

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE (PPGCONT)
MESTRADO ACADÊMICO EM CONTABILIDADE

CRISTIANO CARVALHO LOPES

CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZADO DISCENTE:
MUDANÇAS CAUSADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19 EM CURSOS DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RIO GRANDE – RS

2022

Cristiano Carvalho Lopes

Construção da autonomia no processo de aprendizado discente: Mudanças causadas pela
pandemia da covid-19 em cursos de Ciências Contábeis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) como requisito à obtenção do Título de Mestre em Contabilidade. Área de Concentração: Ciências Contábeis. Linha de Pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana

RIO GRANDE – RS

2022

Ficha Catalográfica

L864c Lopes, Cristiano Carvalho.

Construção da autonomia no processo de aprendizado discente: mudanças causadas pela pandemia da Covid-19 em cursos de Ciências Contábeis / Cristiano Carvalho Lopes. – 2022.
128 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2022.

Orientador: Dr. Alexandre Costa Quintana.

1. Motivação 2. Autonomia 3. Estudantes 4. Ciências Contábeis
5. Covid-19 I. Quintana, Alexandre Costa II. Título.

CDU 657:37

Cristiano Carvalho Lopes

Construção da autonomia no processo de aprendizado discente: Mudanças causadas pela pandemia da covid-19 em cursos de Ciências Contábeis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) como requisito à obtenção do Título de Mestre em Contabilidade, aprovada pela comissão de avaliação abaixo assinada:

Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profª. Dra. Cristiane Gularte Quintana
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof. Dr. Sandro Vieira Soares
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Rio Grande, 21 de junho de 2022.

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nesta jornada — em especial, ao meu pai Marcos, à minha mãe Sidnéia e à minha irmã Tatiane, os quais me apoiaram e compartilharam esse desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que permitiu que eu chegasse até aqui, por me abençoar, me dar forças, discernimento e iluminar meus passos, por me ajudar nos momentos de dificuldade e por eu estar conseguindo alcançar mais este objetivo em minha vida.

Agradeço à minha família por todo o apoio e incentivo incondicional que me proporcionaram durante esses dois anos de pós-graduação. Sempre estiveram ao meu lado em todas as minhas decisões profissionais. Agradeço, em especial, ao meu pai Marcos, à minha mãe Sidnéia e à minha irmã Tatiane, que foram minhas inspirações e me motivaram a estudar para alcançar meus sonhos. Esta conquista também é de vocês!

Agradeço imensamente à Instituição Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por me proporcionar o desenvolvimento de minha trajetória acadêmica, desde a Graduação, a Especialização e, agora, a finalização do Mestrado em Contabilidade.

Também agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana, por todo o apoio, a direção, as revisões e as dicas que recebi antes e durante o Mestrado. Seu excelente suporte, dedicação e paciência foram relevantes para que este trabalho tivesse êxito, pois foram muitas reuniões e trocas de ideias. Tudo isso foi feito com muito trabalho e objetividade. O senhor é um exemplo de pessoa e profissional.

Agradeço aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa Final da Dissertação, a Profª. Dra. Cristiane Gularte Quintana e o Prof. Dr. Sandro Vieira Soares, por todas as contribuições e comentários construtivos.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores do PPGCont por auxiliarem nas discussões do projeto nas aulas da disciplina Seminários de Anteprojeto de Pesquisa em Contabilidade. Obrigado pelos conhecimentos transmitidos. Não mediram esforços para superar as limitações impostas pela pandemia e dar seguimento às atividades.

Aos meus colegas e companheiros de turma do PPGCont: Deise, Douglas, Leonardo, Maria Nazaré, Priscila, Roberto e Sandra. Vocês, inclusive, fazem parte desse resultado. Meu muito obrigado! Sempre compartilhando prazos, atividades, conhecimentos e angústias.

Também agradeço aos colegas doutorandos Anderson e Carla Milena pelo suporte e inspiração. Vocês são demais!

Agradeço aos respondentes da minha pesquisa pela preciosa colaboração pois, sem o envolvimento e participação voluntária destes, seria inviável. Neste mesmo sentido, meu muito obrigado a cada professor que abriu sua sala de aula remota para que eu pudesse explicar os objetivos e as contribuições desta pesquisa.

Em suma, agradeço a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, com esta pesquisa, principalmente em um momento tão difícil e marcante que estamos vivenciando com a pandemia da covid-19. Meu muito obrigado!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

No contexto educacional, há uma busca pelo desenvolvimento do senso de autonomia nos estudantes — um elemento necessário para o avanço na aprendizagem. No entanto, poucos estudos na literatura brasileira investigam a autonomia em ambientes de aprendizagem. Este trabalho pretende estudar a motivação e autonomia de estudantes, fundamentadas pela Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), e a partir da perspectiva da autonomia do estudante, fomentada por Bei, Mavroidis e Giossos (2019), dentre outros autores. O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação. O estudo se caracteriza como descritivo e qualitativo, operacionalizado por meio de um questionário on-line enviado a estudantes devidamente matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis de três Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. A amostra da pesquisa obtida compreende 182 estudantes matriculados no segundo semestre de 2021. Os resultados da pesquisa foram analisados com o apoio da técnica de análise de estatística descritiva do *software* SPSS 25, cujos dados foram tratados segundo os estudos de Field (2009) e Fávero e Belfiore (2017). Por fim, foi realizada uma análise de conteúdo das respostas qualitativas seguindo quatro passos propostos por Bardin (2016), com apoio do *software Atlas.TI*. Os resultados do estudo foram parcialmente convergentes com os encontrados em estudos anteriores, provavelmente por conta do contexto de pandemia. Entende-se que os estudantes estão motivados pela regulação externa e identificada, seguido da motivação intrínseca: desejam obter uma vida de sucesso no futuro e estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos. Em relação à autonomia, os resultados indicam que os estudantes não têm consciência de seu potencial autônomo, mas têm consciência da necessidade de se tornarem autores de seu próprio aprendizado. Os achados ainda revelaram que os discentes conseguiram adotar estratégias de autorregulação para aprender no contexto de pandemia. Por fim, os resultados, num aspecto geral, demonstram que os estudantes conseguiram avançar no que diz respeito à construção de sua autonomia, impulsionados pelos desafios impostos pela pandemia, mas continuam sendo muito dependentes do auxílio, da orientação e do suporte de seus professores. Assim, percebe-se que o ensino remoto foi o ponto de partida para que o discente tivesse mais dedicação. No que diz respeito às contribuições, presume-se que este estudo ajudará educadores e educadoras a se prepararem melhor para futuras situações de emergência e possibilita uma reflexão sobre a questão da autonomia discente no contexto de ensino da Contabilidade. Já em relação às implicações, são apresentadas possibilidades para a melhora da autonomia após a pandemia. Para a literatura nacional, este estudo estimula a elaboração de pesquisas que desenvolvam uma teoria que aborde a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Motivação; Autonomia; Estudantes; Ciências Contábeis; Covid-19.

ABSTRACT

In the educational context, there is a search for developing in students a sense of autonomy — a necessary element for the advancement of learning. Nonetheless, few studies in Brazil explore the autonomy in learning environments. This study intends to study the degree motivation and autonomy of students based on the Self-Determination Theory developed by Deci and Ryan (1985) and from the student's perspective of autonomy, put forward by Bei, Mavroidis and Giossos (2009), as well as other authors. The general purpose of this study is to analyze Accounting students in their process of developing autonomy in terms of transitioning from in-person learning to remote learning in the light of the Self-Determination Theory. This is a descriptive and qualitative study made operational through an on-line survey sent to students enrolled in the undergraduate course in Accounting at three Higher Education Institutions in the state of Rio Grande do Sul. The study sample obtained comprises 182 students enrolled in second semester classes of 2021. The results of this research were analyzed based on the descriptive statistical analysis displayed by the SPSS 25 software, in which the data was processed based on the work of Field (2009), Fávero and Belfiore (2017). At last, a content analysis of the qualitative answers was conducted, following four stages proposed by Bardin (2016) with support of the Atlas.TI software. The results were partially convergent with results from previous studies, probably due to the pandemic. Results showed that students are motivated by external and identified regulation, followed by intrinsic motivation: they wish to obtain a life of success in the future and are motivated to learn and expand their knowledge. The results related to their autonomy showed that students are not aware of their autonomous potential, but realize that they need to be responsible about their own learning. The findings revealed that students adopted self-regulation strategies to learn during the pandemic. The overall results show that students made progress in constructing their autonomy, stimulated by challenges imposed by the pandemic, but still depended on their professors' assistance, orientation and support. It is observed that the remote learning was the starting point for them to become more dedicated. In terms of contributions, it is presumed that this study will help educators to better prepare themselves for future emergency situations and enables an insight about students' autonomy in Accounting. Regarding the implications, possibilities are presented for improving the autonomy after the pandemic. For literature, in Brazil, this study stimulates the elaboration of researches that aim to develop a theory that studies the autonomy of students.

Keywords: Motivation; Autonomy; Students; Accounting; COVID-19.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Escarpa (<i>Scree Plot</i>): Motivação | 68 |
| Gráfico 2 – Média de respostas das escalas de motivação acadêmica..... | 77 |
| Gráfico 3 – Escarpa (<i>Scree Plot</i>): <i>Personal Autonomy Scale</i> – PAS..... | 80 |
| Gráfico 4 – Escarpa (<i>Scree Plot</i>): <i>Educational Autonomy Scale</i> (EAS)..... | 85 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – <i>Continuum</i> de Autodeterminação | 29 |
| Figura 2 – Nível motivacional dos respondentes..... | 93 |
| Figura 3 – Nuvem de palavras (dúvidas e dificuldades)..... | 96 |
| Figura 4 – Nível motivacional dos respondentes ao lidarem com recursos tecnológicos | 98 |
| Figura 5 – Percepção positiva dos respondentes em relação ao estímulo em desenvolver sua autonomia..... | 101 |
| Figura 6 – Percepção negativa dos respondentes em relação ao estímulo em desenvolver sua autonomia..... | 102 |
| Figura 7 – Percepção dos respondentes em relação ao contexto de pandemia (aprendizagem dependeu de sua iniciativa) | 104 |
| Figura 8 – Percepção dos respondentes em relação ao no contexto de pandemia (professor como mediador do conhecimento)..... | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Constructo da pesquisa | 51 |
| Quadro 2 – Categorização | 62 |
| Quadro 3 – Implicações práticas..... | 112 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Sexo dos respondentes | 64 |
| Tabela 2 – Idade dos respondentes | 65 |
| Tabela 3 – Semestre predominante dos respondentes..... | 65 |
| Tabela 4 – Acesso aos recursos tecnológicos (computador, notebook, tablet ou celular e internet) | 66 |
| Tabela 5 – Instituições pesquisadas | 66 |
| Tabela 6 – Análise dos componentes na avaliação dos tipos de motivação | 67 |
| Tabela 7 – Carga fatorial das variáveis (Rotação Varimax) | 69 |
| Tabela 8 – Médias de respostas para as escalas por tipos de motivação | 74 |
| Tabela 9 – Coeficientes de Correlação de Spearman entre as variáveis do <i>continuum</i> | 76 |
| Tabela 10 – Carga fatorial das variáveis (Rotação Varimax) | 81 |
| Tabela 11 – Análise dos componentes na avaliação da autonomia | 81 |
| Tabela 12 – Análise de Frequência das Assertivas (% – PAS)..... | 83 |
| Tabela 13 – Análise fatorial (Rotação Varimax)..... | 86 |
| Tabela 14 – Análise dos componentes na avaliação da autonomia educacional..... | 86 |
| Tabela 15 – Análise de frequência das assertivas (% – EAS)..... | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|---|
| AFE | Análise Fatorial Exploratória |
| CAAE | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética |
| EAD | Educação a Distância |
| EAS | <i>Educational Autonomy Scale</i> |
| EMA | Escala de Motivação Acadêmica |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| PAS | <i>Personal Autonomy Scale</i> |
| SDT | <i>Self-Determination Theory</i> |
| SPSS | <i>Statistical Package for Social Sciences</i> |
| TICs | Tecnologias da Informação e Comunicação |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 Contextualização | 16 |
| 1.2 Problema de pesquisa | 20 |
| 1.3 Objetivos | 21 |
| 1.3.1 Objetivo geral..... | 21 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 21 |
| 1.4 Justificativa do estudo | 21 |
| 1.5 Contribuições e impactos esperados | 22 |
| 1.6 Estrutura da dissertação | 23 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 24 |
| 2.1 Ensino remoto emergencial | 24 |
| 2.2 Teoria da Autodeterminação | 27 |
| 2.3 Autonomia | 33 |
| 2.4 Estratégias de aprendizagem | 39 |
| 2.5 Recursos didático-tecnológicos | 41 |
| 2.6 Estudos anteriores | 43 |
| 3 METODOLOGIA DE PESQUISA | 47 |
| 3.1 Classificação da pesquisa | 47 |
| 3.2 População e amostra | 47 |
| 3.3 Instrumento de coleta de dados | 48 |
| 3.3.1 Questionário | 48 |
| 3.3.2 Pré-teste | 52 |
| 3.3.3 Caracterização do sujeito da pesquisa | 52 |
| 3.3.4 Atendimentos aos aspectos éticos | 53 |
| 3.4 Técnicas de análise de dados | 53 |
| 3.4.1 Análise quantitativa | 53 |
| 3.4.2 Análise de conteúdo | 57 |
| 3.4.2.1 <i>Descrição analítica do sujeito de pesquisa</i> | 58 |
| 3.4.2.2 <i>Prática aplicada ao conteúdo das mensagens (pré-análise)</i> | 58 |
| 3.4.2.3 <i>Método de análise</i> | 60 |
| 3.4.2.4 <i>Técnica de análise categorial</i> | 60 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 64 |
| 4.1 Perfil dos respondentes | 64 |
| 4.2 Resultados da etapa quantitativa: motivação acadêmica | 67 |
| 4.2.1 Discussão dos resultados alcançados na avaliação dos tipos de motivação | 76 |
| 4.3 Resultados da etapa quantitativa sobre a autonomia acadêmica | 79 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.1 <i>Personal Autonomy Scale</i> (PAS)..... | 79 |
| 4.3.2 <i>Educational Autonomy Scale</i> (EAS) | 84 |
| 4.3.3 Discussão dos resultados sobre o nível de autonomia pessoal e educacional | 89 |
| 4.4 Resultados da etapa análise qualitativa | 91 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| 5.1 Contribuições | 110 |
| 5.2 Implicações | 111 |
| 5.3 Limitações e sugestões para estudos futuros | 112 |
| REFERÊNCIAS | 114 |
| APÊNDICES | 121 |

1 INTRODUÇÃO

A autonomia é um tema habitual no campo da Educação, pois um ensino sem autonomia é limitador. Por isso, alunos autorregulados têm a maior capacidade e motivação para assimilar, interpretar, investigar, processar, refletir e pensar “o que” e “por que” estão aprendendo. No entanto, nem sempre os alunos usam essa estratégia de aprendizagem em seu processo de construção do conhecimento. Tornam-se dependentes de seus docentes. Entretanto, estes têm o papel de levar o conhecimento e onatar a compreensão das informações que são direcionadas aos alunos para que o entendimento seja maximizado (NOYRON; SILVA, 2015).

Alunos autônomos são capazes de exercer controle e gerenciar suas atividades de aprendizagem destarte. Quanto maior a distância transacional, mais o aluno exercerá esta autonomia (VASILOUDUS *et al.*, 2015). Segundo Garrison (2000), a autonomia não é algo que possa ser explicado facilmente, pois é possível que esteja associado à autonomia pessoal ou sua autonomia educacional.

Entretanto, cabe destacar que, recentemente, a sociedade tem realizado intensos debates sobre a necessidade de os alunos exercerem controle sobre a sua própria aprendizagem, mas cabe destacar que terem autonomia não significa que não precisem do apoio do professor. De acordo com Bei, Mavroidis e Giossos (2019), os discentes estão acostumados com os tradicionais cursos presenciais, onde podem interagir com seus colegas e professores. O ambiente de aprendizagem se torna mais acessível, pois os alunos esperam que seus docentes detenham o controle das etapas do compartilhamento do saber. Essa modalidade de ensino, em que os envolvidos estão fisicamente no mesmo local e tempo, precisou ser interrompida e reinventada de forma abrupta devido a uma doença que colocou o mundo em uma situação nova e desafiadora.

1.1 Contextualização

Sendo assim, no início do ano de 2020, o mundo foi paralisado por uma pandemia que alterou a rotina e a vida de todos. De acordo com Santarpia *et al.* (2020), a pandemia da covid-19 representa o maior problema de saúde pública que a humanidade enfrenta. Essa doença, denominada coronavírus (covid-19), é causada pela síndrome respiratória aguda grave coronavírus-2 (SARS-CoV-2) e teve sua origem na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Acabou se espalhando rapidamente por todo o mundo e o resultado foi a execução de

medidas de isolamento e distanciamento social, que parecem ser, até o momento, os meios mais eficazes no controle dessa pandemia (WEST *et al.*, 2020).

Além dessas medidas, foi preciso adotar comportamentos de proteção pessoal, essenciais e vitais para reduzir a transmissão do vírus. Essas providências incluíram o fechamento de lojas e negócios, exceto os essenciais, tais como assistência à saúde, segurança pública e a comercialização de produtos alimentícios. Também houve a proibição de toda e qualquer aglomeração, como festas, reuniões e aulas. A regra passou a ser o isolamento social e a saída somente para atividades extremamente necessárias. Devido a esse momento de restrição, vários setores foram afetados, inclusive o educacional, que foi prejudicado de muitas maneiras pois, sendo uma atividade humana social, não teria como não ser afetada diante desse contexto (SEYER; SANLIDAG, 2020).

Por conta dessas várias medidas de isolamento social, foi preciso mudar a forma de ensino para dar continuidade ao processo de formação acadêmica. Então, as instituições buscaram implantar modalidades de ensino de modo não presencial. A partir disso, os ambientes virtuais de aprendizagem foram ganhando força e espaço (DOSEA *et al.*, 2020). Isso possibilitou que alunos recebessem um pacote de informações para aprender em tempo e lugares diferentes. Essa se tornou a única opção disponível para o acesso ao ensino, dando oportunidade ao discente de ser um autoaprendiz da construção do seu conhecimento (HERNANDES, 2017).

No entanto, alunos que não estavam acostumados com o ensino remoto acabaram precisando exercer um maior grau de autonomia em habilidades acadêmicas como, por exemplo, uma maior carga de atividades, disciplina, bem como um maior envolvimento com recursos digitais (GUSSO *et al.*, 2020). Esse acesso repentino a uma série de aparatos tecnológicos ocasionou uma sequência de desafios aos discentes, pois estes passaram a lidar com uma tecnologia até então desconhecida para alguns (MOHMMED *et al.*, 2020).

Nesse contexto e período, o ensino remoto foi uma modalidade de ensino expandida. Busca manter a rotina de uma sala de aula em um ambiente virtual. Caracteriza-se por ser uma modalidade oferecida em tempo real, como o modelo de ensino presencial, pois busca facilitar o aprendizado do aluno e manter a interação aluno/professor e alunos/turma (MOHMMED *et al.*, 2020). Ademais, o ensino remoto exige, do discente, muita dedicação e planejamento, o que torna evidente a necessidade de uma autonomia por parte do estudante em relação ao processo de ensino-aprendizagem (CERIGATTO *et al.*, 2018).

Mesmo nesse modelo, a educação está diretamente ligada tanto ao método de socialização dos indivíduos como também baseada na interação entre condições externas e

internas de um indivíduo. É oportuno mencionar que o processo de confinamento social transformou os momentos de compartilhamento de experiências, interação social, contato presencial e aprendizado, dando lugar às plataformas digitais e à adaptação do uso das tecnologias, pois passaram a ser fundamentais em um momento de contingência educativa. Surge, assim, um novo contexto como forma de minimizar todo um ambiente de incertezas que esse processo de ajustamento e isolamento social tem produzido (MORGADO; SOUZA; PACHECO, 2020).

Segundo Lima, Bezerra e Silva (2016), no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o discente tem a oportunidade de fomentar sua autonomia para aumentar sua capacidade de aprender e, com isso, solidificar seu conhecimento. É um dos maiores desafios do ensino não presencial, apresentando-se como opção em um contexto de pandemia.

Sendo assim, é indispensável uma constante análise dos mecanismos que tornam os discentes autores do seu próprio aprendizado. Na prática, o que ocorre é que os educandos acabam assumindo uma função mais passiva no processo de aprendizagem, justamente por inferirem que seu compromisso nesse processo é executar atividades e absorver o que o professor propõe em sala de aula (CARMO, 2014).

Outro aspecto que se apresenta como elemento do contexto educacional é a motivação do aluno pois, além de ser essencial para o desenvolvimento do ser humano, um aluno motivado cumpre suas tarefas com mais fervor. Por isso, no meio acadêmico, é um assunto que se faz presente quando alinhado à qualidade do ensino ao comprometimento dos alunos com os estudos, pois a formação de indivíduos críticos, para a interação no contexto social, efetiva-se somente se estiverem motivados (CARMO; ALBANEZ, 2016).

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação apresenta-se como um caminho para entender esse processo, uma vez que é capaz de fornecer uma descrição do comportamento humano em todos os contextos da vida como, por exemplo, na educação. Segundo essa teoria, os indivíduos precisam se empenhar para obter sua autonomia, visto que isso propicia o bem-estar psicológico e, ao mesmo tempo, a satisfação das necessidades. Com isso, as pessoas tornam-se engajadas, curiosas, conectadas e integradas com seus objetivos e metas de vida. Por outro lado, se os indivíduos não conseguem perceber uma autonomia em suas atividades, isso pode torná-los desmotivados, ineficazes e distantes do mundo que os cerca, impactando diretamente o desenvolvimento da personalidade e suas atividades diárias (LEGAULT, 2017).

Essa teoria, proposta inicialmente por Deci e Ryan (1975), apresenta dois tipos essenciais de motivação: intrínseca e extrínseca.

O primeiro caso, da motivação intrínseca, diz respeito ao fenômeno que mais representa o potencial positivo da natureza humana. A pessoa se envolve em determinada atividade porque acha interessante e isso lhe conduz a um estado prazeroso. Por outro lado, a motivação extrínseca é definida como um comportamento que conduz o indivíduo a executar uma atividade, vislumbrando alguma recompensa, além da satisfação da atividade em si. Cabe destacar que os autores mencionam a desmotivação, que é a ausência de autodeterminação (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; DECI; RYAN, 2000).

Essa teoria, além de salientar o nível motivacional dos indivíduos, também possibilita destacar seu nível de autonomia, pois a motivação autônoma compreende as motivações tanto intrínsecas quanto as extrínsecas. Por isso, Guimarães e Boruchovitch (2004) mencionam que o ambiente educacional é considerado como um espaço para o indivíduo desenvolver a autonomia e, da mesma forma, o senso de pertencimento e competência. Agora, o indivíduo está em um ambiente de ensino distante da tradicional sala de aula. Portanto, essa modalidade requer posturas diferenciadas do sujeito-aprendiz; este precisa ter um plano de aprendizado pessoal, capacidade de decidir sozinho, encontrar e organizar os recursos necessários para desenvolver o seu ambiente de estudo (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Nesse contexto, cabe refletir também sobre o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no cenário educacional. Com o intuito de elucidar essa atribuição, Vasconcelos (2021) menciona que essas instituições são necessárias para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, bem como responsáveis pela formação deste, tanto como cidadão quanto futuro profissional que buscará atender às necessidades do mercado de trabalho através da geração e disseminação do conhecimento proveniente da universidade. Percebe-se que as IES passaram a ter novas funções perante a sociedade, isto é, de viabilizar o desenvolvimento econômico, social e a pesquisa. Neste sentido, Cruz *et al.* (2017) mencionam que o ensino superior em Contabilidade busca atender essa demanda proposta, pois contadores com sólidos conhecimentos são capazes de lidar com as informações, tecnologias e os conhecimentos inerentes a profissão.

Para ensejar essas condições descritas acima e para que o futuro contador consiga se tornar um profissional capaz de lidar com as demandas impostas pelo mercado de trabalho, precisa estar motivado e é necessário que se transforme em um indivíduo que saiba lidar com situações vivenciadas com autonomia. Segundo Deci *et al.* (1991), se um indivíduo estiver motivado, envolve-se em suas atividades de forma ativa e natural, o que acaba lhe gerando satisfação, sendo esse um impulso, um sentimento que faz com que sujeitos atinjam seus objetivos.

