professores. O principal achado do trabalho foi que a pandemia da Covid-19 afetou a Autorregulação de três maneiras: 1) interrompeu a



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

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, Hamdan, *et.al.*, (2021) investigaram a interação de estudantes universitários jordanianos quanto à autoeficácia na Internet, Autorregulação e satisfação em relação à educação on-line durante a pandemia COVID-19. A pesquisa revelou que o escore médio de satisfação dos alunos foi considerado baixo, assim como os níveis de interação em todos os tipos e também, que os alunos apresentaram baixos escores em Autorregulação.

Hong, Lee e Ye (2021) objetivaram compreender como a procrastinação estava relacionada à eficácia da aprendizagem mediada pela aprendizagem on-line autorregulada (SROL) durante o *lockdown* do coronavírus. Os resultados apontaram que os participantes com altos níveis de procrastinação acadêmica tinham baixos níveis de SROL, levando a uma alta percepção de ineficácia do aprendizado on-line.

Jurisevic, *et.al.*, (2021) buscaram compreender as características de regulação da emoção cognitiva dos alunos eslovenos e a Autorregulação da Aprendizagem durante o ERE na pandemia Covid-19. Alunos mais propensos a usar definição de metas e estratégias de estruturação do ambiente, eram geralmente mais positivos sobre a vida e eram menos propensos a usar a estratégia de enfrentamento catastrofizante.

Biwier *et.al.*, (2021) examinaram como e em que medida os estudantes universitários da Universidade de Maastricht (Países Baixos), se adaptaram à aprendizagem remota emergencial no contexto da pandemia COVID-19. A pesquisa apontou que os alunos analisados apresentaram dificuldades em administrar o tempo e em regular a atenção e esforços, além do fato de haver redução no desempenho.

Considerando os apontamentos apresentados empiricamente em trabalhos anteriores, a presente pesquisa poderá contribuir para a discussão do tema no contexto brasileiro.

3 METODOLOGIA

3.1 Definição das características da pesquisa, amostra e instrumento de coleta de dados

Esta pesquisa se classifica como survey ou levantamento, descritiva e quantitativa (Martins e 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, enviado aos programas de pós-graduação em contabilidade, brasileiros. Os dados foram coletados durante os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Inicialmente, foi realizado um levantamento no site da Plataforma Sucupira, a fim de coletar a lista dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade. Ainda no ambiente da Plataforma, foram apurados os e-mails institucionais dos Programas, que puderam ser então contactados e solicitados a realizar o encaminhamento do questionário para os alunos. Da população de 2266 estudantes regularmente matriculados nos cursos, constantes na Plataforma (2022), 113 responderam, constituindo a amostra desta pesquisa.

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

O OSLQ foi desenvolvido previamente por Barnard-Brak et al., (2009) para a avaliação de aprendizagem autorregulada dos estudantes americanos em ambientes de aprendizagem on-line. Conforme evidenciado por Rufini, Fernandes, Bianchini e Alliprandini



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

(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., 2009; Rodrigues, Ramos, Silva, Gomes, & Fonseca, 2016; Martinez-Lopez, Yot, Tuovila & Perera-Rodríguez, 2017; Lin, Zhang & Zheng, 2017; Fung, Yuen & Yuen, 2018; Taghizade, Azimi & Mirzaee, 2020; Vilкова & Shcheglova 2020; Rufini et al., 2021).

O OSLQ foi inicialmente concebido visando atender à necessidade de um instrumento direcionado ao contexto on-line. Nesta 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. Corrobora-se o fato de que este 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):

- 1) Estabelecimento de metas (EM): refere-se à especificação de ações ou resultados pretendidos
- 2) Estruturação do ambiente (EA): envolve a seleção ou a criação de ambientes eficazes para a aprendizagem
- 3) Estratégias para realização de tarefas (ET): refere-se à análise de tarefas e à identificação de métodos específicos e vantajosos de aprendizagem, por exemplo
- 4) Gerenciamento de tempo (GT): refere-se à estimativa e orçamento do uso do tempo
- 5) Busca por ajuda (BA): é definido como a escolha de modelos, pessoas, professores ou livros específicos para auxiliar na aprendizagem
- 6) 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., (2009), 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.

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) e teste de Kruskal-Wallis, 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 a mesma inspira. Nesse contexto, o Alfa de Croanbach destaca-se como uma medida amplamente utilizada para mensurar a confiabilidade (Hair Jr, Black, Babin,



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Anderson & Tatham, 2009). Este 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). Desta forma, pretendeu-se verificar se existe diferença entre as características dos respondentes e as estratégias de aprendizagem adotadas, entre os estudantes consultados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos Respondentes

A partir das respostas obtidas nos questionários respondidos para o presente estudo, foi possível traçar um perfil dos respondentes. Inicialmente foram obtidas 113 respostas, contudo, verificou-se que 4 respondentes declararam que não estudaram em Regime de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia Covid-19. Logo, tais respostas foram excluídas da base de dados. Portanto, as análises a seguir são relativas a uma amostra composta por 109 estudantes.