Essa força ou ação conduz a autorregulação ou autonomia. Segundo Cubero e Torres (2019), um indivíduo precisa ser capaz de se valer de estratégias que o ajudem a atingir seus objetivos traçados, sem ser um sujeito passivo. Dessa forma, tem um controle no seu processo de aquisição de conhecimento de forma clara, ou seja, apresenta um domínio pleno de suas responsabilidades funcionais diante das organizações. Em síntese, pode-se dizer que o contador precisa ser apto às mudanças do mundo dos negócios. O profissional precisa estar preparado para apontar o problema, assim como ser capaz de propor a solução. Também deve ser habilidoso para perceber a realidade em que a organização está inserida. Por isso, torna-se pertinente o estudo da motivação, não sendo esta o foco desse estudo, mas sim o meio para conhecer a autonomia no contexto do ensino de contabilidade.

Além disso, no ensino superior, espera-se que alunos sejam mais autônomos, planejem e monitorem sua própria aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são ferramentas que possibilitam um envolvimento mais ativo do discente na aprendizagem, por meio de técnicas ou métodos que são realizados para a aquisição de informações (DEMBO, 1994). Associado às estratégias de aprendizagem, segundo Aguiar (2012), o uso dos recursos didáticos tecnológicos favorecem o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem capaz de promover a criatividade, autonomia e inovação tão necessárias nesse período de ensino remoto.

Com o intuito de atender aos objetivos descritos anteriormente, a Câmara de Educação Superior aprovou a Resolução CNE/CES nº 10 de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis e ainda vigora em 2022 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Percebe-se, segundo essa resolução, que se busca a formação de um profissional dinâmico capaz de lidar com a complexidade do mundo atual e que simultaneamente seja capaz de desenvolver sua perspectiva crítico-analítica e autônoma para a tomada de decisões diante das organizações. Por conseguinte, o curso de bacharelado em Contabilidade é um campo vasto a ser explorado neste estudo.

1.2 Problema de pesquisa

De acordo com Carmo (2014), os conhecimentos obtidos através de estudos anteriores evidenciam a necessidade de pesquisas relacionadas, de certa forma, com a compreensão dos níveis motivacionais dos discentes e com foco no processo de desmotivação por parte deles. Também é necessário compreender e avaliar os níveis motivacionais dos estudantes para perceber como se desenvolve o processo de construção da autonomia por sua parte. Tal medida possibilita o planejamento para incentivar e explorar a motivação em ambientes acadêmicos.

Nesse contexto, pode-se citar pesquisas que trazem contribuições à motivação do estudante (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; CARMO; ALBANEZ, 2016; PAVÃO; BORGES; VOESE, 2020).

Devido à necessidade que estudantes universitários se tornem autônomos, estudos têm buscado testar e validar escalas de mensuração da autonomia. Essa habilidade possibilita a propícia disposição para aprender — ou aprender a aprender, de certa forma — que o discente assuma a responsabilidade pelo seu processo de educação e, com isso, esteja apto para lidar com as adversidades, os desafios e as dificuldades dada a complexidade desse processo de aprendizagem. Esse tema também é abordado em trabalhos internacionais (MACASKILL; TAYLOR, 2010; SERETI; GIOSSOS, 2018; BEI; MAVROIDIS; GIOSSOS, 2019). Nesse contexto, a pergunta que conduz esta pesquisa é: *Quais estratégias os discentes do Curso de Ciências Contábeis da modalidade presencial usaram para construir sua autonomia intelectual a partir da transição para o ensino remoto?*

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Em síntese, o objetivo deste estudo é analisar o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação.

1.3.2 Objetivos específicos

Para atingir o propósito desta pesquisa, foi necessário trilhar os seguintes passos básicos, que podem ser caracterizados como objetivos específicos: i) identificar o nível de motivação dos alunos em relação ao curso, ii) avaliar o nível de autonomia pessoal e educacional dos sujeitos, e iii) verificar as estratégias de autorregulação de aprendizagem adotadas pelos discentes no período de transição do ensino presencial para o ensino remoto.

1.4 Justificativa do estudo

A realização deste estudo se justifica com base na necessidade de um maior entendimento de como se desenvolveu a autonomia do estudante num contexto emergencial de

ensino, em que as aulas passaram a ser remotas. Estudantes que estavam acostumados à sala de aula e precisaram aderir, de forma abrupta, a uma modalidade em que o distanciamento geográfico entre professores e alunos, de forma temporária, acabou sendo implementado em muitas IES. De acordo com Mohmmmed *et al.* (2020), esse novo ambiente de ensino acabou permitindo que os alunos se tornassem mais autônomos.

Ressalta-se, entretanto, que a presente pesquisa surgiu da curiosidade de buscar como os estudantes de Ciências Contábeis reagiram no contexto educacional a todas as mudanças que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem causadas pela pandemia. É uma lacuna teórica a ser preenchida, visto que, na Contabilidade, faz-se necessária uma discussão sobre a autonomia discente, pois um futuro contador precisa reger suas próprias convicções, saber refletir e tomar decisões para executar suas prováveis atribuições. Portanto, pode-se dizer que a originalidade desse estudo está no fato do ponto de vista, ou seja, em como foi abordado esse assunto, principalmente por ser trazido ao contexto do ensino contábil.

Como justificativa oportuna, compreender esse processo ajudará docentes a otimizarem suas práticas e poderão incentivar e envolver os alunos a participarem de forma efetiva nas práticas de aprendizagem (HOWARD *et al.*, 2021). De acordo com Ryan e Deci (2020), propiciar condições que melhorem a capacidade de aprendizagem só traz bem-estar aos discentes e a Teoria da Autodeterminação é uma grande aliada para a obtenção desse objetivo, pois se aplica a processos educacionais.

No que diz respeito à viabilidade desse estudo, pode-se dizer que houve todas as condições acessíveis — bibliográficas, pessoais, tecnológicas e materiais — para desenvolver a pesquisa dentro dos prazos estipulados. Quanto à escolha em pesquisar IES públicas, deve-se ao fato de as três instituições escolhidas atuarem nos três pilares da educação — ensino, pesquisa e extensão —, conhecendo assim, a importância da pesquisa, o que acabou viabilizando um acesso mais efetivo aos sujeitos de pesquisa. Além disso, embora as instituições façam partes de diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul, possuem estrutura, orçamento e corpo docente bem próximos, o que as fazem ser homogêneas no que diz respeito ao campo de pesquisa.

1.5 Contribuições e impactos esperados

A pandemia da covid-19 trouxe inúmeros desafios às IES. Atitudes foram tomadas em relação ao ensino e aprendizado. Em vista disso, habilidades discentes e docentes precisaram ser otimizadas. Em termos empíricos, poderá colaborar com educadores e educadoras a se

prepararem melhor para futuras situações de emergência como, por exemplo, de ordem de saúde pública ou de segurança, que podem requerer esse modelo de ensino.

Este estudo pretende contribuir com o meio acadêmico, podendo servir de base para futuras pesquisas relacionadas à autonomia dos estudantes, pois é um conceito complexo, que abarca ideias relacionadas à habilidade ou disposição de o aluno assumir a responsabilidade por sua educação. Dessa forma, o aluno consegue gerenciar o que aprende, considerado como um elemento-chave no contexto da autonomia educacional. A partir disso, é possível chamar a atenção de especialistas para o assunto para que estes consigam propor o desenvolvimento de uma escala que seja criada a partir da perspectiva e percepção dos alunos de Ciências Contábeis e sirva para medir a autonomia no contexto desses estudantes (SERETI; GIOSSOS, 2018).

Também contribui com as instituições de ensino que buscam pela melhoria da qualidade da educação por intermédio da percepção de seus alunos. Por isso, conhecer as motivações e a autonomia como capacidades ou habilidades de aprendizagem independente é pertinente para construir um diagnóstico do processo de construção do conhecimento (BEI; MAVROIDIS; GIOSSOS, 2020).

Contribui, ainda, para o contexto educacional porque apresenta, além de números estatísticos, uma etapa qualitativa que possibilita um entendimento com uma maior profundidade da percepção do sujeito de pesquisa no exato momento em que está vivenciando o fenômeno desse estudo. Trata-se de um contexto totalmente novo, desafiador e atípico para as instituições, professores e discentes. Segundo Gil (2018), isso acaba justificando a relevância da abordagem qualitativa nesse modelo de estudo.

1.6 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, apresenta-se a introdução, que abrange todos os elementos que expõem a temática dessa pesquisa, como também o contexto da pesquisa. Na segunda, é retratada a fundamentação teórica, com foco na Teoria da Autodeterminação, e são apresentados os estudos anteriores sobre o tema. Na terceira, são descritos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa e as técnicas de análise dos dados, tanto para a análise quantitativa quanto para a qualitativa. Na quarta, destina-se a realização das análises e discussão dos resultados obtidos. Na quinta, são apresentadas as Considerações Finais, com a abordagem dos principais resultados obtidos para cada objetivo específico que possibilitam responder ao geral e, também, são apresentadas as principais contribuições e implicações do estudo e sugestões para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está disposto em seis seções. A primeira seção é sobre o Ensino Remoto e trata sobre as implicações da transição do ensino presencial que foi convertido para o ambiente remoto. A segunda seção apresenta Teoria da Autodeterminação, que é a base teórica desta pesquisa preocupada com o modo que o indivíduo interage e depende do ambiente social. A terceira seção apresenta a autonomia, que é considerada como um dos fatores mais importantes da autoaprendizagem.

Na sequência, a quarta seção discorre sobre as estratégias de aprendizagem como ferramentas que possibilitam um envolvimento mais ativo do discente na aprendizagem. A quinta seção apresenta uma concepção dos recursos didáticos tecnológicos, que favorecem o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem capaz de promover a criatividade, autonomia e inovação tão necessárias durante o período de ensino remoto. No final, são apresentados estudos anteriores sobre o tema.

2.1 Ensino remoto emergencial

A sociedade está enfrentando uma crise mundial de saúde pública, causada pelo vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (SARS-CoV-2). A forma de contágio desse vírus é muito rápida: basta o contato entre duas pessoas e, se uma estiver infectada, um simples espirro ou tosse pode ser um meio de transmissão. É uma doença que se espalha com um simples toque em uma superfície contaminada ou por meio de gotículas espalhadas no ar. Por esse motivo, a sociedade não deve subestimar a transmissão dessa doença e manter, sempre que possível, o distanciamento social, fazendo uso de máscaras e de álcool em gel para reduzir o contágio (CHEN, 2020).

Os governos usam o distanciamento social como uma medida de contenção e para tentar bloquear a transmissão do vírus, o que significa manter as pessoas infectadas e as vulneráveis distantes umas das outras. Cabe destacar que comportamentos individuais, como o uso de máscaras e de álcool em gel, por exemplo, são necessários para proteger a si mesmo e aos outros indivíduos. Essas medidas de isolamento e distanciamento social parecem ser as mais eficazes no controle da pandemia até o momento (WEST *et al.*, 2020).

Com a pandemia da covid-19, o compartilhamento de espaços por um grande número de pessoas tornou-se um risco, pois pode propiciar a disseminação do coronavírus entre os indivíduos. Diante disso, o vírus acabou trazendo à tona a fragilidade de sistemas educacionais

em todo o mundo. Ficou evidente que esse sistema precisava ser mais flexível e resiliente, uma vez que a sociedade ainda poderá enfrentar outras situações adversas (ALI, 2020).

Nessas condições, providências precisaram ser tomadas para garantir o isolamento social. Ambientes que contavam com aglomerações — tais como escolas, faculdades e universidades — tiveram suas atividades presenciais interrompidas (WEST *et al.*, 2020). A partir disso, diversas iniciativas políticas foram lançadas pelos governos e pelas instituições de ensino em todo o mundo para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, garantir a proteção da comunidade educacional (ALI, 2020).

As instituições se viram obrigadas a adequar seus sistemas educacionais à presente realidade. Optaram por oferecer um ensino em ambientes virtuais, que possibilitam aulas remotas. Portanto, esforços para utilizar esses meios tecnológicos estão surgindo e evoluindo rapidamente no mundo. Exemplos de bons resultados são o da New York University Shanghai e da Duke Kunshan University — ambas na China —, que tiveram uma adaptação bem-sucedida e rápida a essa implantação de instrumentos de tecnologia educacional como, por exemplo, as plataformas digitais de aprendizado (ALI, 2020).

No Brasil, a utilização de ferramentas tecnológicas na educação ganhou força com a presença desse vírus, que se espalhou aceleradamente pelo mundo (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Ademais, foi um desafio lidar com o ensino remoto emergencial. Apesar de utilizar o ambiente on-line para serem ministradas as disciplinas, o ensino remoto se diferencia do ensino a distância em termos das características, pois este possui um planejamento, uma estrutura, um suporte técnico e um material didático específico tanto para docentes quanto para alunos. Já o ensino emergencial, como o próprio nome sugere, foi uma alternativa para dar prosseguimento ao ano letivo (GUSSO *et al.*, 2020).

A modalidade de ensino presencial foi convertida para o ambiente remoto. Professores que estavam acostumados a ministrar aulas ao vivo precisaram se envolver com ferramentas digitais de aprendizagem. Foi necessário buscar e manter resultados eficazes e de qualidade para alunos em meio a esse novo contexto. O acesso repentino a uma série de elementos tecnológicos proporcionou uma sequência de desafios aos docentes, pois estes passaram a lidar com uma tecnologia moderna e, até então, desconhecida para alguns (MOHMMED *et al.*, 2020).

Do mesmo modo que os docentes, os estudantes também enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino emergencial. Precisaram enfrentar dificuldades cotidianas, como problemas técnicos com a internet, aparatos tecnológicos, espaço de convívio familiar impróprio para desenvolver o aprendizado, bem como dificuldades para lidar com as

ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem para dar continuidade ao seu processo educativo por meio do ensino não presencial. Essa mudança de ambiente de aprendizagem não foi somente uma alteração técnica, mas sim um novo desafio pedagógico (DOSEA *et al.*, 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020; MOHMMED *et al.*, 2020).

Diante desse quadro social, percebe-se que professores começaram a ser incitados a descobrir novas táticas de ensino, até mesmo por conta própria. Já os alunos precisam manter o foco durante o ensino remoto para suprir a falta do contato presencial, assim como têm a necessidade de serem autodidatas para conduzir sua aprendizagem e terem uma participação mais ativa nesse processo, mediados por seus mestres. Pode-se dizer que foi um momento de evolução do ensino, pois foi a alternativa possível para dar sequência ao ensino acadêmico (MOHMMED *et al.*, 2020).

Nesse momento de distanciamento social e físico, a aula remota foi a solução mais plausível, rápida e acessível para muitas Instituições de Ensino Superior (IES). A preparação foi feita quase do dia para noite. Normalmente, essa modalidade é utilizada por um período curto de tempo, diferente do ensino a distância (EAD), pensado para ter uma estrutura digital e metodologia própria. O aprendizado remoto é carregado de um cunho pejorativo, mas foi a forma encontrada para fornecer acesso temporário à instrução, assim como foi necessária a capacitação do corpo docente, pois é um dos fatores necessários para o sucesso do ensino remoto (APPENZELLER *et al.*, 2020).

De acordo com Santos (2020), o ensino remoto se caracteriza pelo encontro entre docentes e discentes através de modernas plataformas, como é o caso da webconferência e videoconferência. Em síntese, pode-se dizer que essa modalidade de ensino é uma adaptação a um contexto que deveria ser presencial. Foi o caminho encontrado para retomar a vida acadêmica, desenvolver conteúdos, reforçar saberes e aguçar a autonomia discente com todos os desafios impostos pela pandemia.

Vale salientar que a interação entre aluno e professor é efetuada de duas formas de aprendizagem: síncrona e assíncrona.

Na modalidade síncrona, ambos estão conectados e interagem no mesmo momento, com horários previamente agendados em um formato de aula virtual. De um modo geral, estudos apontam que esse modelo de estudo é mais eficaz do que o apresentado na sequência.

Na modalidade assíncrona, as aulas virtuais não são agendadas e não acontecem ao vivo, não sendo necessário que professores e alunos estejam conectados e interajam ao mesmo tempo para que o aprendizado seja efetivado. Esse estilo de aulas propicia ao estudante moldar o seu ritmo de aprendizagem e optar pelo melhor momento para o acesso aos conteúdos e ao

material de estudo das disciplinas, de acordo com sua disponibilidade de tempo (MOHMMED *et al.*, 2020).

Além de propiciar conhecimentos, essa modalidade de ensino trouxe mais um desafio aos estudantes: desenvolver o seu senso de autonomia. Porém, é um ambiente que pode provocar solidão e desmotivação ao aluno, causado pela falta de interação entre professor, aluno e colegas de turma. Por isso, a atenção e o apoio dos docentes são essenciais para conduzir esse processo educativo e, com esse suporte, é possível fomentar a satisfação do aluno em aprender (DOSEA *et al.*, 2020).

2.2 Teoria da Autodeterminação

Para a Psicologia, a autodeterminação tem um sentido mais pessoal e relevante, mencionando a capacidade ou processo do indivíduo em fazer as próprias escolhas, bem como controlar a própria vida. Nesse contexto, um sujeito é considerado autônomo a partir do momento em que age de forma independente, ou seja, que toma suas próprias decisões, sem interferência de fatores externos. Neste sentido, a Teoria da Autodeterminação (do inglês *Self-Determination Theory* ou SDT) traz fundamentos da personalidade humana, preocupada com o modo que o indivíduo interage e depende do ambiente social (DECI; RYAN, 1985, 2000).

Por isso, existe a ideia de que o indivíduo está constantemente envolvido e interagindo de forma dinâmica com o mundo que o cerca, buscando a satisfação das suas necessidades e, também, interagindo diante das condições do ambiente que suportam ou impedem a realização de seus anseios (LEGAULT, 2017). Como resultado dessas interações, os indivíduos se tornam engajados, curiosos, conectados e satisfeitos ou desmotivados.

A Teoria da Autodeterminação vem sendo investigada desde meados de 1970 pelos professores de psicologia Edward L. Deci e Richard M. Ryan, docentes do Departamento de Clínica e Ciência Social, do Departamento de Psicologia da Universidade de Rochester, Estados Unidos. A origem dessa teoria está mais precisamente na área da Psicologia Social. Seu ponto central é a autonomia que se refere a um nível de escolhas que podem variar desde ações que são aceitas em sua totalidade, endossadas ou contrárias aos valores e autodeterminação do indivíduo. O propósito desses autores é o estudo da influência das abordagens comportamentais na Psicologia Empírica (DECI; RYAN, 1985, 2000).

Conforme Deci e Ryan (1985), essa teoria trata da personalidade e da motivação humana, tendo como base as necessidades psicológicas, responsáveis pela integração da personalidade com a motivação. Dessa forma, desenvolveram-se as condições favoráveis para

o surgimento da desmotivação ou da motivação que conduz ao estado de bem-estar pessoal. Por isso, o ser humano é compreendido como um organismo ativo que busca uma integração harmônica com as estruturas sociais.

Percebe-se que essa teoria prima por uma base empírica que trata da motivação humana, com foco no bem-estar. Aponta três tipos de motivação, com atenção especial para as autônomas e controladas (SHELDON *et al.*, 2017). A teoria também se relaciona com as necessidades psicológicas básicas, a autonomia, a competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008).

Nesse sentido, as três necessidades psicológicas básicas são defendidas pelos autores da Teoria de Autodeterminação como atreladas à natureza humana, pois são fundamentais para o crescimento, desenvolvimento da integridade e bem-estar do sujeito (DECI; RYAN, 2000). Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a satisfação das três necessidades é considerada vital para um bom desenvolvimento da saúde psicológica, até mesmo no contexto da aprendizagem em sala de aula, pois o professor tem um papel fundamental para o discente desenvolver essa satisfação.

A primeira necessidade básica é a autonomia, que consiste na capacidade que o sujeito adquire de governar a si mesmo. Também pode ser determinada como uma aptidão do ser humano em reger suas ações através de suas próprias leis e ter sabedoria para conduzir suas responsabilidades e determinar o seu ritmo de vida (GOTTARDI, 2015). Nessa perspectiva, os indivíduos realizam, de forma natural, uma atividade de acordo com a sua vontade própria porque desejam realizar tal atividade, e não praticar algo forçado por algum impulso externo (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Deci e Ryan (2000) afirmam que os críticos que dialogam sobre autonomia, no que diz respeito às suas ideias, indicam que estão ligadas ao individualismo ou desinteresse do sujeito por alguma atividade. No entanto, a concepção de autonomia, proposta pela Teoria da Autodeterminação, está conectada à ideia de autogoverno, autodireção e autodeterminação.

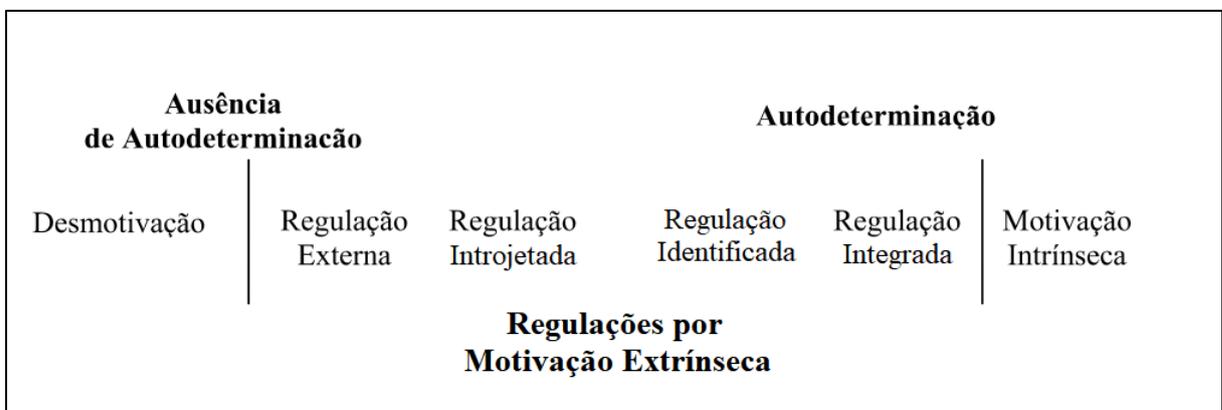
A segunda competência é um pressuposto da busca de um certo ideal para desenvolver capacidades humanas, pois seres humanos sentem a necessidade de demonstrar suas competências no contexto social. Essa competência ressalta a necessidade que o indivíduo tem de interagir satisfatoriamente com o seu meio. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), somente a competência não é suficiente para fomentar o aumento da motivação intrínseca. Nesse caso, o sujeito precisa se sentir responsável pelo desempenho da sua competência como, por exemplo, os indivíduos sempre buscam por novos desafios e oportunidades para demonstrar suas habilidades e conhecimentos frente ao seu meio.

Finalmente, por ter a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos junto a um grupo social para suprir seus anseios, o ser humano precisa se comunicar com os seus pares, sejam estes amigos, colegas ou família; a necessidade de interação social é inata do ser humano (LEGAULT, 2017). De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), essa necessidade é menos central para desenvolver a motivação intrínseca do indivíduo, comparada às necessidades de autonomia e competência. Normalmente, as atividades intrinsecamente motivadas são realizadas de forma isolada. Em síntese, pode-se dizer que essas três necessidades são integradas e interdependentes. A satisfação de cada uma delas fortalece e reforça as demais.

A partir dessas ideias, é possível mencionar a construção da Teoria da Autodeterminação. De acordo com seus preceitos, é possível expor que a motivação autônoma compreende tanto motivações intrínsecas quanto extrínsecas e sofre influência direta de fatores externos, como recompensas ou punições, e aspectos, como a necessidade de aprovação ou vergonha, autoestima e ego.

Esses fatores são apresentados através do *continuum* de Autodeterminação (Figura 1), composto de seis tipos de motivação que variam qualitativamente, segundo a internalização das regulações externas para o comportamento. Esse instrumento serve para avaliar a qualidade motivacional, com base nas necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento (GAGNÉ; DECI, 2005; DECI; RYAN, 2008; LEGAULT, 2017). A sua apresentação é feita da ausência de motivação para a mais autodeterminada. Também busca mostrar que os indivíduos se desenvolvem ao longo do *continuum* e a sensação de autonomia ou controle reflete os extremos da Figura 1.

Figura 1 – *Continuum* de Autodeterminação



Fonte: Adaptado de Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103).

Primeiramente, aparece a desmotivação que, como o próprio nome sugere, caracteriza-se pela falta de intenção e de agir. Um indivíduo desmotivado acaba tendo um comportamento que demanda a falta de intencionalidade. Em seu estudo, Ryan e Deci (2020) mencionam que a desmotivação é muito comum em ambientes educacionais, o que acaba prejudicando, de certa forma, o aprendizado e o bem-estar dos alunos. No *continuum* de motivação, esse nível de desinteresse traduz o nível mais baixo de autonomia. Em síntese, pode-se dizer que a desmotivação é a ausência da percepção de possibilidades entre a execução de uma determinada ação e seu desfecho, caracterizada pela falta de motivos intrínsecos e extrínsecos (DECI; RYAN, 2000; SOBRAL, 2003; RYAN; DECI, 2021).

Na motivação extrínseca, o indivíduo faz algo com o objetivo de obter alguma consequência que lhe seja interessante ou que o desfecho da ação lhe seja proveitoso (RYAN; DECI, 2000). Esse tipo de motivação se destaca pela ação a ser executada com a finalidade de recompensa ou incentivo, fornecidos por uma pessoa ou determinada entidade externa. Nesse caso, a satisfação não vem da atividade em si, mas do estímulo externo dado por uma pessoa ou instituição (GAGNÉ; DECI, 2005; RYAN; DECI 2020, 2021).

Na sequência, é possível identificar a regulação externa, que é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca. Nesse caso, o indivíduo age para obter recompensas ou evitar punições, ou seja, evitar consequências externas. Os indivíduos que se encontram nesse estado são orientados por uma ameaça ou recompensa externa. Nesse nível motivacional, a pessoa focaliza apenas nos benefícios trazidos pela situação, e não no processo final de realizar certa atividade (COLARES *et al.*, 2019; HOWARD *et al.*, 2021). Pode-se dizer que o indivíduo se sente pressionado por algo ou alguém para executar tal atividade.

O segundo nível de motivação extrínseca é a regulação introjetada. O indivíduo executa determinada ação porque se autopressiona para fazê-la, ou seja, as demandas externas começam a ser internalizadas, pois é um tipo de motivação controlada. Nesse grau de motivação, as consequências são circunstanciais e administradas pela própria pessoa, advindas de pressões internas, tal como culpa, ansiedade ou busca por determinado reconhecimento diante da sociedade. Em síntese, significa agir para evitar um sentimento de culpa, vergonha aos próprios olhos ou aos olhos de outras pessoas, evitar ansiedade ou para atender instâncias ligadas à autoestima (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SHELDON *et al.*, 2017; RYAN; DECI, 2021; RYAN; DONALD; BRADSHAW, 2021).

Num terceiro nível, aparece a regulação identificada, em que a pessoa percebe um certo valor na ação e identifica-se conscientemente com ela. Pode-se dizer que essa é mais autônoma do que os níveis de regulação conceituados anteriormente, mas a ação ainda é

centrada nas consequências e nos benefícios. Nessa situação, a ação é assumida como escolha pessoal e o indivíduo a valoriza e aceita como sua, ou seja, o indivíduo realiza tal ação porque, por si só, decidiu fazer, além de saber que é importante (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOBRAL, 2003; RYAN; DECI, 2021). Segundo Howard *et al.* (2021), é um tipo de motivação que tem a capacidade de promover resultados positivos na aprendizagem, pois é relativamente autodeterminada.

O quarto e último nível de motivação extrínseca é a regulação integrada. Essa nomenclatura caracteriza uma associação da regulação identificada com a motivação intrínseca. Nesse caso, não está somente presente a identificação com a ação a ser executada, mas também existe uma coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores das pessoas, pois a aceitação na atuação de determinado contexto pelos indivíduos se dá de forma consciente e autônoma. Contudo, apesar de se caracterizar por um grau significativo de autonomia, esse tipo de motivação ainda apresenta um foco centrado nos benefícios pessoais que surgem a partir da realização de certa atividade (LEAL; MIRANDA; CARVALHO, 2019; RYAN; DONALD; BRADSHAW, 2021).

A motivação intrínseca aparece na sequência, completando o *continuum* da autorregulação. Esse tipo de motivação representa o potencial positivo do ser humano, provocada quando os indivíduos se envolvem em ações que consideram interessantes, desafiadoras e lhes geram satisfação. Além disso, as pessoas se envolvem nas ações por prazer e interesse. Essas duas características são o diferencial em comparação à regulação integrada. Vale ressaltar que a motivação intrínseca representa a forma mais autodeterminada dentre os tipos de regulações, uma vez que a atividade é considerada um fim por si mesma (DECI; RYAN, 2008; RYAN; DECI, 2020; RYAN; DONALD; BRADSHAW, 2021).

Segundo Sobral (2008), vale salientar que a motivação intrínseca se fragmenta em: para saber, isto é, fazer algo por satisfação e compreender e entender o que o indivíduo quer para o futuro; para a realização, que diz respeito a fazer algo que se tem prazer e contentamento e, além disso, o sujeito se motiva a aprender coisas novas; e, por fim, para vivenciar estímulos ou fazer algo para vivenciar coisas novas que sejam agradáveis. Segundo Ryan, Donald e Bradshaw (2021), essas são sensações que promovem tendências inatas nos indivíduos, capazes de fomentar o seu interesse e curiosidades por atividades ligadas ao processo de aprendizagem.

De acordo com Deci e Ryan (2000), a autodeterminação está relacionada a esse último nível de motivação, ou seja, a intrínseca. Nesse grau, o indivíduo tem uma propensão natural para realizar suas atividades, pois acaba agindo de forma espontânea, e não estimulado por pressões externas. Por isso, para Deci *et al.* (1991), esse tipo de motivação é o fenômeno que

melhor reflete o potencial positivo da natureza humana, visto que constitui um apoio para o crescimento da integridade psicológica do indivíduo para atingir e exercitar suas próprias aptidões, aguçando, dessa forma, seu senso de autonomia.

Vale destacar que a autonomia consiste de um elemento-chave para a construção dos valores socioculturais, econômicos, educacionais e éticos dos indivíduos diante da sociedade, assim como é essencial para manter a motivação dos indivíduos. De acordo com Deci *et al.* (1991), essa teoria, quando abordada no contexto da educação visa entender e analisar como estudantes impulsionam seu envolvimento com atividades de aprendizagem como, por exemplo, aprofundar o seu nível de conhecimento. Também pretende entender o valor que sujeitos dão ao processo educacional. Esse envolvimento acaba despertando confiança e capacidades dos sujeitos em relação às atividades que realizam no contexto educacional. O resultado é uma aprendizagem de qualidade e um crescimento intelectual e pessoal.

Na busca pela qualidade no processo de aprendizagem, surge como um instrumento que auxilia na verificação do nível de comprometimento dos estudantes com o contexto educacional. Aparecendo assim, a *I'échelle de Motivation em Éducation (EME)*, desenvolvida e validada pelos pesquisadores canadenses Vallerand *et al.* (1989). Essa escala tem o objetivo de avaliar a motivação de estudantes do ensino superior, fundamentando-se no conceito de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, conforme a Teoria de Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985, 2000). Esse instrumento se apoia na relação entre o ambiente e as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento). Essa escala é composta por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo Likert de sete pontos. De início, foi testada empiricamente pelos autores em estudantes universitários no Canadá.

A versão original dessa escala, desenvolvida Vallerand *et al.* (1989), deu-se em língua francesa. Foi traduzida pelo professor Dejanio Tavares Sobral, o primeiro autor brasileiro a traduzir e adaptar a semântica da escala para o português brasileiro, a qual passou se chamar Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Inicialmente, essa escala foi usada para avaliar a motivação de 269 estudantes de Medicina e sua relação com fatores acadêmicos. A pesquisa foi aplicada no início do curso e reaplicada em 25% dos estudantes após um ano, conforme Sobral (2003), como no estudo de Vallerand *et al.* (1989). A EMA também foi construída com base nas proposições indicadas pela Teoria de Autodeterminação.

Em seu estudo, Sobral (2003) constatou que o sentido das correlações obtidas entre componentes da EMA e as variáveis motivacionais estão alinhados com o *continuum*. A escala aplicada por Dejanio manteve os 28 itens pontuados em uma escala do tipo Likert de sete pontos,

que buscou mensurar três tipos de motivação intrínseca e três tipos de motivação extrínseca, além da desmotivação. Sendo assim, o estudo de Sobral (2003) forneceu suporte, confiabilidade e validade do construto do instrumento, assim como menciona, em seu estudo, o uso apropriado do instrumento para o contexto da educação superior. É pertinente mencionar que, em seu estudo, não foi mencionada a regulação integrada e o motivo não foi expressado, mas talvez seja porque as ações nesse nível não sejam coerentes com os interesses e valores dos indivíduos, ficando, nesse caso, muito próximas da motivação intrínseca.

O estudo de Davoglio, Santos e Lettnin (2016) analisou as propriedades psicométricas e validou a escala de Sobral (2003). Confirmam sua composição idêntica à original produzida pelos autores norte-americanos. É uma medida confiável e válida para mensurar o construto da motivação direcionada para a formação superior. Houve alguns questionamentos no sentido de interpretação como, por exemplo, a tradução do termo “*placer*”, que foi referido por Sobral (2003) como “euforia”, o que, no contexto brasileiro, pode remeter à ideia de algo em excesso, ou seja, um tom acima do adequado pela literatura brasileira. Sendo assim, foram somente apontados esses detalhes pontuais de tradução.

Em suma, essa teoria, com o apoio da EMA, apresenta-se relevante para este estudo, pois possibilita observar, analisar e compreender o que está motivando o aluno de Ciências Contábeis a aprender, pois a motivação é o elemento propulsor e dinamizador do comportamento humano. Sendo assim, sujeitos entusiasmados apresentam um melhor desempenho na realização de suas tarefas (COLARES *et al.*, 2019). Guimarães e Boruchovitch (2004) destacam que estudantes motivados apresentam um maior interesse no processo de aprendizagem, assim como se envolvem de forma perene em atividades que lhe causam um certo desafio. Se o aluno não estiver mais na universidade, que continue sendo estimulado e incentivado na obtenção de uma autonomia para a construção de seu próprio conhecimento.

2.3 Autonomia

O termo “autonomia” é algo possível de ser definido de forma efêmera, mas acaba não dando a ideia de complexidade a que se refere no campo da educação. É necessário apontar que, etimologicamente, o termo consiste das palavras “auto” e “regra/lei”: um indivíduo viver sob suas próprias regras. O termo tem sido muito usado em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, Filosofia, Política e Medicina. Há diferentes conceituações da palavra “autonomia”, mas que levam a mesma definição. O aluno tem a capacidade e a habilidade para decidir como aprender algo, de forma autônoma, gerenciando e reconhecendo suas

necessidades e anseios de aprendizagem para, com isso, traçar os seus objetivos educacionais (PETRONI; SOUZA, 2010; SERETI; GIOSSOS, 2018).

Com o intuito de reforçar as considerações acima, Petroni e Souza (2010) mencionam que ser autônomo implica em agir com responsabilidade, tomar iniciativas e decisões de forma consciente e, sobretudo, crítica, mas não forçadas sobre as imposições sociais. Também inclui assumir compromissos e consequências pelos seus atos, pois a autonomia implica em autorregulação. Portanto, é pertinente respeitar que cada sujeito tem seu tempo e seu ritmo de aprendizado, bem como estimular o aluno a organizar, de forma independente, sua maneira de se apropriar do conhecimento, pois é por meio deste que o sujeito estrutura seu processo emancipatório, tornando-se crítico da realidade no qual está inserido. Emancipar-se implica ser autônomo, na percepção do educador Paulo Freire.

Por isso, segundo Becker (2017), é impossível começar a falar em autonomia sem mencionar o educador pernambucano Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais conceituados no contexto da Pedagogia mundial. Freire foi influenciador do movimento da Pedagogia Crítica no Brasil. De acordo com Fernandes (2016), esse movimento consiste num conjunto de teorias e práticas fundamentadas na educação como um meio de emancipação, como também um projeto de libertação política e social para um mundo sem opressão, possibilitando, dessa forma, que cada aluno possa fazer uma reflexão crítica da sociedade. Essas ideias são amparadas em referências teóricas diretas à literatura marxista.

Ainda de acordo com Becker, na concepção de Freire, o aluno não deveria receber o conteúdo de forma passiva, pois tem de ser capaz de analisá-lo com entusiasmo, gerar dúvidas, ser curioso e buscar novos desafios. Como apontam Streck, Redin e Zitzoski (2010), de acordo com as suas interpretações da leitura de Freire, um educador precisa saber que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua produção ou construção, ou seja, o discente precisa ser estimulado a aprender, de forma independente/autônoma. Surge a consciência crítica e o papel do aluno como protagonista do seu aprendizado, que são elementos primordiais no processo de ensino-aprendizagem tratados na obra a seguir.

Na obra de Paulo Freire (1996), é possível captar a percepção sobre a dimensão educacional humana, pedagógica e política, e compreender, em meio a esse contexto social, sua reflexão sobre autonomia. Também é possível constatar os diversos fatores que conduzem a autonomia: papel do docente e discente, o ensino bancário, a questão do inacabamento, relação dialógica e, por fim, o papel da pesquisa. Parte-se de uma autonomia inata para chegar a um conhecimento autêntico (FREIRE, 1996).

Freire ressalta que a ação docente proporciona o desenvolvimento da autonomia dos discentes como forma de um processo emancipatório. Não é apenas dar aulas, informar e explicar os conteúdos aos discentes, como faz um professor denominado tradicional, mas sim provocá-los criticamente. Um professor precisa saber que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim fomentar possibilidades para a sua própria produção. Em outras palavras, é ser um educador problematizador para seus educandos. Percebe-se o papel de grande relevância que o docente tem ao saber que é necessário respeitar a curiosidade do seu aluno, deixando de lado o autoritarismo e contribuindo com a construção do conhecimento do sujeito que busca aprender (FREIRE, 1996).

De acordo com o educador, o sujeito aprendiz é considerado autônomo a partir do momento em que se liberta das estruturas opressoras como, por exemplo, o ensino bancário, que pode ser comparado ao falso ensinar. Esse modelo que se assemelha a uma “transação bancária”: o professor transmite uma informação para o aluno e este aprende a memorizar e reproduzir fielmente esse conhecimento, ou seja, aprender acaba se vinculando ao processo de memorização e a uma reprodução das informações, sem qualquer forma de criticidade. Em oposição a esse ensino bancário, Freire propõe que o discente busque processar, de forma crítica, essa informação recebida juntamente com os seus conhecimentos *a priori* de mundo. A partir desse processo mediado pelo professor, o aprendiz deve ser capaz de transformar o conhecimento empírico em científico (O’SHEA, 2006).

Ainda na perspectiva de Freire, a autonomia vai se construindo através de inúmeras experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida. É um processo gradativo. Na visão freiriana, o ser, em processo de aprendizagem, vai construindo o conhecimento diariamente. Por esse motivo, o sujeito é um ser inacabado e tem consciência desse processo de inconclusão. Entende-se, por ser humano inconcluso ou inacabado, o indivíduo que busca incessantemente alcançar etapas de desenvolvimento e aprimoramento intelectual. Como afirma Freire, há sempre mais a se saber (MARTINS; ARAÚJO, 2021).

Freire é pautado por uma abordagem que se vincula à consciência do inacabamento do sujeito à educação. Se o homem fosse um ser acabado, não estaria em constante busca por aprender, ou seja, em um processo de criação e ampliação do conhecimento. Em outras palavras, não existiria educação. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências, no acervo de conhecimentos empíricos que estimulam o amadurecimento de cada educando (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

A construção de uma autonomia no educando vai-se consolidando à medida que há uma relação dialógica entre discente e docente, ou seja, a troca de ideias entre ambos. Por isso,

é oportuno que o educador conheça e saiba trabalhar com a leitura de mundo do seu educando. O educador deve respeitar a curiosidade do sujeito aprendiz. É uma prática que auxilia na construção do conhecimento crítico-emancipador (PETRONI; SOUZA, 2010). Diante disso, é possível perceber que sua visão de ser autônomo não é daquele indivíduo que não segue regras e age sem medir as consequências de suas ações e atos, mas sim daquele indivíduo que consegue sua emancipação através do conhecimento e se desenvolve social, cultural e criticamente, construindo e desenvolvendo sua autonomia (FREIRE, 1996).

Corroborando com Freire, Malavski (2018) menciona que, ao ministrar suas aulas, é pertinente que o educador faça uma sondagem prévia do conhecimento dos seus educandos no que diz respeito às suas vivências e experiências e, posteriormente, problematize e sistematize esse conhecimento para torná-lo científico. Segundo a autora, é possível tornar os sujeitos discentes autônomos de pensamento, propiciando que, ao longo de suas vidas, sejam capazes de distinguir discursos, assumam para si um caráter crítico, viabilizando seu processo emancipatório. Essas informações estão de acordo com a *International Federation of Accountants – IFAC* (2014), pois um profissional contábil precisa saber analisar informações e ter um pensamento crítico, além de um compromisso vitalício com a aprendizagem para estar apto para atender ao interesse público.

Na obra de Freire, é possível constatar mais um fator que conduz a autonomia: a questão do papel da pesquisa. Nesse caso, o professor precisa adotar métodos que incentive os discentes a desenvolverem o hábito da pesquisa para que passem a ser sujeitos operantes, e não apenas objetos da sociedade. Se um aluno pesquisa, é com o intuito de conhecer o que ainda não conhece e, a partir da nova descoberta, comunica ou anuncia a novidade aos envolvidos no processo (FREIRE, 1996). Neste sentido, de acordo a leitura de Anna (2018) da filosofia freireana sobre a pesquisa, a pesquisa é necessária para formar indivíduos motivados, empenhados, autônomos e transformadores, viabilizando o processo de construção do conhecimento.

Após discorrer sobre autonomia cabe destacar um ponto necessário para corroborar com o seu entendimento. Conforme Freire (1996) a preparação para autonomia parte de um equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. Sendo assim, um professor precisa saber o limite de sua autoridade, pois se esta for praticada num sentido imperativo, acaba reprimindo as práticas educativas, ou seja, a capacidade de perguntar e dialogar. Por isso, não se deve confundir o uso certo da autoridade com autoritarismo, que pode acabar impedindo o espontaneísmo dos discentes, necessário para o seu desenvolvimento enquanto sujeito (IRWIN, 2018).

A tese freireana menciona que também não é possível educar para a autonomia sem o respeito à liberdade. Quanto mais os alunos exercitarem a sua liberdade, mais vão assumir suas decisões, mesmo correndo o risco de não acertar, dado que, se decidindo mais, se aprende a decidir; a decisão é um processo responsável. Segundo Freire, a liberdade com responsabilidade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de independência acima de qualquer limite pois, dessa forma, pode ser confundida com libertinagem, posto que a liberdade só tem sentido quando existem limites (FREIRE, 1968, 1996; IRWIN, 2018).

Em linhas gerais, a percepção de autonomia freireana é perceptível na obra *Pedagogia da Autonomia*. O pedagogo menciona que o professor deve exercer a prática docente de forma que os alunos tenham autonomia para aprender sem pressões, de forma natural, ocupando o espaço da dependência, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos, estimando sua individualidade. É um ensinar a pensar a partir de inúmeras decisões que o sujeito aprende ao longo de sua vida. Pode-se dizer que é uma das missões dos professores frente a seus alunos: um educar para a cooperação, aprender em grupo e intercambiar ideias. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de trazer para sala de aula o seu saber. Dessa forma, o sujeito aprendiz consegue ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Segundo Ryan e Deci (2017), a autonomia é um sentimento que o ser humano tem em perceber que possui um comportamento autodeterminado, pois isso implica em executar tarefas através de suas próprias escolhas, de acordo com suas necessidades psicológicas. É pertinente que alunos tenham autonomia para tomarem decisões e enfrentem seus desafios diários, assumindo responsabilidades em relação a suas ações no processo educativo.

Já Moore e Kearsley (2008) também ressaltam que alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões em relação ao seu próprio aprendizado. Discentes precisam desenvolver essa capacidade de decidir, por si sós, ações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem pois, em algumas situações, não vão contar com a ajuda imediata de seus professores, característica do ensino a distância (EAD). Quanto maior for o grau de autonomia do aluno, menor será a necessidade de dependência em seus professores. Por isso, a educação tem um papel fundamental nesse processo de construção da autonomia do indivíduo.

Diante dessas várias elucidações feitas sobre o termo autonomia, a educação se mostra como um campo vasto e fértil para identificar os elementos que levam o discente a ser autor da construção do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2013), a educação é um mecanismo capaz de estimular o desenvolvimento da capacidade intelectual, assim como desperta pensamentos independentes e críticos, reforçando convicções, preparando

para as vivências sociais e dando subsídios para a prática profissional. Por outro lado, o processo de aprendizagem não se constitui somente nos conteúdos ministrados em sala de aula, mas também é gerado a partir das experiências acumuladas ao longo da vida, como menciona (FREIRE, 1996).

Segundo o autor, cabe destacar que a prática educativa não é apenas uma exigência da sociedade, mas uma maneira de fomentar os estudantes ao conhecimento científico para torná-los aptos ao convívio social, habilitando-os para lidar com questões econômicas, políticas e sociais. Possibilita que lidem com princípios morais e normas de conduta para que possam enfrentar problemas e desafios em relação ao meio social (LIBÂNEO, 2013).

De acordo com Noyron e Silva (2015), a educação tem um papel relevante na perspectiva social no que diz respeito à formação profissional dos sujeitos mediante os novos paradigmas que o mercado de trabalho exige dos indivíduos. O ensino superior facilita a capacitação do aluno em selecionar, investigar, processar, assimilar, interpretar e desenvolver o conhecimento científico. Também visa conscientizar os alunos sobre a necessidade de exporem suas ideias para que possam desenvolver a autonomia, de forma a garantir a qualidade do ensino-aprendizagem na graduação como para sua futura vida profissional.

Percebe-se que a educação é um ambiente de interação e, com a situação atual causada pela crise da covid-19, levou as instituições de ensino a fazerem uso do modelo de ensino remoto. Neste contexto, educadores têm o objetivo de assegurar a qualidade do ensino e alunos têm de aguçar seu senso de autonomia. Pode-se dizer que discentes carecem do domínio de competências básicas, como pesquisar, analisar, criticar e avaliar, pois estão acostumados ao imediatismo e a ter pouca autonomia (RAPANTA *et al.*, 2020).

Nesse método de ensino, o ambiente de aprendizagem passa a ser construído ativamente através de ferramentas síncronas e assíncronas, além da interação e colaboração entre professor e alunos do curso. Nessa modalidade de ensino, incentiva-se que o aluno organize melhor o seu tempo e priorize os conteúdos a serem estudados. É interessante que alunos adquiram novas habilidades e autonomia para aproveitarem, da melhor forma possível, esse período de aprendizagem remota que se apresentou como uma alternativa (RAPANTA, *et al.*, 2020).

Para entender melhor o comportamento autônomo do estudante nesse novo ambiente de ensino remoto, o estudo de Bei, Mavroidis e Giossos (2019) contribui no desenvolvimento de uma escala psicométrica válida e confiável para medir a percepção da autonomia dos estudantes pós-graduandos de uma universidade. No entanto, foi desenvolvido um questionário com 25 assertivas, as quais foram aplicadas a uma amostra de 239 alunos de pós-graduação da

Hellenic Open University, sediada em Thessaloniki, na Grécia. Os resultados demonstraram duas dimensões distintas de autonomia: autonomia pessoal/psicológica e autonomia educacional.

Também revelaram dois fatores distintos para a escala de autonomia pessoal autoconsciência e dificuldades de gestão e dois fatores distintos para a escala de autonomia educacional: autonomia no planejamento e autonomia na ação. A pesquisa resultou em uma escala geral final, com 16 itens: sete na escala de autonomia pessoal e nove na escala de autonomia educacional. Os autores da pesquisa ainda ressaltam que, para o fim ao qual o estudo foi dedicado, é recomendado para futuros estudos que tenham como objetivo medir a autonomia dos estudantes.

2.4 Estratégias de aprendizagem

Um dos desafios nesse contexto de coronavírus (covid-19) foi supostamente a adaptação às novas estruturas oferecidas pelos cursos de graduação como, por exemplo, o aumento do uso de recursos tecnológicos e de atividades acadêmicas, além dos vários desafios que a própria vida impôs a cada estudante (GILLIS; KRULL, 2020). Além disso, houve a carência de material por não haver acesso físico às bibliotecas e aos laboratórios, bem como a impossibilidade de discentes arcarem com os custos de aquisição de livros e obter uma conectividade de qualidade. Dessa forma, alunos precisaram desenvolver estratégias de aprendizagem com o intuito de obter um resultado satisfatório no seu processo educacional e, conseqüentemente, transformar as informações recebidas pelos professores, de forma remota, em conhecimento.

Estratégias de aprendizagem são técnicas de gestão dos recursos de aprendizagem, tempo, atitudes, esforços, comportamentos, organização do ambiente de estudo e até da busca pelo apoio de terceiros, que acabam interferindo no resultado final. Em síntese, pode-se definir as estratégias de aprendizagem como uma espécie de comportamento e pensamento que discentes seguem durante o seu processo de aprendizagem que acaba, de certa forma, influenciando o aluno a participar ativamente do processo de construção do seu conhecimento (DEMBO, 1994).