Verificou-se que a idade média dos estudantes de pós-graduação em contabilidade consultados nesse trabalho foi de aproximadamente 36 anos, sendo a maioria (58,7%) do sexo feminino, e, 41,3% do sexo 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 a 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 a classe social/econômica, foi possível perceber que a maioria dos respondentes considera-se pertencer à classe média (45,9%), seguidos por 32,1% que declararam pertencer à classe média a baixa, de 15,6% média a alta, 4,6% de classe baixa e, por último, 1,8% alta.

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



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

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., 2009).

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 3,52 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), 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, Lavrih, Lisic, Podlogar & Zerak (2021), em que os alunos relataram o uso frequente dessas duas estratégias de aprendizagem autorreguladas.



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Tabela 1

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

Dimensões	Questões	Média	Desvio padrão	Frequência (%)				
				1	2	3	4	5
Estabelecimento de Metas	1 Eu defino metas para a realização das minhas tarefas em cursos on-line.	4,03	0,912	2	4	17	43	34
	2 Eu defino metas de curto prazo (diário ou semanal), bem como metas de longo prazo.	3,92	0,991	1	9	20	37	33
	3 Eu mantenho um alto padrão de aprendizagem no meu curso.	3,63	0,929	0	12	32	37	19
	4 Eu defino metas que me ajudam com o tempo de estudo dedicado para os meus cursos à distância.	3,78	0,956	2	7	26	41	24
	5 Eu não comprometo a qualidade do meu trabalho por ele ser a distância.	3,77	1,450	13	10	11	19	47
Estruturação do Ambiente	6 Eu escolho o local onde eu estudo para evitar distrações.	4,40	0,828	0	5	8	30	57
	7 Eu procuro um lugar confortável para estudar.	4,54	0,727	1	1	6	28	64
	8 Eu sei onde posso estudar de forma mais eficiente quando me dedico ao estudo a distância.	4,46	0,776	0	2	12	25	61
	9 Eu escolho um horário do dia para estudar que tenha poucas distrações.	3,89	1,141	5	11	10	39	35
Estratégias para Realização de Tarefas	10 Eu tento fazer esquemas e anotações relacionadas com os conteúdos.	4,10	1,045	2	7	17	28	47
	11 Eu costumo ler os materiais em voz alta para não sofrer distrações.	2,45	1,364	35	20	20	15	10
	12 Eu preparo minhas perguntas antes de entrar nos chats e fóruns de discussões.	3,00	1,347	17	19	28	17	18
	13 Costumo utilizar material extra do que foi disponibilizado na plataforma.	3,80	1,198	6	10	19	28	37
Gerenciamento de Tempo	14 Eu reservo tempo extra para estudar para minhas disciplinas online.	3,68	1,145	6	11	20	37	27
	15 Agendo dias específicos da semana para estudar para meu curso	3,40	1,255	10	13	27	28	23



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Busca por Ajuda	16 Tento distribuir meu tempo estudando uniformemente todos os dias.	3,23	1,317	12	20	22	25	21
	17 Procuo amigos para tirar dúvidas sobre os conteúdos quando preciso.	3,82	1,283	6	15	9	29	40
	18 Compartilho meus problemas com os colegas online de forma que saibamos o que nos traz dificuldades e como solucionar nossos problemas.	3,53	1,288	6	20	17	26	30
	19 Quando necessário, eu tento encontrar meus colegas de curso presencialmente.	1,78	1,141	60	17	12	7	4
	20 Eu costumo pedir ajuda ao tutor ou professor através de e-mail ou mensagem via plataforma.	3,20	1,346	14	19	21	25	21
Auto Avaliação	21 Eu costumo fazer um resumo do meu aprendizado para refletir sobre o que aprendi na disciplina.	2,70	1,376	24	28	17	18	14
	22 Faço reflexão e questionamentos sobre o material do curso disponibilizado.	3,45	1,175	6	14	30	27	23
	23 Me comunico com meus colegas para refletir como está meu andamento no curso.	3,30	1,302	10	20	22	25	23
	24 Costumo fazer comparativos entre o que estou aprendendo e o que meus colegas estão aprendendo.	2,78	1,336	22	23	23	19	13

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

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 Análise da Distribuição da Amostra

O teste de Kruskal-Wallis 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 Kruskal-Wallis entre as variáveis sexo, realização de algum tipo de atividade, remunerada ou não, concomitante ao



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

curso, classe social e tipo de curso *stricto sensu*, com a variável pontuação total da escala do Questionário On-line de Autorregulação da Aprendizagem.