Ainda é importante ressaltar que, segundo Souza (2010), além dos estudantes desenvolverem essas habilidades, o uso das estratégias de aprendizagem é considerado como um importante indicativo de autorregulação; alunos passam a ter um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento. Essa atividade que exige esforço é fomentada pela motivação do

aluno. De acordo com Leal, Miranda e Carmo (2013), a aplicação de estratégias de ensino acaba motivando os alunos e estes acabam se envolvendo efetivamente com o processo de aprendizagem.

De acordo com o estudo de Souza (2010), uma questão central em relação a esse assunto é o fato de entender o que motiva os estudantes a utilizar as estratégias, pois devem estar relacionadas ao interesse ou à necessidade de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, pode-se dizer que foi o distanciamento social, dentre outros fatores ligados ao contexto da pandemia da covid-19, o que motivou os alunos a desenvolverem suas estratégias. Rwodzi e Jager (2021) destacam que professores precisaram apoiar seus alunos na busca de estratégias e em suas rotinas acadêmicas nesse momento atípico, pois foi um momento que exigiu o desenvolvimento de abordagens adequadas de aprendizagem para que o ensino remoto de emergência tivesse êxito como, por exemplo, o uso da tecnologia digital, e manter a frequência de alunos, sejam as aulas síncronas ou assíncronas.

Outro contexto que precisou ser superado pelos alunos foi a falta de participação nas aulas por questões de conectividade, sem contar a dependência de seus professores como era recorrente no ensino presencial (GILLIS; KRULL, 2020). Um exemplo seria acompanharem os conteúdos disponibilizados pelos professores para não acumularem material e não serem aprovados na disciplina. Por conta dessas situações, estudantes tiveram que buscar alguma estratégia para ajustar essas barreiras que, de certa forma, prejudicam a motivação em frequentar a universidade. Dessa maneira, esses alunos frequentam as aulas para evitar alguma punição ou serem recompensados — estão na universidade motivados por questões externas. De acordo com Sheldon, *et al.* (2017), é uma característica da regulação externa.

É pertinente destacar que alunos que usam uma grande variedade de métodos de aprendizagem acabam possibilitando um impacto positivo em seu processo, além de discentes desempenharem um papel mais ativo na aquisição dos seus conhecimentos. Nesse contexto, é fundamental considerar a importância do papel ativo do aluno na implementação de estratégias de aprendizagem eficazes e eficientes, pois o processo de aprendizagem se torna mais interessante e não maçante, uma vez que as atividades são exercidas de forma prazerosa ou lhe geram uma satisfação inata (PERTIWI *et al.*, 2020). Segundo Howard *et al.* (2021), é um aspecto inerente da motivação intrínseca.

Em seu estudo, Boruchovitch e Santos (2001) mencionam que existem estudantes com baixa eficácia e autonomia e que apresentam uma certa falta de motivação para usar algum tipo de estratégia de aprendizagem, mas mesmo assim o fazem por acreditar que é importante. Também existe um esforço por parte desse aluno, pois quer obter um diploma. De acordo com

Ryan e Deci (2020), essa característica tem relação com a regulação identificada, pois a pessoa se envolve conscientemente com uma atividade por reconhecer que é fundamental.

Nesse contexto, o indivíduo pode adotar algum tipo de estratégia de aprendizagem, ou seja, sente-se motivado a fazer isso para manter seus níveis de autoestima ou para evitar algum fracasso em comparação a seus pares. Segundo Gillis e Krull (2020), estudantes universitários, nesse período de ensino remoto, foram persistentes em função de terem que se ajustar às novas estruturas dos cursos com aulas síncronas e assíncronas, tendo acesso aos conteúdos de forma mais individualizada. De acordo com Sheldon *et al.* (2017), é uma característica da regulação introjetada: em um momento conturbado e, ao mesmo tempo, novo e cheio de entraves, a pessoa se mostra apta para agir frente ao contexto que está presenciando.

Em meio a essa mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, onde se fez mais necessária a busca por estratégias de aprendizagem como, por exemplo, estabelecer metas, ler mais do que de costume, debater com os colegas, participar de videoconferências, dentre outras. Discentes também precisaram autorregular seu tempo de estudo para ficarem mais motivados e serem mais persistentes. No entanto, essa não foi a realidade de todos os alunos. De acordo com Gillis e Krull (2020), os desafios foram grandes para que alunos tivessem sucesso. As dificuldades mencionadas em seu estudo são: ansiedade, estresse, problemas de saúde mental, dificuldades de acesso a discussões de seus pares e, precisamente, a ausência de autonomia. Muitos alunos não conseguiram superar esses obstáculos. Conforme Sheldon *et al.* (2017), esse aspecto diz respeito à desmotivação: a pessoa não apresenta a intenção de agir nem um comportamento proativo para executar uma atividade.

2.5 Recursos didático-tecnológicos

Com a chegada da pandemia da covid-19, a medida mais eficaz contra o vírus foi o distanciamento social. No campo da Educação, houve uma necessidade de reavaliar o processo de ensino-aprendizagem, o que acabou promovendo o uso de uma série de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Por isso, a internet e a tecnologia digital foram os meios mais utilizados pelas universidades para suprir a sala de aula e minimizar os efeitos do distanciamento social (GOMES *et al.*, 2020).

Em virtude dessa realidade, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, que substituiu as aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a pandemia da covid-19. Diante dessa recomendação, as IES precisaram interromper as aulas presenciais de forma efetiva. O uso da tecnologia na educação no ensino remoto foi ganhando

força para minimizar os reflexos da pandemia e esse contexto acabou dando destaque ao uso dos recursos didático-tecnológicos.

De acordo com Laínez-Bonilla *et al.* (2020), os recursos didático-tecnológicos são dispositivos usados no contexto educacional como um apoio ao processo de ensino-aprendizagem e também possibilita o desenvolvimento intelectual dos estudantes, propiciando o pensamento racional e independente. Cabe destacar, conforme Machado (2017) que, para que esse processo seja eficaz, é necessário o apoio do professor. Segundo Aguiar (2012), com o uso das tecnologias, estas favorecem o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem que promove a criatividade, autonomia e inovação.

Além disso, Machado (2017) menciona que a utilização dos recursos didático-tecnológicos possibilitam o dinamismo e a atratividade das aulas, formando um elo entre quem ensina e quem aprende, facilitando o aprendizado. Tais recursos também permitem a aproximação dos alunos da realidade, assim como a experimentação concreta e auxiliam a sanar dúvida e dificuldades, principalmente num contexto em que professores estão separados fisicamente e alunos precisam encontrar, de forma autônoma, meios ou ferramentas para avançar no processo de aprendizagem.

Sendo assim, as TICs têm se mostrado uma das grandes aliadas, tanto para professores quanto para alunos, pois possibilitam uma melhor organização das atividades, em consequência de uma melhor assimilação e um maior envolvimento dos discentes na realização das atividades. Segundo Prais e Rosa (2019), no ensino superior, os recursos didático-tecnológicos promovem um subsídio teórico e prático para os futuros profissionais, pois aproxima os conhecimentos construídos em aula com a realidade dos alunos. Também estimula a interação em sala de aula e fora dela, uma vez que alunos buscam sanar dúvidas com seus colegas por e-mail, via *WhatsApp* e videoconferências, por exemplo.

No contexto da pandemia, segundo o estudo de Laínez-Bonilla *et al.* (2020), com uma amostra de 22 professores e 15 alunos no ano de 2020, 49% dos participantes tinham conhecimento sobre o uso de recursos como, por exemplo, mídia interativa, fóruns de discussões, *chats* e *AVA Moodle* — plataforma de estudos que permite a criação de sala de aula virtual de aprendizagem. 86% dos participantes mencionaram que preferem estudar por tutoriais, assim como estão preparados para fazer o uso tecnológico de, por exemplo, vídeos, *AVA Moodle*, *YouTube* e *Messenger*. Dessa maneira, percebe-se que esses recursos servem para influenciar diretamente a assimilação dos conteúdos. Além disso, pode estimular e motivar os alunos, pois transcende as tradicionais aulas expositivas e também os incita a interagir, de forma autônoma, se assim o professor desejar.

De acordo com o estudo de Batan e Ngwako (2017), umas das tecnologias mais usadas pelos professores em suas aulas foi o *PowerPoint*. Os docentes entrevistados em seu estudo afirmam que a tecnologia tem um grande potencial de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, pois atrai a atenção dos alunos, simplifica conceitos e otimiza o tempo reservado para o estudo. Por outro lado, os professores mencionam não ter uma preparação adequada para o uso da tecnologia em suas aulas mas, mesmo assim, a maioria se sente confortável em usar esses recursos.

Mesmo diante das dificuldades e resistências, professores devem ter uma formação e competência para utilizar os recursos didático-tecnológicos que estiverem ao seu alcance e estimular discentes a também os utilizarem, pois possibilitam uma maior assimilação dos conteúdos e uma maior autonomia no aprendizado. Além disso, alunos estão constantemente em contato com a tecnologia, seja através de computadores, *smartphones* e bibliotecas digitais. Mas é necessário destacar que o educador precisa saber reconhecer e adequar os recursos à realidade em que seus alunos estão inseridos, pois pode não ser condizente com todos (SOUZA, 2007).

2.6 Estudos anteriores

Este tópico trata de alguns achados na literatura sobre os temas discutidos nesta dissertação. Um dos temas está ligado à Teoria de Autodeterminação, que tem sido muito discutida no campo da educação com o objetivo de explicar a motivação e a aprendizagem no contexto do ensino superior (DECI; RYAN, 2008). Da mesma forma, Guimarães e Boruchovitch (2004) mencionam que a literatura sobre a motivação no contexto do ensino tem mostrado resultados positivos na aprendizagem dos discentes. Além disso, os estudos a seguir forneceram subsídios e concepções para a elaboração e a adaptação do instrumento de coleta de dados, aporte à etapa de construção da análise de dados como, por exemplo, definição e comparação dos pressupostos estatísticos.

Sobral (2003), em sua pesquisa sobre a motivação do aprendiz de Medicina, comprovou a adequação da EMA ao analisar sua relação com os fatores acadêmicos no início do curso. O pesquisador investigou 269 sujeitos de ambos os sexos. A primeira coleta de dados aconteceu no início do terceiro semestre; a segunda, já na fase de aprendizagem clínica. A escala foi traduzida do francês por Sobral, que foi o primeiro autor brasileiro a adaptar a semântica da escala para o português brasileiro, além de validá-la. Ao colocar à prova essa escala, o perfil de respostas identificados expôs a predominância da motivação autônoma e a variação por gênero,

com medidas superiores na avaliação da motivação intrínseca para as mulheres, enquanto o sexo masculino revelou escores de motivação extrínseca por controle externo.

Vale destacar que esse instrumento foi criado originalmente por Vallerand *et al.* (1992). O trabalho de tradução e validação possibilitou um grande aporte de informações para futuras pesquisas ligadas à motivação dos estudantes universitários, por seguir o que determina a literatura, conforme o *continuum* de autodeterminação.

Dentro desse cenário, Guimarães e Bzuneck (2008) analisaram as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da EMA de Sobral (2003). O instrumento é composto de 28 assertivas que contemplam cada nível do *continuum* de autodeterminação. A pesquisa foi realizada com 388 estudantes de três IES do Norte do Paraná. Os autores realizaram uma análise fatorial, que revelou sete fatores e utilizou a estatística descritiva e a correlação de Pearson para a apresentação de seus dados.

Dentre as principais reflexões do estudo, foi possível perceber que os universitários participantes do estudo apresentaram um perfil de motivação autorregulado. As maiores médias foram para regulação integrada, seguidas da motivação intrínseca e da regulação identificada. Por outro lado, a desmotivação obteve a menor média frente os resultados apurados. A partir disso, foi possível perceber um envolvimento autônomo dos estudantes nas situações de aprendizagem.

É possível destacar que o instrumento usado no estudo alcançou índices de validade satisfatórios e, por isso, foi recomendado para futuras pesquisas com estudantes. Sobre os resultados da pesquisa, os autores ressaltam a necessidade de mais estudos para a utilização da escala como um instrumento de coleta de informações acerca da motivação de estudantes universitários brasileiros.

Segundo Leal, Miranda e Carmo (2013), a Teoria da Autodeterminação tem sido o foco de discussões no campo da motivação para a aprendizagem na academia. Os autores se propuseram a avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra reuniu 259 estudantes matriculados em todos os semestres do referido curso. Os resultados constataram a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários, pois alguns estavam preocupados em aprofundar seu nível de conhecimento ou atingir uma base adequada para o desempenho de sua futura atuação no mercado de trabalho.

Por outro lado, havia alunos preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para assegurar sua frequência. Esses achados deixaram claro que, apesar do estilo autônomo de regulação do comportamento na regulação integrada,

o foco de execução está nos benefícios pessoais advindos de tal atividade. Também foi possível constatar que o nível de autonomia motivacional foi diminuindo ao longo do curso e uma das possíveis causas pode estar ligada à qualificação didático-pedagógica dos docentes.

Borges, Miranda e Freitas (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis em uma universidade pública brasileira à luz da Teoria da Autodeterminação. A pesquisa foi realizada com 316 estudantes, matriculados no segundo ao décimo período, por meio da versão brasileira da EMA. Os autores realizam uma análise fatorial para avaliar dados, encontrando um perfil autodeterminado dos estudantes, em que as motivações intrínsecas e identificadas atingiram as maiores médias, enquanto a regulação externa, motivada por recompensas sociais, registrou a menor média atribuída.

Foi possível constatar que esses tipos motivacionais estão mais ligados a discentes da educação superior brasileira, pois estudantes procuram tirar boas notas de forma espontânea. No entanto, outros buscam se esforçar para estudar e ter uma boa colocação no mercado de trabalho. Também foi constatado que a relação existente entre motivação e o coeficiente de rendimento acadêmico do aluno, depende do nível de motivação em que o aluno se encontra.

Ribeiro e Carvalho (2012) se propuseram a apresentar uma reflexão sobre a construção da autonomia no processo de aprendizagem na educação a distância (EAD), pois essa modalidade é um processo complexo que exige, de seus atores, um constante envolvimento e participação. Os autores se utilizaram de um arcabouço teórico a respeito do processo de aprendizagem em EAD e a construção da aprendizagem autônoma nessa modalidade de ensino. Dentre as principais reflexões do estudo, pode-se destacar que o sucesso dos alunos no EAD depende do processo de construção da autonomia acadêmica, disciplina, organização, consciência para cumprir prazos, dominar as ferramentas tecnológicas, constante hábito de leitura, capacidade de interpretação, senso de pesquisa e construção do conhecimento de forma solitária e coletiva.

Em síntese, pode-se dizer que os alunos precisam estar determinados a aprender. No entanto, são exigências necessárias para a construção do processo de ensino-aprendizagem em qualquer modalidade de ensino.

Firat (2016) visou analisar a autonomia do aluno no processo de aprendizagem do EAD, considerando que a autonomia é um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento da autoaprendizagem. A pesquisa foi realizada com 1.152 estudantes de EAD da Anadolu University, instituição pública da Turquia. 38 cursos de graduação participaram e a maior colaboração se deu com os 350 alunos do curso de Administração de Empresas. Foi

desenvolvida uma escala, denominada *E-Learning Autonomy Scale (E-LAS)*, composta por dez itens, após testes de validade e confiabilidade. Com a aplicação do instrumento, foi possível verificar que esses alunos apresentaram, nesse ambiente de aprendizagem on-line, um elevado nível de autonomia. Também foi constatado que a autonomia não varia por curso de graduação ou gênero, mas é diretamente influenciada pelo uso de TICs.

O estudo conduzido por Sereti e Giossos (2018) visou desenvolver uma escala para verificar a autonomia dos discentes. Os autores buscaram apresentar evidências psicométricas, isto é, a elaboração de testes estatísticos que buscam avaliar a confiabilidade e validade dos escores obtidos a partir dos resultados apresentados. Num primeiro momento, o estudo abordou o conceito de autonomia através da revisão de literatura e, na sequência, foram coletadas informações sobre crenças e sentimentos dos alunos em relação à autonomia.

Para garantir a validade do construto, foi designado um grupo de 14 especialistas em educação. A amostra reuniu 258 estudantes de graduação e pós-graduação da University of Cyprus, na cidade de Nicósia, no Chipre, localizada no continente europeu.

É importante mencionar que o diferencial dessa escala, em relação a outras semelhantes, foi a estrutura fatorial. Foi construída com base em ambientes educacionais diferenciados, assim como levou em consideração a complexidade que envolve o conceito de autonomia em relação ao aluno. Por fim, os autores perceberam que todas as assertivas desenvolvidas no estudo possibilitam medir a autonomia do aluno.

Os resultados da pesquisa deixaram claro que a análise fatorial da escala produziu pontuações válidas para verificar a capacidade do aluno em saber como e quando gerenciar sua capacidade de autogestão e disposição psicológica, tanto no âmbito geral quanto no específico. Também foi constatada a sinceridade dos participantes, que acabou contribuindo, de certa forma, à construção do instrumento.

Embora os resultados das pesquisas evidenciadas sejam diversos quanto à motivação, bem como em relação à autonomia, foi importante conhecer os fatores que levaram à construção desses estudos, o arcabouço teórico, os resultados obtidos, as limitações e as dificuldades relatadas pelos autores. Pode-se dizer que foram relevantes para identificar, refletir, discutir e comparar com a forma como os alunos de Ciências Contábeis conduziram a sua motivação e como desenvolveram sua autonomia no contexto da pandemia. Em síntese, esses achados foram necessários para a reflexão sobre um aprendizado autorregulado com o intuito de que alunos tenham sucesso em sua trajetória acadêmica.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, são abordados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, tais como a caracterização do estudo, do universo e da amostra, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados primários e secundários, os procedimentos e os modelos estatísticos utilizados, bem como as etapas para o tratamento de dados, que são detalhados nos próximos tópicos.

3.1 Classificação da pesquisa

Para atender aos objetivos propostos, bem como responder à questão que conduz esta pesquisa, este estudo se configura, quanto à abordagem do problema, como quantitativo e qualitativo. De acordo com Johnson e Onwuegbuzie (2004), esses dois métodos buscam comparar os resultados encontrados de um método com o outro. Quanto aos objetivos, são descritivos e explicativos. No que diz respeito ao primeiro objetivo, este estudo tem como finalidade a descrição das características da população, destacando os elementos que interferem na motivação e, em consequência, no nível de autonomia. Já a pesquisa explicativa busca identificar e entender como se deu a construção da autonomia pelo sujeito nesse período do ensino remoto.

Finalmente, quantos aos procedimentos a serem adotados, foi realizada uma pesquisa de levantamento (*survey*), composta por questões fechadas e também por questões abertas, que visam buscar explicações, informações e percepções a respeito do processo de construção e desenvolvimento da autonomia dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. As questões abertas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016; MARTINS; THEÓPHILO, 2016; GIL, 2017).

3.2 População e amostra

A população deste estudo foi constituída pelos discentes de Ciências Contábeis da modalidade presencial mas, devido ao contexto da pandemia da covid-19, estavam frequentando um calendário emergencial. É importante destacar que esse calendário possibilitou dar continuidade às atividades de ensino dos cursos de graduação e pós-graduação, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e como pelo uso de metodologias ativas. Sendo assim, as disciplinas do curso foram oferecidas de forma remota pelas instituições, reunindo um misto de atividades síncronas e assíncronas. Essa população

consiste num quantitativo de 1.380 alunos, que foram distribuídos em 369 da instituição A, 345 da instituição B e 666 da instituição C, e estavam devidamente matriculados no curso de graduação do segundo semestre de 2021, conforme a informação obtida junto às coordenações das IES investigadas (GIL, 2017).

A amostra desta pesquisa foi formada por 182 estudantes que mantêm matrícula ativa no curso de Ciências Contábeis. Conseqüentemente, a amostra é não probabilística e, por isso, é preciso cautela na posterior generalização dos achados (FÁVERO; BELFIORE, 2017). A escolha dos alunos desse curso se justifica pela acessibilidade aos dados e por conveniência.

Esses estudantes fazem parte de três IES localizadas no Rio Grande do Sul, as quais têm um compromisso e envolvimento com a sociedade, atuando nos três pilares da educação: ensino, pesquisa e extensão, propiciando um saber científico e técnico aos seus discentes, conforme informações obtidas nos sites das instituições.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Neste item, será explicada a operacionalização da coleta dos dados, além do instrumento usado para a coleta das informações para atingir os objetivos propostos deste estudo. Portanto, para viabilizar essa coleta, juntos aos estudantes de graduação em contabilidade, este estudo foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Rio Grande (CEP-FURG) na Plataforma Brasil do Ministério da Educação e foi aprovado em 15 de julho de 2021, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 47254921.4.0000.5324. Assim, foi possível dar continuidade à etapa posterior da pesquisa, ou seja, da aplicação do questionário.

3.3.1 Questionário

O questionário foi instrumentalizado em um formato eletrônico, enviado via *e-mail* e divulgado em aulas síncronas, nas quais os professores abriram espaço para apresentar a pesquisa. O formulário utilizado foi disponibilizado via *Google Forms*, que apresenta uma vantagem na velocidade de obtenção das respostas. O instrumento foi enviado aos estudantes, conforme a lista de *e-mails* dos alunos obtida junto à coordenação do curso da Instituição A. Já na B e C, foi encaminhado um *e-mail* ao Coordenador das respectivas instituições, solicitando o reencaminhamento para aos alunos que estavam com a matrícula ativa e, também, foi

disponibilizado um *post* para ser divulgado nas redes sociais das Universidades. O período da coleta ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2021 e teve a intenção de alcançar o maior número possível de alunos.

Esse instrumento é composto por seis blocos (Apêndices). Começa com uma carta de apresentação da pesquisa, explicando as razões e os objetivos do estudo, ressaltando que o estudo foi submetido e aprovado junto ao CEP-FURG. Ao final, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos, bem como à liberdade de não responder ao questionário, incluído na forma de uma questão objetiva. Vale dizer que os dados foram coletados por um único método e, ao mesmo tempo, captou a percepção do aluno por meio das variáveis, que podem resultar no problema do viés *Common Method Bias* (CMB), associado a qualquer *survey*. Em razão disso, para minimizar o CMB, foram incluídas instruções detalhadas na carta de apresentação, explicando, de forma clara e concisa, os itens da escala (PODSAKOFF *et al.*, 2003).

No segundo bloco, o questionário apresenta a caracterização do perfil da amostra, contendo questões fechadas a respeito do perfil sociodemográfico do respondente. O terceiro bloco foi construído com base na Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e seu objetivo é mensurar a motivação dos estudantes em relação ao seu envolvimento com as atividades de aprendizagem. Esse instrumento foi adaptado a partir do estudo de Sobral (2003), que apresentou um instrumento com 28 itens divididos em sete sub-escalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de motivação intrínseca: saber, realizar e experimentar estímulos. Remetem a fazer algo por prazer/satisfação de aprender ou entender algo, buscar por uma realização pessoal e experimentar algo através dos estímulos sensoriais, respectivamente. Também foram avaliados três tipos de motivação extrínseca: externa, introjeção e identificação, bem como a desmotivação. Essas escalas são capazes de apresentar as razões do estudante frequentar a universidade e, a partir disso, avaliar os níveis de motivação.

Esse bloco do questionário foi ajustado para o contexto do ensino emergencial e conta com as mesmas 28 afirmativas, as quais os discentes devem assinalar o nível de concordância/discordância, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) — uma escala Likert de cinco pontos. Cabe destacar que a EMA foi usada nos estudos de Vallerand *et al.* (1992); Leal, Miranda e Carmo (2013); Alcântara *et al.* (2019); Pavão, Borges e Voese (2020) e foi elaborada a partir da Teoria da Autodeterminação.

No quarto e quinto blocos, foi utilizado o instrumento do estudo de Bei, Mavroidis e Giossos (2019), adaptado à realidade do ensino emergencial, constituído de 25 questões divididas em duas sub-escalas. Uma sub-escala analisa, no quarto bloco, a noção de “autonomia

para a vida pessoal” (do inglês *Personal Autonomy Scale* ou PAS), que apresenta itens relativos à responsabilidade, ao controle, ao envolvimento, à autoconsciência, à motivação e à persistência, ligados ao cotidiano do sujeito. A outra sub-escala investiga, no quinto bloco, o nível de autonomia dos sujeitos para a realização das atividades da escala de autonomia educacional (do inglês *Educational Autonomy Scale* ou EAS), a qual inclui itens relacionados à consciência, à organização e ao monitoramento do indivíduo frente ao processo de aprendizagem pessoal. Esses dois blocos utilizaram a escala Likert de cinco pontos, também usada no terceiro bloco. É necessário destacar que o quarto e quinto blocos permitem interpretar e mensurar os níveis de autonomia dos alunos do curso — o foco principal deste estudo.

O sexto bloco foi composto de questões abertas, as quais têm o intuito de analisar como os alunos potencializaram ou desenvolveram a sua autonomia. São assertivas que remetem às mudanças ocorridas no processo de autonomia do sujeito, ocasionadas pelo contexto da pandemia da covid-19. Essas questões foram elaboradas com base na teoria que serviu de base para o estudo e vão possibilitar uma melhor compreensão dos números que serão encontrados através da análise quantitativa. De acordo com Firat (2016), são perguntas que envolvem a concepção de planejamento, experiências, avaliação de desempenho, metas, autocontrole, responsabilidades e aprender frente ao processo de construção da autonomia num contexto educacional em que professores e alunos estão geograficamente distantes. As respostas obtidas, por meio da análise qualitativa, possibilitaram investigar a autonomia de forma mais conclusiva.

O Quadro 1 detalha como cada etapa da pesquisa contribui para atingir os objetivos propostos.

Quadro 1 – Constructo da pesquisa

| Objetivos | Variáveis | Abordagem | Operacionalização | Estudos base |
|--|--------------------------------|----------------------------|--|--|
| <p>Objetivos Específicos: (a; b; c)</p> <p>a) identificar o nível de motivação dos alunos em relação ao curso.</p> | Motivação acadêmica | Quantitativa | <p>1º: Pré-teste dos questionários; 2º: Aplicação dos questionários (EMA; PAS; EAS); 3º: Tabulação dos Dados (SPSS 25); 4º: Realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE): <i>Scree Test</i>; Alpha de Cronbach; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); Estatística Descritiva; Coeficiente de Spearman; Kolmogorov-Smirnov (K-S); Correlações de Pearson; Bartlett; Qui-quadrado (X^2); Percentuais de Discordância e Concordância.</p> | Sobral (2003); Guimarães e Bzuneck (2008); Leal, Miranda e Carmo (2013); Borges, Miranda e Freitas (2017). |
| b) avaliar o nível de autonomia pessoal e educacional dos sujeitos. | Autonomia | Quantitativa | 5º: Análise de Conteúdo das questões abertas, conforme as quatro etapas: Descrição Analítica do Sujeito de Pesquisa; Pré-Análise; Método de Análise; Técnica de Análise Categorical. | Bei, Mavroidis e Giossos (2019) |
| c) verificar as estratégias de autorregulação de aprendizagem adotadas pelos discentes no período de transição do ensino presencial para o ensino remoto. | Autonomia | Qualitativa | | |
| <p>Objetivo Geral:</p> <p>Analisar o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação.</p> | Motivação acadêmica/ autonomia | Quantitativa e qualitativa | Descrição do processo de construção da autonomia a partir das respostas dos objetivos específicos a, b e c. | Inovação do estudo de Freire (1996) |

Fonte: Elaborado a partir da leitura citada.

O Quadro 1 descreve os principais passos do processo investigatório, pois proporciona uma maior organização, uma visão mais fundamentada da proposta, destaca as fases da pesquisa e explica como os objetivos específicos contribuíram para o objetivo geral. Além disso, destaca os estudos que serviram de base para a presente pesquisa. Da mesma forma, auxilia na previsão de achados futuros, permitindo uma maior confiabilidade e precisão dos dados obtidos.

3.3.2 Pré-teste

Antes do envio do questionário eletrônico aos participantes da pesquisa, foi realizado um pré-teste com o instrumento para verificar possíveis ambiguidades, inconsistências, falhas, expressões embaraçosas, inadequadas e fora de contexto, assim como demais elementos que podem vir a distorcer as respostas. Além disso, é uma forma de aprimorar e possibilitar uma melhor confiabilidade e validade ao questionário, garantindo a possibilidade de medir o que se pretende (MARTINS; THEÓPHILO, 2016).

Posto isto, foi enviado o *link* da pesquisa a Especialistas Sêniores (de doutores a mestrados), habituados com pesquisas na área contábil e, por fim, alunos de graduação em Contabilidade — o grupo de foco neste trabalho. Os alunos selecionados fazem parte de um grupo de iniciação científica de uma das instituições investigadas. Foram apontados alguns ajustes no que diz respeito à clareza e precisão em alguns dos termos. Foram adaptados de modo a assegurar que não houvesse dificuldade no entendimento das questões nem dúvidas em respondê-las durante a coleta dos dados (GIL, 2017).

3.3.3 Caracterização do sujeito da pesquisa

No contexto da modernidade, um contador precisa estar apto para enfrentar e superar desafios e obstáculos de forma autônoma e ter mais liberdade para exercer seu trabalho. Percebe-se que o processo de construção de um estudante autônomo auxilia na construção desse perfil de contador autônomo. Sendo assim, é pertinente entender o estudante como objeto de estudo.

Para ter êxito em sua trajetória acadêmica, esse estudante precisa construir, ao longo dessa trajetória, habilidades e competências como, por exemplo, aprender a produzir informações úteis aos usuários da Contabilidade para ter um respaldo frente ao processo de tomada de decisão. Também precisa se manter atualizado frente às constantes modificações que ocorrem na legislação, ter capacidade crítico-analítica e afinidade com a linguagem contábil.

Além disso, o futuro contador poderá se tornar um profissional de relevância na sociedade, pois tem a possibilidade de ter um conhecimento sobre o cenário econômico, financeiro e patrimonial, em âmbito nacional e internacional, de forma a proporcionar informações que podem vir a impactar na vida das pessoas (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

3.3.4 Atendimentos aos aspectos éticos

O estudo segue o estabelecido na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Desta forma, deve-se observar que os riscos previstos nessa pesquisa são mínimos, como o desconforto emocional. Em relação a esses riscos, o pesquisador se compromete em garantir a assistência imediata, integral e gratuita. Além disso, é possível que o participante se sinta inseguro e, de algum modo, alguma pergunta represente um gatilho que se intersecciona com sua história de vida. Tal fato é pertinente a essa tipologia de pesquisa. Posto isso, o respondente pode interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus.

Por outro lado, os benefícios esperados com essa pesquisa são decorrentes do conhecimento gerado acerca de elementos que contribuem para a construção da autonomia do estudante de curso de Ciências Contábeis em um momento de ensino remoto.

Em relação aos critérios de inclusão dos respondentes, observa-se que são elegíveis para o estudo os estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis. Foram excluídos os estudantes que evadiram o semestre em que foi enviada a pesquisa, estudantes idosos e estudantes menores de idade, pois representam um quantitativo pouco expressivo do universo de pesquisa, não interferindo nos resultados obtidos.

Em relação aos aspectos de segurança e monitoramento dos dados, todos os dados foram armazenados na nuvem e, durante cinco anos, todo o material impresso e virtual será guardado.

Observa-se que o critério para o encerramento e a suspensão da pesquisa foi o momento em que a amostra estatística desejada foi atingida. Caso não fosse atingida, a amostra seria constituída apenas por aqueles que responderem ao questionário.

3.4 Técnicas de análise de dados

3.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente para a caracterização da amostra do estudo, foi utilizada a técnica de porcentagem, com o apoio do *Microsoft Office Excel*, possibilitando um panorama dos sujeitos

de pesquisa. Na sequência, as respostas foram extraídas da plataforma do *Google Forms* e organizadas no *Microsoft Office Excel*. Foram excluídas as respostas que estavam incompletas ou não tinham um conteúdo que agregasse ao estudo. Em seguida, com os dados organizados, foi possível realizar a tabulação dos dados, inserindo os dados no *Software Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25)* para iniciar as análises estatísticas (FIELD, 2009).

Antes da apresentação dos fatores, foi extraído um gráfico de esarpa — também denominado como *Scree Plot* —, uma maneira útil de estabelecer quantos fatores devem ser retidos numa análise, dado que a sua visualização possibilita analisar quantos fatores explicam a maior parte da variabilidade dos dados. Foi possível perceber quantos fatores são extraídos com base nos autovalores associados a cada componente. O número de fatores anteriores ao ponto de inflexão da curva do gráfico representa o número de fatores que explicam o constructo mas, quando o gráfico começa a indicar em linha, sugere que os outros fatores já não o explicam tanto assim (FIELD, 2009).

Para a Análise Fatorial Exploratória (AFE), utilizou-se a análise por componentes principais, uma técnica estatística multivariada que consiste em transformar um grupo de variáveis originais em outro grupo resultante de mesma proporção. É uma técnica utilizada para a redução de dados com a menor perda possível de informações, ou seja, do número de variáveis denominadas como fatores (FIELD, 2009; FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Posteriormente, para analisar a estrutura fatorial da EMA adaptada de Sobral (2003) para a realidade do ensino remoto, realizou-se uma AFE. O objetivo foi simplificar/reduzir o conjunto de dados, além de servir para validar o instrumento da pesquisa, transformando o as variáveis originais em fatores. Com uma quantidade relativamente pequena de fatores, foi possível representar o comportamento da amostra para gerar informações precisas e atualizadas do estudo. Os fatores gerados a partir da AFE aglutinaram itens que partilham de uma variância comum (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Após essa etapa de organização dos dados e identificações das informações obtidas por meio da AFE, foram feitas analogias do presente estudo com as pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008); Leal, Miranda e Carmo (2013); e Borges, Miranda e Freitas (2017). Esses estudos são relevantes para dar posicionamento, sustentabilidade e conhecimento dos contextos em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Para elucidar e aproveitar, da melhor forma possível, os relatos trazidos pelos discentes, algumas dessas narrativas foram selecionadas para serem usadas no texto da pesquisa e, assim, exemplificar os níveis motivacionais encontrados por meio do instrumento de pesquisa.

Para avaliar as escalas utilizadas no presente estudo, foi usado o coeficiente Alpha (α) de Cronbach. Oferece, ao pesquisador, indícios da consistência interna das variáveis do estudo para que seja extraído um único fator. Pode-se dizer que é uma medida de confiabilidade unidimensional, produzindo resultados consistentes sobre a relação das variáveis do estudo. Em síntese, o α de Cronbach indica a confiabilidade geral do instrumento e seus valores: por volta de 0,7, são bons para testes de habilidades e similares (FIELD, 2009; FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Nesse estudo, também foi aplicado o critério de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, o qual busca uma adequação dos dados para a realização da AFE. Os valores aceitáveis perpetuam entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, melhor, pois indica que as variáveis compartilham um percentual de variância bastante elevado. Correlações de Pearson, quando altas e relativamente compactas, produzem fatores distintos e confiáveis. Valores entre 0,7 e 0,8 são considerados bons; valores entre 0,8 e 0,9, muito bons (FIELD, 2009; FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Uma vez apurada a composição de cada sub-escala, conforme os resultados apresentados por meio da análise fatorial, foram calculadas as médias de respostas das escalas, sendo atribuída a nota mínima e máxima, além de calculado o desvio-padrão das quatro sub-escalas de avaliação. Dessa forma, foi possível descrever, resumir e compreender o conjunto de dados obtidos junto aos participantes da pesquisa (FIELD, 2009).

Posteriormente, na organização dos itens da análise fatorial e nas demais análises estatísticas, buscou-se conhecer a associação linear das variáveis qualitativas ordinais. Logo, foi calculado o Coeficiente de Spearman, indicado para a análise de testes não paramétricos, pois o uso do coeficiente é recomendado para correlacionar variáveis que não obedecem a uma distribuição normal (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Desse modo, de acordo com a literatura, considera-se que, quanto mais próximo de -1, a correlação é linear negativa perfeita, isto é, inversamente proporcional. Próximo de 0, implica em correlações mais fracas ou inexistentes. Quanto mais próximo de +1, a correlação é considerada perfeita entre duas variáveis — é diretamente proporcional entre as variáveis. Sendo assim, quanto mais próximo dos valores extremos, mais forte é a correlação. Em síntese, quando o valor de uma variável aumenta ou diminui, o valor da outra variável aumenta ou diminui (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

A normalidade dos dados coletados foi verificada por meio do teste de *Kolmogorov-Smirnov (K-S)*. Esse teste é usado em amostras grandes ($n \geq 30$). No teste de significância (P), quando, $P > 0,05$, não se rejeita a hipótese nula, o que permite concluir, ao nível de confiança de 95%, que a distribuição dos dados é normal. Por outro lado, se o valor for $P < 0,05$, deve-se

rejeitar a hipótese nula e haverá diferença entre as médias. Conclui-se que existe uma diferença significativa, assumindo que os dados não possuem uma distribuição normal (FIELD, 2009; FÁVERO; BELFIORE, 2017;).

Foram feitas referências e comparações com os estudos que realizaram o uso da EMA em sua pesquisa. Essa etapa teve o intuito de explicar melhor os achados dessa pesquisa por meio da análise das médias das respostas auferidas pelos sujeitos da pesquisa. Foi possível encontrar os níveis motivacionais dos estudantes influenciados pelas adversidades que tiveram que se deparar no contexto da pandemia da covid-19 e, mesmo assim, tiveram que dar continuidade ao seu processo educativo por meio do ensino não presencial.

Na sequência, para a realização da análise sobre a autonomia dos sujeitos desta pesquisa, os resultados foram viabilizados pelos instrumentos *Personal Autonomy Scale* (PAS) e *Educational Autonomy Scale* (EAS). Em relação ao tratamento dos dados estatísticos, utilizou-se, inicialmente, os mesmos passos da análise motivacional mencionada acima: o gráfico de escarpa foi extraído, as cargas fatoriais das variáveis (Rotação Varimax) foram apuradas, bem como o Alfa de Cronbach e a AFE, utilizando a análise por componentes principais.

Para refinar as comparações com o estudo-base dos autores Bei, Mavroidis e Giossos (2019), sucederam mais quadros de análise. Com o intuito de verificar a adequação global da extração de fatores, foi aplicado o critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Segundo Field (2009), Fávero e Belfiore (2017), esse teste busca uma adequação dos dados para a realização da AFE. Os valores aceitáveis perpetuam entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, melhor, pois indica que as variáveis compartilham um percentual de variância bastante elevado. Se as correlações de Pearson são altas e relativamente compactas, produzem fatores distintos e confiáveis. Valores entre 0,7 e 0,8 são considerados bons; valores entre 0,8 e 0,9, muito bons.

Na sequência, foi aplicado o teste de esfericidade de Bartlett, que testa a hipótese de que as variáveis não são correlacionadas na população. A hipótese básica afirma que a matriz de correlação da amostra é uma matriz-identidade de mesma dimensão, a qual indica que o modelo fatorial não é adequado. O teste de Bartlett para a esfericidade deve ser significativo, isto é, o valor de Significância (p) deve ser menor do que 0,05. Esse teste deve apresentar um resultado significativo (FIELD, 2009).

Posteriormente, para analisar o nível de significância, foi executado o teste de significância do qui-quadrado (X^2). Quando for menor do que 0,05, o modelo gerado pelo instrumento se ajusta de forma significativa aos dados. No entanto, se o valor do qui-quadrado

(X^2) for maior do que 0,05, nenhuma das variáveis excluídas do modelo contribuiria de forma significativa para o poder preditivo do modelo (FIELD, 2009).

Foram apurados os percentuais de discordância e concordância, tendo como base a escada ordinal do tipo Likert de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). A premissa era apurar a percepção do discente em relação ao seu processo de desenvolvimento de sua autonomia. Na sequência, foram feitas as análises pertinentes, concluindo, dessa forma, a etapa quantitativa.

3.4.2 Análise de conteúdo

Para obter uma maior ênfase, precisão e profundidade, foram analisadas as questões abertas. As assertivas estão relacionadas à teoria e, ao mesmo tempo, conseguem dar conta do contexto em que o aluno está vivenciando no período de desenvolvimento do calendário emergencial devido à pandemia da covid-19. Obteve-se uma qualidade nas respostas, que permitiu captar a opinião, objetividade e percepção dos respondentes em relação ao seu processo de autonomia. Foi possível responder ao objetivo específico: c) verificar as estratégias de autorregulação de aprendizagem adotadas pelos discentes no período de transição do ensino presencial para o ensino remoto e ao objetivo geral deste estudo (GIL, 2018).

Essa estratégia de usar questões abertas nas Ciências Sociais Aplicadas foi um meio para detectar e captar impressões e percepções dos envolvidos no processo de pesquisa, como também explorar o conhecimento que os sujeitos têm com base em suas vivências ou seu senso comum, permitindo que o pesquisador tire conclusões e percepções. Neste caso, buscou-se essa compreensão por meio de um questionário eletrônico e estruturado via *Google Forms* (MARTINS; THEÓPHILO, 2016).

Este estudo se pautou na técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), é um método que se caracteriza por um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que visam compreender a relação entre o conteúdo manifesto latente e o oculto. Objetiva obter, através de procedimentos sistemáticos, a exposição do conteúdo de mensagens, através de indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de informação provenientes dessas mensagens. A partir de então, é possível extrair ideias e estruturar categorias de forma *a priori* com base na Teoria de Autodeterminação. Cabe destacar que esse processo de categorização foi atribuído às assertivas 1 e 3. As demais assertivas seguiram o processo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), sem passar por essa etapa.

Entretanto, este processo foi executado para analisar, investigar e compreender o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis, de acordo com os objetivos da pesquisa, por meio de uma leitura que buscou depreender significados subjacentes das respostas dos acadêmicos. Sendo assim, vale ressaltar que a exploração dos dados qualitativos respeitou o rigor científico proposto por Bardin (2016).

3.4.2.1 *Descrição analítica do sujeito de pesquisa*

A primeira parte da análise de conteúdo corresponde a uma etapa de observação de elementos que propiciem um entendimento do sujeito-escopo desta pesquisa e de seu contexto. Segundo Bardin (2016), essa fase consiste em apresentar, de forma sucinta e objetiva, o público-foco da análise para ajudar a clarificar aquilo que está por trás do significado das palavras. Nesta etapa, foi selecionado o *corpus*, isto é, o conjunto de informações submetidas aos procedimentos analíticos e que deve ser tratado com um certo rigor.

Como já mencionado, os estudantes analisados fazem parte de três IES públicas, as quais oferecem o curso de Ciências Contábeis. Duas delas oferecem o curso no turno diurno e noturno enquanto somente uma oferece o curso no turno da noite. Ambas ofertam as disciplinas na modalidade presencial, mas, em virtude da pandemia da covid-19, ofereceram o ensino de forma remota. De acordo com Gusso *et al.* (2020), esses alunos estão se adaptando a uma situação que não foi planejada para tal, mas sim implementada para dar condições de desenvolver atividades de aprendizagem nesse período.

Foi durante esse período que alunos realizaram atividades e tarefas acadêmicas com o intuito de se tornarem futuros contadores. De acordo com dados da pesquisa, a maioria dos estudantes são do sexo feminino, com idade entre 18 a 68 anos, contendo respondentes de todos os semestres: do 1º ao 9º. Em relação ao uso dos recursos tecnológicos, observa-se, por exemplo, que alunos tiveram o devido acesso a computador, notebook, *tablet*, celular e internet. Vale destacar que houve a participação de um número significativo de discentes das três instituições pesquisadas, possibilitando estabelecer um *corpus* dessa pesquisa.

3.4.2.2 *Prática aplicada ao conteúdo das mensagens (pré-análise)*

Devido ao conhecimento prévio dos sujeitos de pesquisa e à concepção do contexto em que estão inseridos, foi possível avançar para a segunda etapa da análise do conteúdo. Nessa

etapa, conforme Bardin (2016), o material foi organizado, compondo efetivamente o *corpus* da pesquisa no que diz respeito às respostas do instrumento fornecido.

Nesta fase de organização, também foi preciso sistematizar as ideias iniciais, como descartar algumas respostas que não serviram para o estudo como, por exemplo, expressões sem sentido. Foi feita uma análise preliminar de indicadores que poderiam orientar a interpretação final do estudo e verificar se as respostas servem de base para a análise junto à teoria de base.

É importante mencionar que as categorias foram definidas *a priori* com base na Teoria de Autodeterminação, seguindo a percepção de que a autonomia é crescente e culmina na autodeterminação. A definição das categorias foi classificada nos seguintes níveis motivacionais: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca. Foram destacadas suas respectivas características, relacionando-as com o conteúdo elencado neste estudo sobre a autonomia do sujeito.

Posteriormente, obteve-se um contato inicial com as respostas do instrumento denominado “leitura flutuante”, que serviu, num primeiro momento, como uma forma de conhecer as mensagens e verificar se atuam como uma fonte para a construção das categorias. A partir disso, buscou-se impressões, ou seja, a presença de elementos suscetíveis para fornecer informações relevantes aos objetivos deste estudo. Em seguida, o *corpus* de análise foi constituído, formado pelas 858 respostas (obtidas por meio das cinco questões do instrumento), tratando todos os elementos com o devido rigor.

Foram elencadas palavras indutoras que possibilitam associar, a partir da audição, termos ou expressões de forma rápida, que orientam a análise do conteúdo expresso nas comunicações. Ainda nesta etapa, não foi definida nenhuma amostra, isto é, o universo de respostas foi analisado. As respostas homogêneas, dado que obedeceram ao mesmo fim, foram obtidas por meio da mesma técnica e respondidas por indivíduos que fazem parte do mesmo contexto, possibilitando, dessa forma, a comparação dos resultados.

As respostas foram tabuladas numa planilha do *Microsoft Excel/Word*, versão 2013 para, em seguida, serem analisadas com o apoio do *software Atlas TI*, versão 9. Portanto, com esse *software*, houve uma maior agilidade e clareza no processo de organização e extração das informações, permitindo a inserção da técnica de categorização por meio de recortes feitos junto aos discursos dos sujeitos (BRITO *et al.*, 2017). Em síntese, nesta etapa, o conteúdo foi preparado para a análise posterior.

3.4.2.3 Método de análise

Este é o estágio da organização, a etapa em que as ideias iniciais foram sistematizadas e o plano de análise do conteúdo, obtido através das assertivas, foi operacionalizado. Foram analisadas todas as respostas suscetíveis que forneceram referenciais sobre o tema, obedecendo os seguintes critérios: exaustividade — se houve o cuidado para não deixar nenhuma informação relevante de fora —, representatividade — o resultado da amostra foi generalizado para o todo, homogeneidade — as respostas que foram elencadas para a análise obedeceram um critério de singularidade, isto é, estavam de acordo com o tema proposto pelas assertivas. Também foram analisadas todas as respostas dos que estavam de acordo com o objetivo da pesquisa.

Ainda na perspectiva da análise do conteúdo, foi realizado o método de exclusão nas questões que envolveram o processo de categorização, quando uma resposta não foi classificada em mais de um nível motivacional, evitando ambiguidades. Salienta-se que essas frases que sofreram o processo de categorização chamam-se “unidade de registro”, pois houve respostas bem sintetizadas, mas com um conteúdo passível de passar pelo processo de categorização. Vale lembrar que essa etapa foi toda examinada com apoio do *software Atlas TI*.

3.4.2.4 Técnica de análise categorial

Nesta etapa, foi estruturado o Quadro 2, elaborado a partir dos critérios de categorização que, segundo Bardin (2016), é uma maneira resumida para refletir a realidade de um pensamento, como também para comparar a um reagrupamento analógico. Neste caso, foi feita uma vinculação da Teoria de Autodeterminação com os pressupostos da autonomia e estruturada para facilitar o processo de extração das palavras indutoras que se caracterizam por ser uma maneira rápida e eficaz de se aplicar aos discursos e a partir disso fazer efetivamente a análise do conteúdo com o apoio do software *Atlas TI*.

Nessa última etapa de análise de conteúdo, foi verificada a frequência de determinados assuntos como, por exemplo, tempos verbais, advérbios e adjetivos, como “favorável” ou “desfavorável”. Auxiliaram o processo de análise das comunicações, possibilitando a verificação de determinada resposta estar ligada a determinado nível motivacional e de autonomia. Cabe destacar que esse processo é feito por meio de inferência, um tipo de análise controlada que possibilita o esclarecimento de uma mensagem ou um enunciado deixado pelo sujeito de pesquisa (BARDIN, 2016).

Manteve-se o cuidado de evitar a co-ocorrência, que é a classificação de uma mensagem em mais de uma unidade de registro, ou seja, a classificação em mais de uma categoria. Sendo assim, os resultados foram tratados nesta etapa por meio da condensação de informações, sendo este o momento da intuição reflexiva, como descreve Bardin (2016).