Em seguida, avaliou-se a significância estatística dos resultados e constatou-se que não houve diferenças estatísticas significativas entre os grupos mencionados e a pontuação dos indivíduos na escala aplicada, resultado diferente daquele encontrado por Silva (2021) em relação à classe social dos indivíduos. Os resultados evidenciados pelo SPSS, encontram-se nas Tabelas 2, 3, 4 e 5.

Tabela 2

Resultado do teste Kruskal-Wallis para estratégias de aprendizagem e sexo

Teste de Kruskal-Wallis				
Autorregulação da Aprendizagem x Sexo		Grupo	N	Classificação Média ^a
Chi-Square	1,586	Feminino	64	58,20
Df	1	Masculino	45	50,46
Sig	0,21	Total	109	

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

Nota. ^a Posição média do grupo em relação a todas as observações, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis.

Tabela 3

Resultado do teste Kruskal-Wallis para estratégias de aprendizagem e realização de atividade remunerada concomitante ao curso

Teste de Kruskal-Wallis					
Autorregulação da Aprendizagem x Atividade Remunerada		Grupo	N	Classificação Média*	
Chi-Square	2,932	sim	76	58,41	
Df	1	não	33	47,14	
Sig	0,09	Total	109		

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

Tabela 4

Resultado do teste Kruskal-Wallis para estratégias de aprendizagem e tipo de curso *stricto sensu*

Teste de Kruskal-Wallis				
Autorregulação da Aprendizagem x Tipo de Curso <i>stricto sensu</i>		Grupo	N	Classificação Média*
Chi-Square	0,332	Mestrado	80	56,05
Df	1	Doutorado	29	52,10
Sig	0,564	Total	109	

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

Tabela 5

Resultado do teste Kruskal-Wallis para estratégias de aprendizagem e classe social

Teste de Kruskal-Wallis				
Autorregulação da Aprendizagem x Classe Social		Grupo	N	Classificação Média*
Chi-Square	2,286	Baixa	5	64,80
Df	4	Média a Baixa	35	50,90
		Média	50	55,60
Sig	0,68	Média a Alta	17	60,85
		Alta	2	37,50
		Total	109	

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

Os resultados apresentados nas tabelas são discordantes em relação aos achados de Aguiar e Silva (2017) que 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. De maneira adicional, Santos, Souza, Cunha e Avelino (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.

Portanto, nota-se um comportamento distinto nos estudantes de Pós-Graduação que responderam ao OSLQ, denotando que as práticas autorreguladoras de aprendizagem, no contexto do ERE, podem ter sofrido adaptações e reformulações nos grupos da amostra estudada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do ensino remoto de forma abrangente e, evidentemente não planejada, com o advento da pandemia Covid-19, vem provocando discussões acerca de sua eficácia, conforme ressaltado por Gil e Pessoni (2020). De acordo com os autores, alguns benefícios dessa adoção são perceptíveis: o ensino remoto proporciona aos estudantes menores gastos financeiros, tais como os de deslocamento e alimentação, culminando em menos cansaço e mais disposição para assistir às aulas.

Por outro lado, os estudantes podem enfrentar dificuldades referentes ao uso das tecnologias e internet, bem como para se manterem atentos durante as aulas. Soma-se a isso, o fato de que os professores podem não ter as habilidades necessárias para utilizar adequadamente a tecnologia do ensino remoto e, as instituições de ensino, por sua vez, podem demandar uma infraestrutura adaptada para proporcionar um ensino de boa qualidade (Gil & Pessoni, 2020).

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 durante a pandemia Covid-19. 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 como 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. Destarte, 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.

De maneira suplementar, o teste de Kruskal-Wallis apontou não haver diferenças estatisticamente significativas entre o uso dos aspectos de autorregulação da aprendizagem on-line e os grupos: sexo, tipo de curso *stricto sensu*, classe social e também realizar ou não uma atividade remunerada concomitantemente ao curso. Portanto, estes resultados apontam que independente do perfil individual, os estudantes da amostra utilizaram-se de forma similar, das dimensões de autorregulação da aprendizagem on-line no ERE. Os resultados deste estudo corroboraram pesquisas anteriores, tais como as de Jurisevic et al., (2021) e Silva (2021).

Como limitações deste trabalho, cabe ressaltar o fato de que os resultados encontrados não extrapolam a amostra pesquisada e, também, reforçam-se as limitações do próprio instrumento de coleta de dados, que pode apresentar erros ou vieses pontuais, uma vez que suas informações são coletadas considerando-se os autorrelatos dos estudantes. Com o intuito de minimizar a discrepância entre o dado obtido a partir do autorrelato e o comportamento real, prestou-se todo o esclarecimento necessário no próprio corpo do questionário, bem como houve disponibilização dos contatos dos pesquisadores, objetivando dirimir qualquer tipo de dúvida por parte dos respondentes.

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, promovendo discussões acerca das motivações, contextos, dificuldades e outros fatores relevantes que tenham o potencial de interferir no processo de autorregulação da aprendizagem on-line.

6. 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.
- Aguiar, J. H. S.; da 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.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. Theory and practice of online learning, 2, 15-44.
- 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.
- Avila, 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.
- Azzi, R. G. (2010). Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, 41(2), pp. 252-258.
- 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, N.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 61-90.
- 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.
- 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.
- Basso, F. P.; Abrahão, M. H. M. B. (2017). Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. *Educar em Revista*, 171-189.
- Beber, B.; Silva, E.; Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 31(95).
- Beuren, I. M. (2008). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade - teoria e prática. São Paulo: Atlas.
- Biwer, F.; Wiradhany, W.; Oude, E. M.; Hospers, H.; Wasenitz, S.; Jansen, W.; de Bruin, A. (2021). Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12.
- Boor, I.; Cornelisse, S. (2021). How to encourage online self-regulation of students. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(1), 27.

- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 401-409.
- 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).
- 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.
- Castro, R. F. (2016). Autorregulação da aprendizagem no ensino superior a distância: o que dizem os estudantes? *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(2), 15-26.
- 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.
- Colares, M. S. (2020). Vantagens e desvantagens do ensino híbrido no pós-pandemia: acontecimento discursivo e enunciativo. *Revista Philologus*, 26(78 Supl.), 3638-48.
- Fonseca, V. (2019). Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Editora Vozes Limitada.
- Frison, L.M.B (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21 (1), 1-17.
- 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 Counseling and Development*, 51(2), 111–124.
- Gil, A. C.; Pessoni, A. (2020). Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1-18.
- Hair Jr., J. F.; Black, W. C, Babin, B. J.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados. (6^a 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*.
- 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*.
- 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, 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.
- Landis, J. R.; Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.

- Lima, M. das G. S. (2003). Educação à distância: conceituação e historicidade. *Revista Trilhas*, 4(1), 61-77.
- 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, 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.014>.
- 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, 966-74.
- Maciel, A. G.; Alliprandini, P. M. Z. (2018). Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. *Revista Cocar*, 12(23), 145-167.
- Means, B.; Bakia, M.; Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- Mrazek, A. J.; Ihm, E. D.; Molden, D. C.; Mrazek, M. D.; Zedelius, C. M.; Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 164-180.
- Moore, M. G.; Keegan, D. (1993). Theoretical principles of distance education. *Theoretical principles of distance education*, 22-39.
- 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.
- Neto, J. M. F. A. (2020). Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? *Prospectus*, 2(1).
- Perry, N.; Phillips, L.; Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 237-254.
- Piletti, N. (2013). *Aprendizagem: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Plataforma Sucupira (2022). Cursos Avaliados e Reconhecidos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>. Acesso em 10/12/2021.
- Poitras, E. G.; Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: The cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition and Learning*, 8(3), 213-234.
- 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 em 22 de janeiro de 2022 de, <https://www.mec.gov.br/>.

- Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (2019). Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Recuperado em 22 de janeiro de 2022 de, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>.
- Rocha, I. (2020) Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia. São Paulo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- 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).
- 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.
- Sales, S. C.; Ferraz, A. F.; Santos, M. R.; Silva, J. C.; Silva, S. A.; Gomes, O. S.; Silva, A. M. F.; Kemer, E. D. (2021). Políticas Públicas, Educação e Diversidade uma compreensão científica do real - Volume 2 (Cap. 15, pp. 201-2011). Guarujá – SP: Editora Científica.
- Sampaio, R. K. N.; Polydoro, S. A. J.; Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, (42).
- Santos, L. S. Z.; Souza, J. R.; da 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).
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. Guilford Press.
- Seufert, T. (2018). The interplay between self-regulation in learning and cognitive load. *Educational Research Review*, 24, 116-129.
- Simão, A. M. V.; Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, (45), 02-20.
- Silva, A. D. S. (2021). A autorregulação da aprendizagem em estudantes de cursos presenciais das áreas de química quando inseridos em um contexto online (trabalho de conclusão de curso). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Ipojuca, Brasil.
- Sulisworo, D., Fatimah, N.; Sunaryati, S. S. (2020). A Quick Study on SRL Profiles of Online Learning Participants during the Anticipation of the Spread of COVID-19. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 723-730.



- 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 em 22 de janeiro de 2022 de, <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.
- Vilkova, K.; Shcheglova, I. (2020). Deconstructing selfregulated learning in MOOCs: In search of help-seeking mechanisms. *Education and Information Technologies*.<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(10228), 945-947.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn contemporary educational. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.