Quadro 2 – Categorização

| Categorias | | Características (motivação) | Características (autonomia) | Palavras Indutoras |
|-----------------------------|------------------------------|---|--|--|
| Desmotivação | | A pessoa não apresenta a intenção nem um comportamento proativo. Sente uma desvalorização ao executar uma determinada atividade. | O indivíduo apresenta ausência de autonomia, limitações, dependência dos seus docentes, não segue regras, sente-se incapaz de realizar uma atividade, possui pouco ou nenhum esforço para realizar uma atividade acadêmica, baixa auto eficácia e sente tédio ao executar uma atividade. | Ausência, dependência, limitações, incapacidade, fraqueza, ineficácia e tédio. |
| Motivação Extrínseca | Regulação Externa | Um sujeito executa uma ação com objetivo de receber alguma recompensa ou evitar penalidades. Também o faz por pressão de algo ou alguém. É uma ação que enfraquece os motivos autodeterminados. | A pessoa aprende a memorizar e reproduzir fielmente o conhecimento. É controlada pelos professores, isto é, se limita ao conhecimento passado por esse. Segue metas de desempenho. | Memorizar, reproduzir, controle, limitação, adaptação e metas. |
| | Regulação Introjetada | O indivíduo se autopressiona para executar uma ação com o intuito de melhorar a sua autoestima ou até mesmo agradar alguém, bem como busca obter aprovação de si mesmo e dos outros. | O sujeito sofre imposições da sociedade, família, professores e colegas. É um objeto da sociedade. Adota metas. Tem a intenção de persistir. Possui baixa autoestima. | Imposições, tentar, objeto, metas, persistir e baixa autoestima. |

| | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|--|---|
| | Regulação Identificada | A pessoa se identifica com a importância de ter um certo comportamento. Tem um maior senso de escolha, mais compromisso e esforço ao desempenhar uma atividade, pois decidiu fazê-la. Mesmo assim, não existe um sentimento de prazer em executar certa ação. | O sujeito tem um maior envolvimento com as ações. Busca alcançar etapas de desenvolvimento e aprimoramento intelectual. Como afirma Freire, “há sempre mais a se saber”. Existe uma relação dialógica entre discente e docente, uma troca de ideias. Precisam ter sua autonomia estimulada pelos professores. Assim, conseguem se envolver com as tarefas de forma mais significativa. Percebem um nível relativo de autonomia e persistência, bem como uma média autoestima na execução de suas atividades. | Envolvimento, conquistar etapas, aprimoramento intelectual, relação dialógica, provocação, significativo, autonomia, persistência e média autoestima. |
| Motivação Intrínseca | | Os indivíduos se envolvem em ações que consideram interessantes, desafiadoras e lhes geram satisfação e prazer. Buscam aprender uma atividade de forma espontânea. | Os sujeitos são independentes de seus docentes, capazes de exercer controle e gerenciar suas atividades, têm controle sobre a sua própria aprendizagem, são autores do seu próprio aprendizado, possuem estratégias de aprendizagem; tomam iniciativas. Possuem entusiasmo em executar uma ação, buscam novos desafios e experiências, são protagonistas do seu aprendizado, aguçam sua curiosidade, tomam decisões. Estão em constante busca por aprendizado, são capazes de distinguir discursos, têm caráter crítico, têm compromisso vitalício com a aprendizagem, possuem o hábito da pesquisa. Buscam conhecer o que ainda não conhecem, são transformadores, têm iniciativa e propriedade nas suas ações, envolvem-se com as tarefas de forma mais significativa, têm interesse nas estratégias de aprendizagem, possuem persistência inata, bem-estar constante e uma alta autoestima. Por fim, os professores só precisam apoiar sua autonomia. | Independentes, exercem controle, gerenciamento, autores, possuem estratégias, iniciativa, entusiasmo, desafio, protagonistas, curiosidade, tomar decisões, aprender, distinguir discursos, compromisso, pesquisar, conhecer, transformadores, propriedade, envolver, significativamente, bem-estar e alta autoestima. |

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os dados obtidos nesta pesquisa sob as seguintes perspectivas: a) evidências de validade da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) traduzida para o português por Sobral (2003), aplicada no contexto do Curso de Ciências Contábeis das três instituições investigadas — cabe destacar que, segundo Vallerand *et al.* (1992), esse instrumento mostra propriedades psicométricas robustas, consistência interna, estabilidade temporal e validade do construto —; b) análise na percepção de autonomia dos referidos estudantes, com base na PAS e EAS, desenvolvidas por Bei, Mavroidis e Giossos (2019); e c) uma perspectiva qualitativa para compreender e analisar as características que não puderem ser observadas por meio do método quantitativo.

4.1 Perfil dos respondentes

Acadêmicos de três instituições públicas do Estado do Rio Grande do Sul, matriculados no Curso de Ciências Contábeis, participaram da pesquisa. Estão em níveis distintos, ou seja, alunos do 1º até ao 10º semestre participaram. Estão tendo a oportunidade de vivenciar novas formas de aprender, além de precisarem de organização e dedicação para executar suas atividades de aprendizagem para se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Nas tabelas a seguir, é apresentado o perfil dos respondentes.

Tabela 1 – Sexo dos respondentes

| Sexo | Quantidade | % |
|--------------|-------------------|------------|
| Feminino | 119 | 65 |
| Masculino | 63 | 35 |
| Total | 182 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 1, em relação ao perfil dos respondentes, que foram divididos em relação ao sexo. Percebe-se que o sexo feminino constitui o maior percentual de respondentes (65%), isto é, 119 participantes, seguido do sexo masculino (35%), ou 63 respondentes, totalizando 182 participantes.

Tabela 2 – Idade dos respondentes

| Idade | Quantidade | % |
|---------------------|-------------------|------------|
| 18 até 24 anos | 92 | 51 |
| 25 até 34 anos | 49 | 27 |
| 35 até 44 anos | 29 | 16 |
| A partir de 45 anos | 12 | 7 |
| TOTAL | 182 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 2, em uma amostra de 182 acadêmicos, que 92 dos estudantes (51%) têm idade entre 18 e 24 anos; 49 (27%) têm entre 25 e 34 anos; 29 (16%) têm entre 35 até 44 anos; e 12 (7%) têm acima de 45 anos. Percebe-se que, em relação às idades, o público é composto, em sua maioria, por estudantes jovens.

Tabela 3 – Semestre predominante dos respondentes

| Semestres | Quantidade | % |
|------------------|-------------------|------------|
| 1º e 2º | 31 | 17 |
| 3º e 4º | 65 | 36 |
| 5º e 6º | 32 | 18 |
| 7º e 8º | 34 | 19 |
| 9º e 10º | 20 | 11 |
| TOTAL | 182 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 3, em relação aos períodos letivos, a maior participação da pesquisa foi entre os futuros bacharéis do 3º e 4º semestres que, somados, totalizaram 36% de toda a amostra, seguidos pelo 7º e 8º semestres com 19%. O 5º e 6º períodos obtiveram um percentual de 18% de participação, seguido pelo 9º e 10º semestres, com apenas 11% da amostra total. Cabe destacar que apenas uma das três instituições investigadas possui o curso de Graduação em Ciências Contábeis com cinco anos de duração, justificando uma pequena participação de alunos desses períodos.

Tabela 4 – Acesso aos recursos tecnológicos (computador, notebook, tablet ou celular e internet)

| Recursos | Quantidade | % |
|---|-------------------|------------|
| Somente em casa | 55 | 30 |
| Acesso em outros locais como, por exemplo, trabalho, casa de parentes ou amigos | 27 | 15 |
| Acesso em casa e outros locais | 100 | 55 |
| TOTAL | 182 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

É pertinente mencionar que recursos didático-tecnológicos foram fundamentais para que alunos permanecessem motivados e ligados às instituições nesse período de ensino remoto. Observa-se, na Tabela 4 que, em relação ao acesso a por exemplo, computador, notebook, tablet ou celular e internet, o maior percentual (55%) dos respondentes acessou conteúdos e aulas síncronas em casa e outros locais. Por outro lado, 30% dos participantes acessaram somente em casa enquanto 15% fizeram acesso somente em outros locais, o que possivelmente prejudicou seu processo de aprendizagem.

Tabela 5 – Instituições pesquisadas

| Instituição | Quantidade | % |
|--------------------|-------------------|------------|
| Pública A | 58 | 32 |
| Pública B | 74 | 41 |
| Pública C | 50 | 27 |
| Total | 182 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à Tabela 5, em uma amostra de 182 discentes, a maior porcentagem de participantes (41%) se deu na Instituição B, com 74 estudantes. Na sequência, a Instituição A, com a colaboração de 58 alunos, representando um percentual de 32%. O menor percentual de participação se deu pelos alunos da instituição C, com apenas 50 alunos, representando 27% do total da amostra.

4.2 Resultados da etapa quantitativa: motivação acadêmica

Nessa etapa, foram empregados instrumentos estatísticos para descobrir e classificar a relação entre variáveis e a causalidade entre os fenômenos. Os resultados obtidos nesta primeira etapa de análise dos dados proporcionaram o início das respostas dos objetivos quantitativos deste estudo. Nessa etapa, são apresentados diversos procedimentos estatísticos, que variam desde a análise fatorial, a estatística descritiva e o Coeficiente de Correlação de Spearman. Para a sistematização dos dados, foi utilizado o *Microsoft Excel* para a digitação, organização e codificação dos dados, bem como o *software* estatístico *SPSS* para a análise técnica.

A seguir, é apresentada a estrutura fatorial da EMA, adaptada para a realidade do ensino emergencial. Os dados foram obtidos através da contribuição dos universitários que compuseram a amostra dessa pesquisa. Essa etapa tem o intuito de explicar o maior número de variáveis agrupadas, que possuem um certo grau de correlação, reunidas no mesmo número de fatores, segundo a orientação teórica. Foi realizado o Método de Extração de Componentes Principais que, em relação aos 28 itens da escala, deu origem a quatro fatores com valores próprios acima de 1, os quais explicam 67,71% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 6 e no Gráfico 1.

Tabela 6 – Análise dos componentes na avaliação dos tipos de motivação

| Componentes | Autovalor | % de Variância | Autovalor Acumulado | % Acumulada |
|-------------|-----------|----------------|---------------------|-------------|
| 1 | 8,66 | 39,38 | 8,66 | 39,38 |
| 2 | 2,74 | 12,47 | 11,40 | 51,85 |
| 3 | 2,69 | 12,23 | 14,09 | 64,08 |
| 4 | 1,01 | 4,63 | 15,10 | 67,71 |

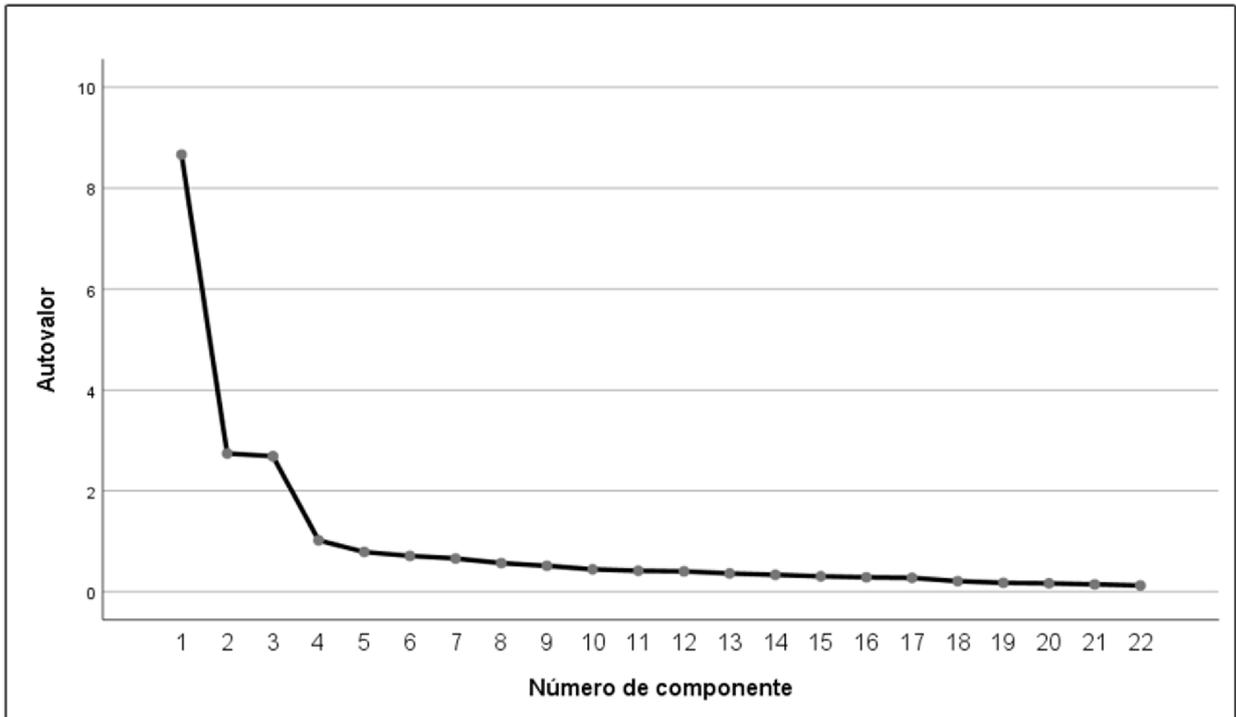
Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 6, é possível notar que houve uma redução de 28 variáveis (questões) para quatro fatores, que explicam a variação de 67,71% nos dados originais. A composição dos fatores na seleção de questões foi de cargas superiores a 0,30. Para Fávero e Belfiore (2017), cargas fatoriais inferiores a 0,30 são inapropriadas pois, acima desse valor, já é possível explicar ao menos 9% da variância total.

Sendo assim, surgiram, neste estudo, quatro fatores que tiveram seus itens aglutinados e carregados de forma divergente aos sete níveis motivacionais, como mencionado no

continuum de autodeterminação. Portanto, o Gráfico 1 apresenta o *Scree test*, que indica os autovalores e componentes principais, representado em cada inclinação da reta. Este gráfico também foi importante para estabelecer um critério de exclusão de fatores nos testes anteriores.

Gráfico 1 – Escarpa (*Scree Plot*): Motivação



Fonte: Dados da pesquisa.

A realização da primeira AFE, que resultou em quatro fatores, sendo que duas das 28 comunalidades (quantidades de variância de cada indicador explicado pelos fatores) apresentaram os índices abaixo dos propostos pela literatura, isto é, 0,50. Não demonstraram relação com os demais e também não ofereceram uma explicação suficiente para a análise do instrumento (HAIR *et al.*, 2009). Dessa forma, optou-se por excluir esses dois indicadores insatisfatórios (Q4 e Q10).

Numa segunda execução da AFE, ainda foram mantidos os quatro fatores, mas foram os itens Q13, Q18, Q20 e Q27 que apresentaram cargas fatoriais que não conseguem demonstrar uma estrutura adequada entre o conjunto de dados. Mesmo ao fazer o processo rotacional dos dados, ainda se mantiveram insatisfatórios, pois se bipartiram, agrupando-se em torno dos fatores F1 e F4. Então, para proporcionar uma melhor distribuição das cargas fatoriais, essas assertivas foram excluídas por apresentarem mais de uma carga fatorial. Assim, foi feita uma nova análise, que resultou em quatro fatores pela combinação dos 22 itens remanescentes.

A Tabela 7 apresenta a carga fatorial de cada variável e sua distribuição em cada fator obtido.

Tabela 7 – Carga fatorial das variáveis (Rotação Varimax)

| Itens da EMA | Fator 1: Motivação intrínseca | Fator 2: Motivação extrínseca/ identificada | Fator 3: Desmotivação | Fator 4: Motivação introjetada |
|---|--|--|----------------------------------|---|
| 2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas. | 0,846 | | | |
| 9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes. | 0,830 | | | |
| 23. Porque meus estudos permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. | 0,780 | | | |
| 16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem. | 0,748 | | | |
| 6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos. | 0,739 | | | |
| 11. Porque, para mim, a universidade é um prazer. | 0,726 | | | |
| 25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes. | 0,654 | | | |
| 22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro. | | 0,861 | | |
| 15. Porque quero levar uma boa vida no futuro. | | 0,816 | | |
| 1. Porque preciso do diploma para conseguir uma ocupação bem-remunerada no futuro. | | 0,773 | | |
| 8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro. | | 0,702 | | |
| 3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi. | | 0,663 | | |
| 17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional. | | 0,548 | | |
| 24. Porque creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional. | | 0,553 | | |
| 26. Não sei. Não entendo o que estou fazendo na universidade. | | | 0,875 | |
| 19. Não entendo o porquê de frequentar a universidade e, | | | 0,825 | |

| | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|
| francamente, não me preocupo com isso. | | | | |
| 5. Honestamente, não sei. Acho que estou perdendo meu tempo na universidade. | | | 0,823 | |
| 12. Já tive boas razões para isso. Agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar. | | | 0,801 | |
| 21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. | | | | 0,806 |
| 28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos. | | | | 0,787 |
| 7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso. | | | | 0,774 |
| 14. Por causa do fato de que me sinto importante quando sou bem-sucedido na universidade. | | | | 0,644 |
| Autovalores | 8,664 | 2,744 | 2,691 | 1,019 |
| % Variância Explicada | 39,382 | 12,475 | 12,230 | 4,630 |
| % Variância Acumulada | 39,382 | 51,857 | 64,088 | 68,717 |
| Alfa de Cronbach | 0,911 | 0,874 | 0,877 | 0,881 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com exceção da Q10, mencionada anteriormente, que faz parte da Regulação Identificada, que teve uma baixa variância — em relação às demais desse grupo —, não conseguiu explicar, de forma suficiente, a questão do sujeito se identificar de forma consciente com a ação, como mencionam Ryan e Deci (2020) a respeito da Teoria de Autodeterminação. Além disso, se bipartiram: Q13, Q20 e Q27 — motivação intrínseca para a realização: fazer algo por prazer e satisfação —, e Q4 e Q18 — motivação intrínseca para vivenciar estímulos: fazer algo com o intuito de experimentar sensações estimulantes. Diante disso, presume-se que, de acordo com a teoria, os indivíduos não conseguiram demonstrar o grau máximo de autonomia e prazer de forma específica, mas foi possível detectar a motivação intrínseca no geral.

Observa-se ainda que, com o objetivo de indicar a confiabilidade geral do modelo, foi apurado o Alpha de Cronbach (α). Com um valor a partir de 0,70, é aceitável, indicando que a consistência interna da escala é confiável.

Neste estudo, foram encontrados os seguintes valores:

- Fator 1 – motivação intrínseca: $\alpha = 0,911$;
- Fator 2 – motivação extrínseca por regulação externa e identificada: $\alpha = 0,874$;
- Fator 3 – desmotivação: $\alpha = 0,877$; e
- Fator 4 – motivação extrínseca por regulação introjetada: $\alpha = 0,881$.

Houve uma boa confiabilidade geral do questionário, conforme a Tabela 7. No estudo de Sobral (2003), a consciência interna do instrumento de $\alpha = 0,94$ corrobora com os índices encontrados neste estudo.

Acerca do critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que evidencia a adequação dos dados para a realização da AFE, os valores aceitáveis variam entre 0 e 1; quanto mais próximo de 1, melhor, pois indicam que compartilham um percentual de variância bem elevado, ou seja, uma alta correlação de Spearman. Então, valores entre 0,70 e 0,8 são considerados bons. Neste estudo, o valor encontrado foi de 0,8. Assim, a análise dos fatores deve produzir fatores distintos e confiáveis.

Em relação ao Fator 1 – à motivação intrínseca (para saber; para realização; para vivenciar estímulos), observa-se que esse constructo carregou 7 itens (Q2, Q9, Q23, Q16, Q6, Q11 e Q25). Todos fazem alusão ao ato de frequentar a universidade e aprender com satisfação e prazer os conteúdos das disciplinas do curso de Ciências Contábeis, conforme a Tabela 7 (Carga Fatorial – Rotação Varimax).

Comparando o presente estudo com as pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008), foi possível constatar que houve três itens relacionados à motivação intrínseca; Leal, Miranda e Carmo (2013), da mesma forma, aglutinou 3 itens relativos a esse nível motivacional, mas também reuniu um item de regulação identificada e quatro itens da regulação integrada; Borges, Miranda e Freitas (2017), foram seis itens em relação à motivação intrínseca. Foi possível constatar que houve divergências entre o que foi encontrado no presente estudo e as pesquisas mencionadas em relação ao número de fatores, mas houve convergência em relação ao conteúdo do nível motivacional.

Portanto, referente ao Fator 1, pode-se inferir que alunos que compuseram a presente pesquisa, em sua maioria, executam a atividade de frequentar a instituição sem algum incentivo ou alguma pressão externa, ou seja, porque sentem interesse e prazer em realizar, como demonstra o Respondente 42: “passei a ler bem mais, com o objetivo de ter um aprendizado autônomo, o que acabou me gerando uma satisfação em relação ao ensino remoto”.

Em relação ao Fator 2 – motivação extrínseca por regulação externa e identificada, nota-se, conforme a Tabela 7, que esse fator aglutinou os itens relativos à motivação extrínseca por regulação externa (Q1, Q8, Q15 e Q 22) e os itens relativos à motivação extrínseca por regulação identificada (Q3, Q17 e Q24.). Ao fazer uma comparação entre os resultados achados com os estudos de outros autores, observa-se que, segundo Guimarães e Bzuneck (2008), não houve a aglutinação de dois níveis em um único fator. Essa etapa obteve quatro cargas fatoriais satisfatórias. No que diz respeito ao fator referente à regulação externa, segundo Leal, Miranda

e Carmo (2013), esse fator carregou apenas dois itens da regulação externa. Por outro lado, no estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017), a motivação extrínseca por regulação externa foi bipartida em frequência de aulas como algo obrigatório e recompensas, por exemplo, como o aluno não precisar trabalhar porque está frequentando a universidade.

A respeito da regulação externa, os alunos buscam aprender guiados por alguma recompensa, para evitar alguma punição ou evitar alguma adversidade futura. De acordo com o Respondente 63: “procuro acompanhar o conteúdo das disciplinas para não acumular material e, com isso, focar nas atividades avaliadas”. Assim, fica evidente que os alunos que frequentam a universidade e estão incluídos nesse nível motivacional, precisam de algum incentivo externo para promover a aprendizagem e, em consequência, ainda podem obter alguma recompensa.

Foi possível constatar que esse constructo também agrupou itens da motivação identificada, diferente do que foi encontrado nos estudos utilizados para comparação. No estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), não houve a aglutinação de dois níveis em um único fator, mas a regulação identificada obteve duas cargas fatoriais satisfatórias, assim como na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), bem como na de Borges, Miranda e Freitas (2017).

Nesse constructo, que também agrupou itens da motivação identificada, é possível perceber que a atividade de frequentar a universidade é algo importante para os estudantes, mesmo que não a considerem agradável de forma inata mas, ainda assim, essa atividade propicia um resultado positivo na aprendizagem. Conforme dito pelo Respondente 67: “busco organizar meus horários para estudar e, dessa maneira, não procrastinar”.

Em síntese, percebe-se que, com base nos três estudos citados, a regulação externa e a identificada se ajustaram em um único fator. Portanto, houve divergência em relação ao presente estudo. Nesse contexto, seriam necessárias pesquisas com uma maior profundidade para avaliar, de forma detalhada, o que aconteceu com essas variáveis pois, nesse Fator 2, não ocorreu uma separação desses dois níveis como nos estudos-base. Isso vai de discordância ao que determina as variáveis do *continuum*: de acordo com a Teoria de Autodeterminação, entre a motivação por regulação externa e a motivação por regulação identificada, apresenta-se a regulação introjetada. Dessa forma, o achado deste estudo, neste caso específico, não seguiu o mencionado na literatura.

Já em relação ao Fator 3 – desmotivação, os itens elencados (Q5, Q12, Q19 e Q26), demonstram coesão, ou seja, estão na mesma direção e expressam, de forma clara e objetiva, a falta de consciência, razão e interesse em frequentar a universidade no contexto do ensino remoto. Esse fator acabou corroborando com os estudos de Guimarães e Buzneck (2008); Leal,

Miranda e Carmo (2013) e Borges, Miranda e Freitas (2017). Tal constatação é coerente com os resultados apresentados nesse estudo.

Dentre os quatro fatores resultantes do estudo, foi possível constatar que poucos estudantes se identificam com a categoria desmotivação. Alunos com esse nível, de acordo com o *continuum*, não veem nenhuma conexão entre seu comportamento e o resultado esperado. Tampouco demonstram esforço ou persistência em executar uma atividade de aprendizagem, como demonstra o Respondente 110: “para conseguir aprender, busquei assistir às vídeoaulas — repetidas vezes, às aulas com a velocidade aumentada”.

Por fim, o Fator 4 – motivação extrínseca por regulação introjetada agrupou quatro itens que se referem à esse nível motivacional (Q7, Q14, Q21 e Q28), os quais apresentam um pequeno grau de internalização de contingências externas. Com base nas pesquisas de Guimarães e Buzneck (2008), esse fator aglutinou seis itens. Por outro lado, com base no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) reuniu apenas quatro assertivas, enquanto a pesquisa de Borges, Miranda e Freitas (2017) aglutinou cinco assertivas que retratam que a frequência do aluno na universidade é movida por pressões internas, como culpa e ansiedade. Esses estudos estão de acordo com que foi o encontrado nesta pesquisa em relação à regulação introjetada.

É pertinente mencionar que alunos com esse tipo de motivação buscam agir para evitar sentimento de fracasso ou para atender a instâncias ligadas à autoestima. De acordo com o Respondente 165: “o ensino remoto mudou totalmente a forma de aprender, justamente por não ter o contato direto com o professor, dificultando muito o processo de aprendizagem, mas, mesmo assim, estou me esforçando para conseguir me adaptar”.

A análise fatorial deste estudo não aglutinou os itens em conformidade com os estágios do *continuum* — regulação externa, regulação introjetada, regulação identificadas, regulação integrada e motivação intrínseca —, pois o Fator 2 aglutinou duas categorias. Por outro lado, com base na pesquisa de Guimarães e Buzneck (2008), carregaram os sete fatores como é apontado na Teoria da Autodeterminação, ficando evidentes os níveis motivacionais, de acordo com o conteúdo das assertivas.

Com base na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), o fator 1 aglutinou itens relativos à motivação extrínseca por regulação integrada e da identificada, revelando que os estudantes estão intrinsecamente motivados a frequentar a universidade. Já o fator 7 reuniu cinco cargas fatoriais de diferentes níveis motivacionais, o que não permitiu estabelecer uma caracterização objetiva do fator. Por fim, baseada no estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017), a Análise Fatorial Exploratória (AFE) conseguiu reduzir o número de variáveis para

seis fatores, evidenciando os níveis motivacionais, como determina o *continuum* de autodeterminação.

Uma vez apurada a composição de cada sub-escala, conforme os resultados apresentados por meio da análise fatorial, foram calculadas as médias de respostas das escalas, a nota mínima, a nota máxima e o desvio-padrão das quatro sub-escalas de avaliação, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Médias de respostas para as escalas por tipos de motivação

| Fatores | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-Padrão |
|--------------------------------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Fator 1 – Motivação intrínseca | 1,00 | 7,00 | 5,46 | 1,64 |
| Fator 2 – Motivação externa e ident. | 1,00 | 7,00 | 6,12 | 1,35 |
| Fator 3 – Desmotivação | 1,00 | 7,00 | 1,72 | 1,38 |
| Fator 4 – Motivação introjetada | 1,00 | 7,00 | 4,92 | 1,98 |

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 8, pode-se notar que os estudantes analisados nos cursos de Ciências Contábeis das três instituições pesquisadas apresentam um perfil de motivação controlada e moderadamente autônoma. A maior média obtida foi no Fator 2 – regulação externa e identificada (6,12). Neste caso, os sujeitos têm um comportamento impulsionado para evitar alguma punição ou receber alguma recompensa. Paralelamente, identifica-se com a ação, pois sabe que é importante e, por isso, tem a disposição em agir, de frequentar a universidade.

Todavia, com base na pesquisa de Guimarães e Buzneck (2008), a regulação externa se bipartiu pela ida à universidade por frequência e por estar com as pessoas, manter as interações sociais, registraram as menores médias. O mesmo ocorreu com base no estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017), com notas de médias de 4,43 e 1,00, respectivamente. Já com base em Leal, Miranda e Carmo (2013), a externa obteve a segunda maior média (3,75). Em relação à motivação identificada nos respectivos estudos, a terceira maior média foi de 4,0, a maior média do estudo foi de 6,88 e a quinta maior média foi de 2,47. Entretanto, em relação a esses dois níveis, foi possível constatar que houve uma divergência em relação ao presente estudo.

A segunda maior média (5,46) foi obtida pela motivação intrínseca – F1, reforçando os indícios de que os estudantes pesquisados apresentam satisfação e interesse em frequentar a

universidade, mesmo com todas as adversidades e desafios impostos pelo contexto da pandemia. Tal constatação é coerente com os resultados apurados por Guimarães e Buzneck (2008), também apresentando a segunda maior média (4,44), assim como na pesquisa de Borges, Miranda e Freitas (2017). Por outro lado, com base no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013), alcançou a maior média (4,72), em desacordo com o encontrado na presente pesquisa.

Já a terceira maior média (4,92) foi do F4, Motivação Introjetada. Neste nível, o estudante é estimulado por demandas externas, isto é, de acordo com a literatura, os indivíduos frequentam a universidade para evitar sentir culpa ou ansiedade e, com isso, manter ou melhorar sua autoestima. Com base no estudo de Guimarães e Buzneck (2008), a motivação por regulação introjetada obteve a quarta maior média (3,13), demonstrando desacordo com o presente estudo. No entanto, baseado nas pesquisas de Leal, Miranda e Carmo (2013), esse nível motivacional abarcou a terceira maior média (3,08), assim como no estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017), em que a média foi 5,37. Os achados desses dois últimos estudos corroboram com os achados da presente pesquisa.

A última média foi para a desmotivação (1,72), que se caracteriza pela falta de intencionalidade de estudar durante a pandemia e, também, pela ausência de autonomia para executar as atividades de aprendizagem. Os achados de Guimarães e Buzneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013) também registraram as menores médias: 1,50 e 1,51, respectivamente, corroborando com o presente estudo. Por outro lado, com base na pesquisa de Borges, Miranda e Freitas (2017), esse nível motivacional ocupou a quinta maior média, perdendo apenas para a regulação externa por recompensas sociais.

Ainda na busca de evidências sobre as possibilidades de entendimento que a EMA propicia, foi feita a correlação entre as sub-escalas de avaliação, conforme a Teoria de Autodeterminação. Indicadores de motivação e autonomia devem se relacionar negativamente e aqueles mais próximos se correlacionam de modo positivo. Para verificar a acomodação dos dados a esse modelo, foi realizada a correlação de Spearman conforme a Tabela 9. O uso dessa correlação foi definido a partir da análise da normalidade dos dados, mediante o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) no SPSS. Os itens foram testados por constructo, ou seja, por nível motivacional e por assertiva. Chegou-se à conclusão que, em ambos testes, o nível de significância foi de 0,000 tanto para o constructo como para cada assertiva, indicando dessa forma, uma ausência de normalidade. Então, neste estudo, foi encontrado um $p < 0,05$, induzindo a rejeitar a hipótese nula, assim como não há diferença entre as médias. Também infere-se que existe um desvio de normalidade, resultando no uso do teste de correlação de Spearman adequado para dados que não apresentam normalidade.

Tabela 9 – Coeficientes de Correlação de Spearman entre as variáveis do *continuum*

| Variável | Desmotivação | Regulação Externa | Regulação Introjetada | Regulação Identificada | Motivação Intrínseca |
|------------------------|--------------|-------------------|-----------------------|------------------------|----------------------|
| Desmotivação | 1 | - 0,215** | - 0,334** | - 0,119 | - 0,406** |
| Regulação Externa | | 1 | 0,622** | 0,471** | 0,264** |
| Regulação Introjetada | | | 1 | 0,525** | 0,537** |
| Regulação Identificada | | | | 1 | 0,585** |
| Motivação Intrínseca | | | | | 1 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: * $p \leq 0,10$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$.

De acordo com a literatura, considera-se que, quanto mais próxima de -1 for a correlação, será inversamente proporcional. Foram encontradas a regulação externa, introjetada, identificada e a motivação intrínseca em relação à desmotivação, ou seja, quanto mais desmotivado o aluno estiver, mais próxima de -1 está a correlação. Estando esse resultado de acordo com o *continuum* da Teoria de Autodeterminação, esses valores encontrados podem ser considerados como correlações médias.

As demais correlações — regulação externa com introjetada identificada e motivação intrínseca, regulação introjetada com identificada e motivação intrínseca, regulação identificada com motivação intrínseca — tiveram associações positivas e perfeitas, pois são diretamente proporcionais à relação entre as variáveis. Esses resultados mostraram uma tendência de correlações coerentes com a teoria da autodeterminação, evidenciando mais um aspecto de validade da EMA.

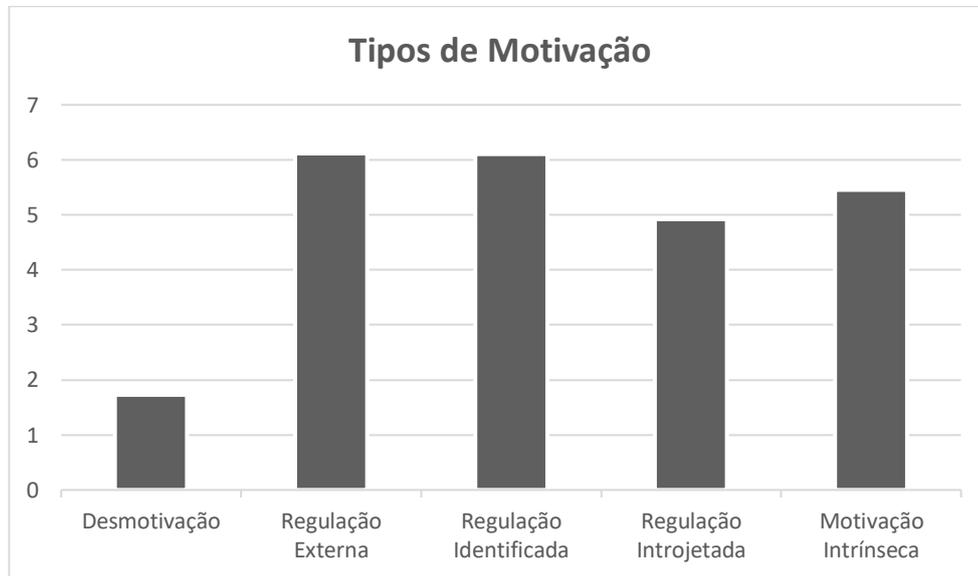
4.2.1 Discussão dos resultados alcançados na avaliação dos tipos de motivação

Para os estudantes de Ciências Contábeis, foi um desafio lidar com o ensino remoto emergencial. Precisaram enfrentar muitas dificuldades cotidianas para lidar com as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e dar continuidade ao seu processo educativo, por meio do ensino não presencial (DOSEA *et al.*, 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020; MOHMMED *et al.*, 2020).

Torna-se pertinente conhecer os tipos de motivação dos alunos para frequentar o Curso de Ciências Contábeis, pois o período pandêmico requer a superação de vários desafios para aprender de forma remota. O Gráfico 2 apresenta a média de respostas das escalas de motivação

acadêmica dos participantes na avaliação dos tipos de motivação conforme a Teoria de Autodeterminação, respondendo, dessa forma, ao primeiro objetivo específico.

Gráfico 2 – Média de respostas das escalas de motivação acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que, no Gráfico 2, os resultados encontrados apresentam uma relação com a estrutura fatorial apresentada na Tabela 7. Quanto ao nível motivacional, denotam que os discentes são motivados por regulação externa e identificada, com o propósito de frequentar a universidade para obter uma ocupação de prestígio e, ainda, bem-remunerada, concomitantemente com a crença de que o curso lhe proporcionará uma certa competência ao entrar no mercado de trabalho. Por isso, são estimulados a agir conscientemente.

Os resultados também demonstraram que a motivação intrínseca foi a segunda maior média encontrada entre os alunos pesquisados. É um importante indicativo para o processo educacional, pois mostra que alunos estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos. Estão buscando superar suas dificuldades para ampliar os seus conhecimentos e sentem prazer em frequentar a universidade nesse contexto de pandemia, em que estão separados fisicamente de seus professores. Esse nível motivacional se manifesta quando uma pessoa se envolve em ações por prazer e por real interesse.

No que diz respeito à regulação integrada, os estudantes frequentam a universidade para provar a si mesmos que são capazes de concluir o curso, evitando a decepção aos olhos de outras pessoas, por exemplo. O estudo também apresenta uma baixa frequência de elementos que remetam à desmotivação, o que é um bom indicador para o processo de ensino-

aprendizagem. Nesse nível motivacional, os estudantes têm falta de interesse e não apresentam um comportamento proativo.

Por fim, como forma de fazer uma síntese comparativa com os estudos usados como base, pode-se mencionar os seguintes achados na pesquisa de Guimarães e Buzneck (2008): o maior desempenho dos estudantes universitários foi na avaliação da regulação integrada e o menor desempenho deu-se na avaliação da desmotivação. A segunda maior média é observada na motivação intrínseca. Com base no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) foi possível notar que os estudantes de Ciências Contábeis apresentam um perfil motivacional autodeterminado, sendo o maior destaque para a motivação intrínseca e a regulação integrada e a menor média para a desmotivação. O segundo maior nível motivacional foi obtido pela regulação externa.

Já na pesquisa de Borges, Miranda e Freitas (2017), que também avaliaram estudantes de Ciências Contábeis, o destaque foi para a regulação identificada, seguida da motivação intrínseca, mas a menor média foi para regulação externa por recompensas sociais. Sendo assim, esse comparativo mostra que, mesmo em um contexto de pandemia, os resultados encontrados nesse estudo não estão em total discrepância com os estudos usados como base, realizados quando o aprendizado era totalmente presencial.

Diante disso, foi possível perceber que não houve uma discrepância, entre os achados dessa pesquisa e os estudos mencionados acima. Provavelmente, as diferenças aconteceram devido ao contexto de pandemia pois, segundo Gusso *et al.* (2020), foi um desafio lidar com o ensino remoto emergencial e com a falta da presença imediata do professor, além dos problemas de saúde mental como, por exemplo, ansiedade e estresse (GILLIS; KRULL, 2020).

Quando os alunos dos três estudos (DOSEA *et al.*, 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020; MOHMMED *et al.*, 2020) foram pesquisados, o contexto era outro, com aulas presenciais. Professores estavam presentes, interagindo com alunos e dispunham de toda a estrutura educacional que as instituições tinham a oferecer. Logo, todos esses fatores, de certa forma, interferiram na motivação do aluno e, conseqüentemente, no processo de estruturação da sua autonomia educacional (MACASKILL; TAYLOR, 2010; FIRAT, 2016).

Desta forma, respondendo-se ao primeiro objetivo específico: identificar o nível de motivação dos alunos em relação ao curso.

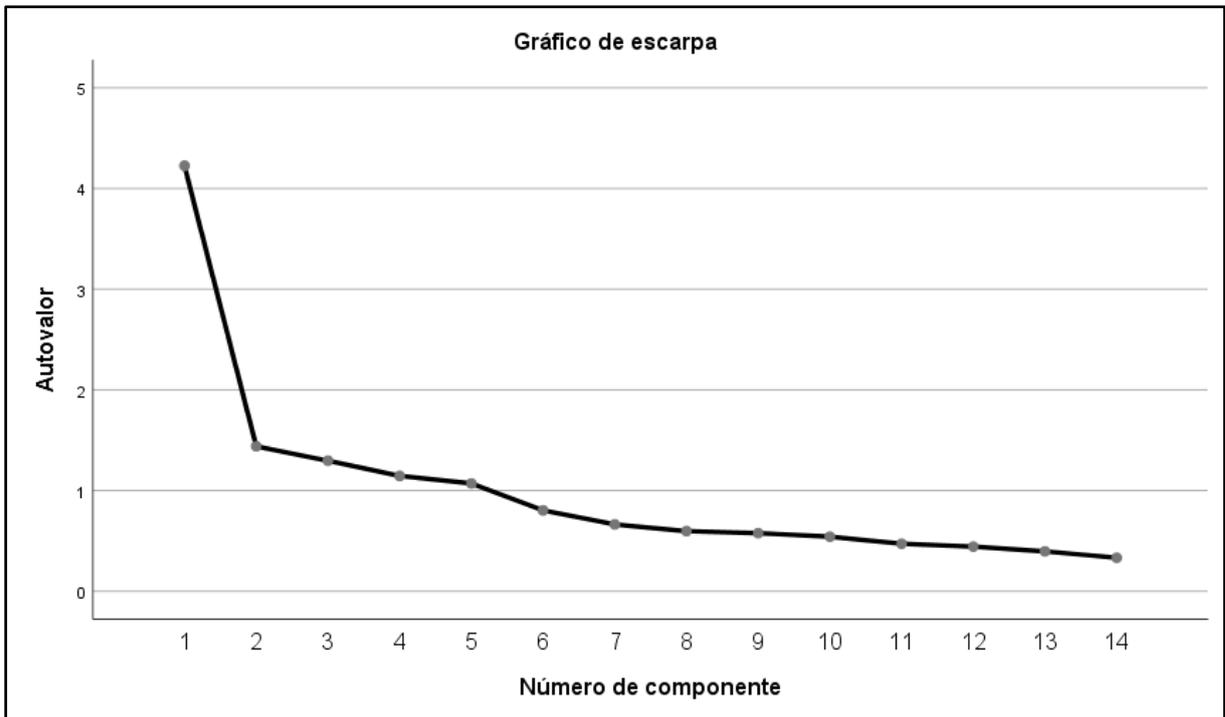
4.3 Resultados da etapa quantitativa sobre a autonomia acadêmica

O objetivo desse subcapítulo é escrever e analisar os dados obtidos por meio da *Personal Autonomy Scale* (PAS) e da *Educational Autonomy Scale* (EAS). Deste modo, essa etapa está dividida em dois temas que tratam da autonomia do discente, conforme relatados nos objetivos específicos, e que ajudarão na resolução do objetivo geral. Após a análise e tratamento dos dados, obteve-se os resultados a seguir apresentados.

4.3.1 *Personal Autonomy Scale* (PAS)

A seguir, são discutidos os resultados da *Personal Autonomy Scale* (PAS), obtidos por meio da amostra de universitários pesquisados. São feitas referências e comparações com o estudo realizado anteriormente com o referido instrumento psicométrico realizado em outro contexto. O objetivo principal da PAS é medir a autonomia do discente, mais precisamente para medir a autonomia ao gerenciar dificuldades em relação aos estudos.

O gráfico de Escarpa (*Scree Plot*) é uma maneira mais clara de apresentar quantos fatores devem ser retidos em uma análise fatorial. Sendo assim, foi extraído com base nos autovalores associados a esses componentes, ou seja, com base nas assertivas que compõem o instrumento. Neste caso, o gráfico apresenta quatro itens acima da linha do autovalor 1. Quando o gráfico começa a ficar em linha, significa que as demais questões não explicam a autonomia do sujeito em gerenciar dificuldades em relação ao contexto de seus estudos.

Gráfico 3 – Escarpa (*Scree Plot*): *Personal Autonomy Scale* – PAS

Fonte: Dados da pesquisa.

No estudo original proposto por Bei, Mavroidis e Giossos (2019), a sub-escala é composta por 14 itens, em que apenas quatro foram validados através da análise fatorial, descrita na Tabela 10. Os testes preliminares indicaram problemas nos itens Q1, Q5, Q10 e Q13, pois obtiveram baixas cargas fatoriais enquanto as questões Q2, Q3 e Q4 têm uma relação com a autonomia no que diz respeito ao autoconhecimento e não alcançaram uma variância explicada satisfatória, ficando em torno de 0,069.

Diante disso, analisando-se o resultado dos dados, verificou-se apenas a presença do Fator 1, ou seja, o único encontrado agrupou os itens, Q6, Q7, Q8 e Q9, corroborando, assim com Bei, Mavroidis e Giossos (2019). Esse fator representa a autonomia dos estudantes para gerenciar as dificuldades encontradas no contexto de seus estudos e, a partir disso, busca resolvê-las.

Tabela 10 – Carga fatorial das variáveis (Rotação Varimax)

| <i>Personal Autonomy Scale (PAS)</i> | F1 Autonomia em Gerenciar Dificuldades |
|---|---|
| 9. Eu me adapto fácil a situações difíceis. | 0,778 |
| 8. Eu encaro as dificuldades em meus estudos como um desafio. | 0,699 |
| 7. Eu busco alguma solução frente a algum problema que surge em meus estudos. | 0,836 |
| 6. Eu posso administrar qualquer problema que surgir com meus estudos. | 0,753 |
| Autovalores | 2,359 |
| % Variância Explicada | 58,981 |
| % Variância Acumulada | 58,981 |
| Alfa de Cronbach | 0,752 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 10, também foi calculado o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, que mede a confiabilidade do questionário aplicado na pesquisa. O Alfa mede a correlação entre as respostas de um instrumento por meio da análise do perfil das respostas obtidas junto aos sujeitos de pesquisa. Sendo assim, o coeficiente encontrado (0,752) está acima de 0,70, indicando que são considerados bons para esse modelo de pesquisa, como é mencionado na literatura. Já no estudo de Bei, Mavroidis e Giossos (2019), o Alfa de Cronbach foi de 0,658, próximo do valor que representa a confiabilidade do questionário.

Tabela 11 – Análise dos componentes na avaliação da autonomia

| Componentes | Autovalor | % de Variância | Autovalor Acumulado | % Acumulada |
|--------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|--------------------|
| 1 | 2,35 | 58,98 | 2,35 | 58,98 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 11, que houve uma redução de variáveis (questões) para um fator, explicando uma variação de 58,98% nos dados originais. A formação do fator se fundamentou na seleção de assertivas com cargas superiores a 0,30. Depois disso, as variáveis significativas podem ser eleitas. Para Fávero e Belfiore (2017), cargas fatoriais superiores a 0,30 são aceitáveis pois, acima desse valor, já é possível explicar ao menos 9% da variância total.

Com o intuito de verificar a adequação global da extração de fatores, foi utilizado o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Esse teste foi importante para fornecer a proporção de variância considerada comum a todas as variáveis da amostra, variando de 0 a 1. No caso desse estudo, o valor encontrado foi de 0,765. Então, segundo a literatura, é um valor médio de adequação da análise fatorial.

Em relação ao teste de Bartlett, $X^2 = 179,81$ e $p = 0,000$, deve-se rejeitar H_0 e a matriz de correlações p não é estatisticamente igual à matriz de identidade de mesma dimensão. Pode-se concluir que a análise fatorial é adequada. No estudo-base dos autores Bei, Mavroidis e Giossos (2019), os valores foram de $KMO = 0,792$, $X^2 = 472,15$ e $p = 0,000$, respectivamente. Pode-se dizer que, em ambos os estudos, o valor de KMO, X^2 e p , segundo a literatura de Fávero e Belfiore (2017), são considerados adequados ao modelo do estudo.

Na sequência, foi analisada a normalidade dos dados mediante o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) no SPSS. Os itens foram testados por assertivas selecionadas para compor o Fator 1. Sendo assim, chegou-se à conclusão de que, no teste de normalidade, o nível de significância foi de 0,000 para cada assertiva, indicando uma ausência de normalidade. Então, neste estudo, foi encontrado $p < 0,05$, rejeitando a hipótese nula. Por não haver diferença entre as médias, também é possível afirmar que existe um desvio de normalidade.

Tabela 12 – Análise de Frequência das Assertivas (% – PAS)

| ASSERT./ LIKERT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | TOTAL |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| AP1/FR | 0 | 4 | 14 | 36 | 128 | 182 |
| % | 0% | 2% | 8% | 20% | 70% | 100% |
| AP2/FR | 0 | 4 | 14 | 45 | 119 | 182 |
| % | 0% | 2% | 8% | 25% | 65% | 100% |
| AP3/FR | 0 | 4 | 14 | 45 | 119 | 182 |
| % | 0% | 2% | 8% | 25% | 65% | 100% |
| AP4/FR | 5 | 10 | 34 | 54 | 79 | 182 |
| % | 3% | 5% | 19% | 30% | 43% | 100% |
| AP5/FR | 10 | 18 | 25 | 35 | 94 | 182 |
| % | 5% | 10% | 14% | 19% | 52% | 100% |
| AP6/FR | 14 | 28 | 58 | 49 | 33 | 182 |
| % | 8% | 15% | 32% | 27% | 18% | 100% |
| AP7/FR | 1 | 4 | 29 | 62 | 86 | 182 |
| % | 1% | 2% | 16% | 34% | 47% | 100% |
| AP8/FR | 9 | 17 | 35 | 48 | 73 | 182 |
| % | 5% | 9% | 19% | 26% | 40% | 100% |
| AP9/FR | 9 | 16 | 57 | 51 | 49 | 182 |
| % | 5% | 9% | 31% | 28% | 27% | 100% |
| AP10/FR | 23 | 32 | 40 | 49 | 38 | 182 |
| % | 13% | 18% | 22% | 27% | 21% | 100% |
| AP11/FR | 46 | 40 | 40 | 34 | 22 | 182 |
| % | 25% | 22% | 22% | 19% | 12% | 100% |
| AP12/FR | 21 | 13 | 32 | 48 | 68 | 182 |
| % | 12% | 7% | 18% | 26% | 37% | 100% |
| AP13/FR | 14 | 28 | 61 | 42 | 37 | 182 |
| % | 8% | 15% | 34% | 23% | 20% | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 12, para avaliar a autonomia pessoal — que engloba responsabilidade controle, envolvimento, conhecimento de si, motivação e persistência em relação aos desafios diários da vida de estudante —, os resultados encontrados neste constructo demonstram diferentes percentuais de discordância e concordância. Portanto, as questões que tiveram os maiores níveis de discordância foram a 11 (“Eu tenho controle sobre meus pensamentos negativos”), 10 (“Eu me monitoro durante meus estudos”) e 13 (Eu não sou influenciado por opiniões e conselhos dos outros), representados pela soma nos pontos percentuais 1 e 2 da escala Likert (47%, 31% e 23%, respectivamente).

É possível perceber, por meio do nível de discordância em relação a essas assertivas, que estudantes não possuem autonomia no que diz respeito ao conhecimento de si mesmos, bem como a grande influência da opinião alheia no seu processo de autonomia. Foi possível constatar traços consideráveis de regulação externa nos estudantes, corroborando com a informação encontrada na etapa que analisou a motivação.

Por outro lado, as questões que tiveram os maiores níveis de concordância foram 1 (“Em minha vida, tomo minhas próprias decisões, assim como em relação aos meus estudos”), 2 (“Eu sou ciente de minhas habilidades e dos meus limites em relação aos meus estudos”), 3 (“Eu só posso contar comigo no que diz respeito aos meus estudos”). Representadas pela soma dos pontos 4 e 5 da escala Likert, essas três questões obtiveram um percentual de 90% de concordância.

Também é possível comparar esse achado com a etapa da motivação, em que foi possível observar elementos de motivação intrínseca no grupo de estudantes investigados, pois o nível e concordância encontrados nessas questões remetem a uma forma de organização de vida. Existe uma autonomia inata em relação ao seu processo de aprendizagem educacional, em que o esforço satisfaz a necessidade interna em aprender, demonstrando um autoconhecimento desse processo. Essas informações vão ao encontro do que menciona Firat (2016), pois um aluno que tem autonomia em sua vida consequentemente terá responsabilidade sobre sua aprendizagem.

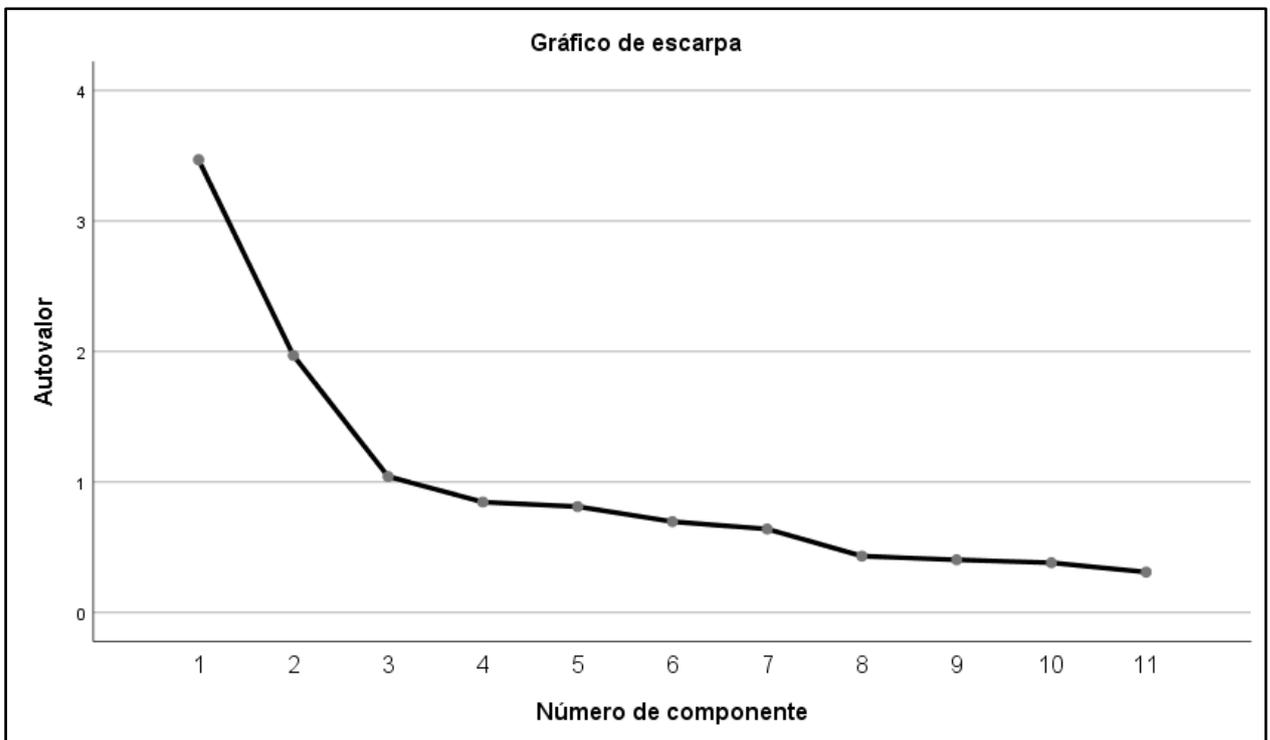
4.3.2 *Educational Autonomy Scale (EAS)*

A seguir, são discutidos os resultados da *Educational Autonomy Scale (EAS)*, obtidos por meio da amostra de estudantes pesquisados. São feitas referências e comparações com os estudos realizados anteriormente e o referido instrumento psicométrico realizado em outro contexto educacional. O objetivo principal da EAS é medir a autonomia do discente em relação

à organização, ao monitoramento e à sua autoavaliação em relação ao processo de aprendizagem, ou seja, até que ponto os estudantes têm controle de seu processo educacional.

O Gráfico 4 ressalta o ponto da linha mais horizontal, indicando o número máximo de fatores a serem extraídos, em que os autovalores indicam a importância de determinado fator em relação a autovalores relativamente baixos. Por isso, a característica de inclinação está bem acentuada a partir do ponto que mais explica o constructo Autonomia no Planejamento Educacional (Q1, Q2, Q3), pois o ponto de Corte para selecionar os fatores é o ponto de inclinação dessa curva. Neste caso, o gráfico apresenta três itens acima da linha do autovalor 1.

Gráfico 4 – Escarpa (*Scree Plot*): *Educational Autonomy Scale (EAS)*



Fonte: Dados da pesquisa.

No estudo original proposto por Bei, Mavroidis e Giossos (2019), essa sub-escala é composta por 11 itens, os quais apenas três foram validados através da análise fatorial. Os testes preliminares indicaram problemas nos itens Q7, Q9 e Q11, pois obtiveram baixas cargas e não contribuíram para compor uma estrutura fatorial. As questões Q4, Q5, Q6, Q8 e Q10 têm uma relação com a autonomia, no que diz respeito a agir de forma autônoma, não alcançaram uma variância explicada satisfatória, ficando em torno de 0,069.

Diante disso, analisando o resultado dos dados, foi verificado apenas o Fator 1, ou seja, o único encontrado agrupou os itens Q1, Q2, Q3, corroborando com Bei, Mavroidis e Giossos

(2019). Esse fator representa a autonomia dos discentes em relação ao planejamento de seus estudos.

Tabela 13 – Análise fatorial (Rotação Varimax)

| <i>Educational Autonomy Scale (EAS)</i> | F1 Autonomia no Planejamento Educacional |
|---|---|
| 1. Eu me proponho metas de aprendizagem e busco atender as que mais satisfizerem minhas necessidades. | 0,839 |
| 2. Eu escolho o tempo e lugar para meus estudos de acordo com minhas necessidades. | 0,837 |
| 3. Eu planejo em detalhes as etapas que devo seguir para obter minhas metas de estudo. | 0,758 |
| Autovalores | 1,980 |
| % Variância Explicada | 65,992 |
| % Variância Acumulada | 65,992 |
| Alfa de Cronbach | 0,738 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda na Tabela 13, foi calculado o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, que mede a confiabilidade do questionário aplicado na pesquisa. O coeficiente encontrado (0,738) está acima de 0,70, indicando que são considerados bons para esse modelo de pesquisa, como é mencionado na literatura. Já no estudo de Bei, Mavroidis e Giossos (2019), o Alfa de Cronbach encontrado foi de 0,668, próximo do valor que representa uma confiabilidade do questionário.

Tabela 14 – Análise dos componentes na avaliação da autonomia educacional

| Componentes | Autovalor | % de Variância | Autovalor Acumulado | % Acumulada |
|--------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|--------------------|
| 1 | 1,98 | 65,99 | 1,98 | 65,99 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 14, que houve uma redução de variáveis (questões) para um fator, explicando uma variação de 65,99% nos dados originais. A formação do fator foi fundamentada na seleção de assertivas com cargas superiores a 0,30, conforme recomenda a literatura. Depois disso, as variáveis significativas foram selecionadas. Para Fávero e Belfiore

(2017), cargas fatoriais superiores a 0,30 são aceitáveis pois, acima desse valor, já é possível explicar pelo menos 9% da variância total.

Com o intuito de verificar a adequação global da extração de fatores, foi utilizado o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O valor encontrado foi de 0,671, um valor médio de adequação da análise fatorial.

Em relação ao teste de Bartlett, os resultados indicaram $X^2 = 214,375$ e $p = 0,000$. Deve-se rejeitar H_0 e a matriz de correlações p é estatisticamente igual à identidade de mesma dimensão. Pode-se concluir que a análise fatorial é adequada. No estudo-base dos autores Bei, Mavroidis e Giossos (2019), os valores encontrados foram de $KMO = 0,775$, $X^2 = 383,81$ e $p = 0,000$, respectivamente. Pode-se dizer que, em ambos os estudos, o valor de KMO, X^2 e p , segundo a literatura de Fávero e Belfiore (2017), são considerados adequados ao modelo do estudo.

Na sequência, foi analisada a normalidade dos dados mediante o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) no SPSS. Os itens foram testados por assertivas selecionadas para compor o Fator 1. Sendo assim, chegou-se à conclusão de que, no teste de normalidade, o nível de significância foi de 0,000 para cada assertiva, indicando dessa forma, uma ausência de normalidade. Neste estudo, foi encontrado um $p < 0,05$, rejeitando a hipótese nula. Por não haver diferença entre as médias, também existe um desvio de normalidade.

Tabela 15 – Análise de frequência das assertivas (% – EAS)

| ASSERT./LIKERT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | TOTAL |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| AE1/FR | 14 | 22 | 35 | 51 | 60 | 182 |
| % | 8% | 12% | 19% | 28% | 33% | 100% |
| AE2/FR | 5 | 10 | 25 | 52 | 90 | 182 |
| % | 3% | 5% | 14% | 29% | 49% | 100% |
| AE3/FR | 30 | 28 | 33 | 42 | 49 | 182 |
| % | 16% | 15% | 18% | 23% | 27% | 100% |
| AE4/FR | 8 | 8 | 36 | 56 | 74 | 182 |
| % | 4% | 4% | 20% | 31% | 41% | 100% |
| AE5/FR | 4 | 6 | 38 | 61 | 73 | 182 |
| % | 2% | 3% | 21% | 34% | 40% | 100% |
| AE6/FR | 12 | 14 | 29 | 49 | 78 | 182 |
| % | 7% | 8% | 16% | 27% | 43% | 100% |
| AE7/FR | 4 | 21 | 35 | 55 | 67 | 182 |
| % | 2% | 12% | 19% | 30% | 37% | 100% |
| AE8/FR | 31 | 35 | 62 | 30 | 24 | 182 |
| % | 17% | 19% | 34% | 16% | 13% | 100% |
| AE9/FR | 31 | 35 | 54 | 27 | 35 | 182 |
| % | 17% | 19% | 30% | 15% | 19% | 100% |
| AE10/FR | 35 | 30 | 43 | 37 | 37 | 182 |
| % | 19% | 16% | 24% | 20% | 20% | 100% |
| AE11/FR | 8 | 18 | 54 | 44 | 58 | 182 |
| % | 4% | 10% | 30% | 24% | 32% | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 15, que avalia a autonomia pessoal — engloba, senso de organização, monitoramento e autoavaliação do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem —, os resultados encontrados nesse constructo demonstram diferentes percentuais de discordância e concordância. Portanto, as questões que tiveram os maiores níveis de discordância foram a 8 (“Eu quero que meus professores me deixem agir por conta própria”),

9 (“Eu não quero depender do meu professor”), 10 (“Eu quero que meu monitor/professor me ajude somente quando for realmente necessário”). Representadas pela soma nos pontos percentuais 1 e 2 da escala Likert de 5 pontos, houve um percentual de 36% em ambas. É possível perceber, por meio do nível de discordância em relação a essas assertivas, que estudantes não agem de forma autônoma, corroborando com a informação encontrada na análise da motivação em há traços consideráveis de regulação externa nos estudantes.

Por outro lado, as questões que tiveram os maiores níveis de concordância foram a 2 (“Eu escolho o tempo e lugar para meus estudos de acordo com minhas necessidades”), 5 (“Eu sou otimista em relação à aquisição de novos conhecimentos através de ferramentas digitais de aprendizagem”), 4 (“Eu conheço bem meu estilo de aprendizagem”), representadas pela soma dos pontos percentuais 4 e 5 da escala Likert (78%, 74% e 71%, respectivamente). Também é possível compará-las com a etapa da motivação, em que foi possível observar elementos de motivação intrínseca no grupo de estudantes investigados, pois remete a uma forma de organização educacional em que o esforço satisfaz a necessidade interna em aprender e demonstra um autoconhecimento desse processo. Essa informação está de acordo com os autores Ribeiro e Carvalho (2012).

4.3.3 Discussão dos resultados sobre o nível de autonomia pessoal e educacional

Nesta seção, discute-se a teoria elaborada anteriormente sobre autonomia com os resultados da PAS. O objetivo principal da PAS é medir a autonomia do discente — mais precisamente a autonomia em gerenciar dificuldades em relação aos seus estudos. No entanto, a respeito das informações captadas por meio desse instrumento, foi possível constatar que os estudantes não possuem autonomia no que diz respeito ao conhecimento de si, ou seja, seu potencial de autonomia.

Essa informação está de acordo com Petroni e Souza (2010), Firat (2016), Sereti e Giossos (2018): o aluno tem a capacidade e a habilidade para aprender algo de forma autônoma. Esta, segundo Freire (1996), precisa ser estimulada pelo professor, pois faz parte do seu processo emancipatório. Portanto, pode-se dizer que, no contexto da pandemia, os professores tentaram incentivar seus alunos.

Outra informação que foi possível constatar no estudo é que alunos não se deixam influenciar pela opinião alheia. Essa informação vai ao encontro do que mencionaram Ryan e Deci (2017), pois alunos precisam assumir as suas responsabilidades em relação a suas ações no processo educativo e não depender da opinião ou influência do outro. Essa informação é

corroborada por Moore e Kearsley (2008), que relatam que os discentes precisam desenvolver essa capacidade de decidir, por si sós, envolvendo seu processo de ensino-aprendizagem.

Ainda a respeito da *PAS*, foi possível concluir que discentes têm uma forma de organização de vida que remete a uma autonomia inata em relação ao seu processo de aprendizagem educacional. Este dado está de acordo com Petroni e Souza (2010), Sereti e Giossos (2018), pois estes mencionam que alunos têm capacidade e habilidade para decidir como aprender algo, de forma autônoma. Essa informação também corrobora com Freire (1996) e Firat (2016), uma vez que o estudante consegue organizar, de forma independente, sua maneira de se apropriar do conhecimento.

Na sequência, é apresentada a avaliação feita em relação à *EAS*, que engloba senso de organização, monitoramento e autoavaliação do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem. Através dessas assertivas, foi possível constatar que os estudantes não agem de forma autônoma pois, em certa parte, são dependentes e necessitam do apoio e monitoramento dos seus professores para avançarem no seu processo; esse fato se acentuou com o contexto da pandemia.

A partir dessas informações, é possível concluir que o discente precisa ser estimulado a aprender de forma independente/autônoma, como mencionou Streck, Redin e Zitzoski, (2010). Segundo Freire (1996), os professores precisam fomentar possibilidades para a produção do conhecimento por partes os alunos. De acordo com o pedagogo, é um processo gradativo, que vai se construindo por meio de inúmeras experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida. Cabe mencionar também que, segundo Petroni e Souza (2010), a construção de uma autonomia no educando vai se consolidando à medida que há uma relação dialógica entre discente e docente.

Por outro lado, foi possível constatar, por meio das questões, que o aluno tem uma forma de organização educacional em que o esforço satisfaz a necessidade interna em aprender e demonstra que possui um autoconhecimento desse processo, conforme menciona Ribeiro e Carvalho (2012), assim como está otimista em relação à aquisição de novos conhecimentos. Por isso, Freire (1996) menciona que o indivíduo adquire sua emancipação intelectual por meio do conhecimento, constrói e desenvolve sua autonomia no que diz respeito à educação. Então, pode-se dizer que estudantes têm consciência da necessidade de se tornarem autores do seu próprio aprendizado, mas não o fazem de forma efetiva por comodidade ou talvez por não serem estimulados de forma mais eficiente pelo sistema educacional.

Com base na síntese das informações apresentadas, foi possível constatar que os discentes não têm ideia de seu próprio potencial em relação à sua autonomia, mas, mesmo

assim, não se deixam influenciar pela opinião e conselhos alheios para decidir como aprender algo. Em relação a esse tipo de autonomia, os alunos ainda são carentes de uma postura mais ativa frente às suas responsabilidades em ações que envolvem o processo de aquisição de conhecimento.

Por outro lado, em relação à autonomia educacional, foi possível constatar que estudantes são dependentes dos seus professores e necessitam de apoio e monitoramento para avançar no seu processo educacional, em que o docente precisa disponibilizar o que precisa ser estudado e o que vai ser cobrado em uma avaliação, por exemplo. É justamente isso o que não é esperado de um processo formador. Na verdade, alunos devem se organizar de forma independente à sua maneira, para se apropriar do conhecimento, e o professor deve se tornar apenas um mediador do conhecimento.

Desta forma, respondendo-se ao segundo objetivo específico: avaliar o nível de autonomia pessoal e educacional dos sujeitos.

4.4 Resultados da etapa análise qualitativa

A partir das questões formuladas, levando em consideração o embasamento teórico e seguindo as etapas da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), é possível começar a analisar o conteúdo dessas assertivas. Discentes expuseram e discorreram sobre suas percepções em relação ao contexto educacional emergencial.

A partir disso, foi possível analisar, observar, refletir e inferir sobre o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis.

Além disso, o processo de análise de conteúdo foi executado com o apoio do *software Atlas T.I.*, possibilitando um maior entendimento sobre o cotidiano dos estudantes no ensino remoto (BRITO *et al.*, 2017). Na sequência, são apresentadas as questões e suas respectivas análises.

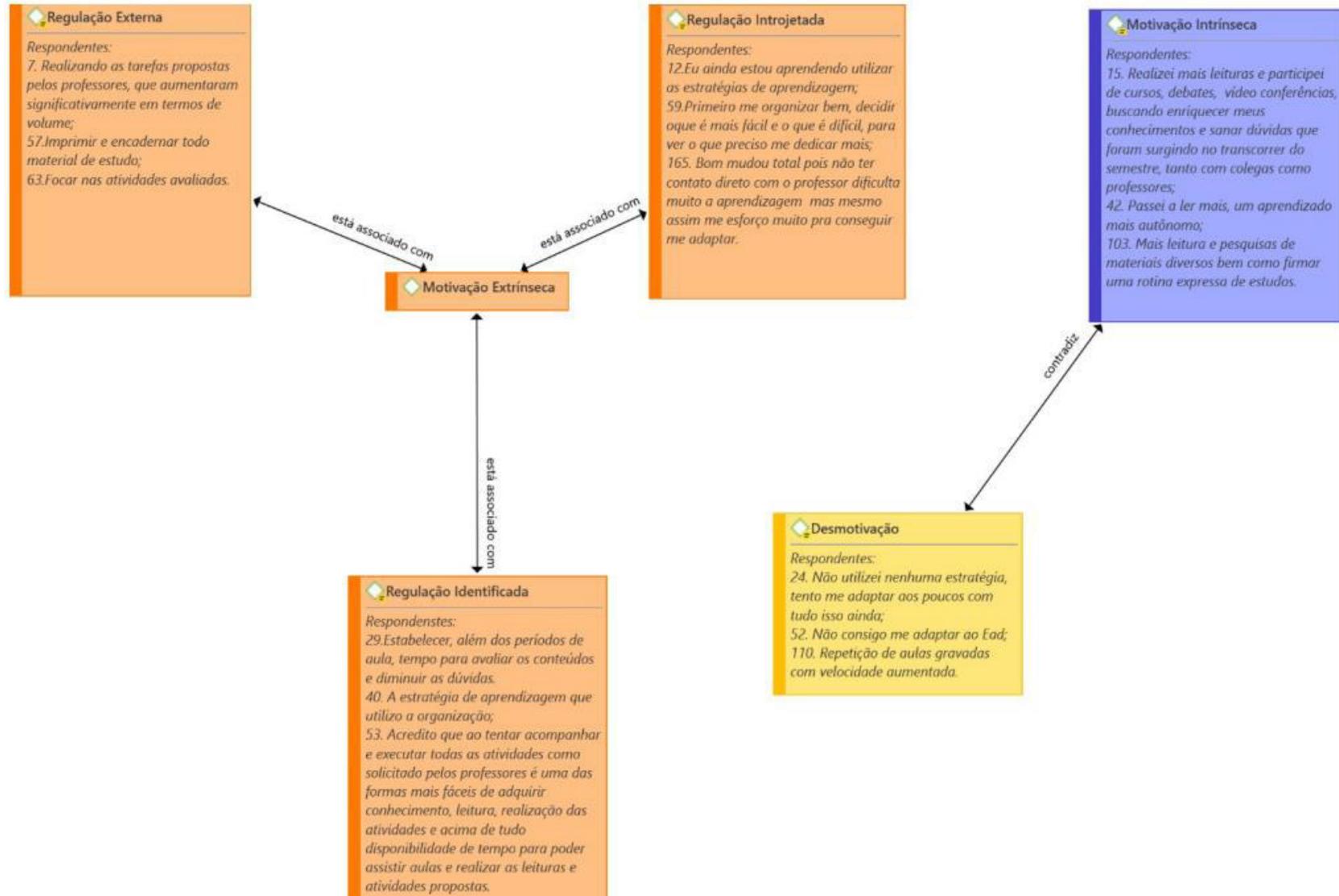
Questão nº 1: Durante a pandemia da covid-19, o ensino remoto supostamente transformou sua maneira de estudar. Quais estratégias de aprendizagem você utilizou para transformar as informações recebidas, de forma remota, em conhecimento?

Nesta primeira questão, buscou-se compreender, perceber ou até mesmo entender quais técnicas ou métodos de aprendizagem os alunos usaram para adquirir informação nesse

contexto de pandemia, ou seja, quais estratégias foram usadas para facilitar a aquisição de conhecimento nesse período.

No entanto, a partir dessas respostas, de acordo com a Teoria da Autodeterminação e o auxílio do processo de categorização (Figura 2), foi possível fazer uma classificação de acordo com os seis níveis motivacionais abordados neste estudo.

Figura 2 – Nível motivacional dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

A teoria sustenta a ideia de que sujeitos são orientados por suas necessidades de autonomia, pois esta determina seu comportamento frente às situações de interação social. Foi verificado o nível motivacional de cada resposta para viabilizar a relação.

De acordo com a Figura 2, que sintetiza as respostas dos acadêmicos, foi possível inferir que, em relação às motivações relacionadas às estratégias de aprendizagem, a motivação extrínseca é o maior nível de conteúdo apresentado pelos estudantes (60%) seguido da motivação intrínseca (24%) e, posteriormente, da desmotivação (15%), representando os as respostas número 109, 44 e 28, respectivamente, conforme a análise feita com o apoio do *software* Atlas TI.

Neste estudo, a motivação extrínseca foi subdividida em três níveis: regulação identificada (52 respostas), regulação externa (51 respostas), e regulação externa (51 respostas) e regulação introjetada (seis respostas), que representam 29%, 28% e 3%, respectivamente, totalizando os 60% de motivação extrínseca. Então, é possível afirmar, com base nos resultados encontrados, que os estudantes analisados realizam as atividades de aprendizagem com o objetivo de obter uma consequência que lhes seja favorável e, ainda, lhes evite alguma punição como, por exemplo, assistir às videoaulas e ao material disponibilizado pelos professores para não reprovarem. Também se autopressionam a fazer tal atividade para evitar o sentimento de culpa, mas decidem fazer porque sabem, conscientemente, que é importante. Essas informações captadas sobre os alunos convergem com o que foi indicado pela literatura (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SHELDON *et al.*, 2017; RYAN; DECI, 2000, 2021; RYAN; DONALD; BRADSHAW, 2021).

No que se refere à motivação intrínseca, observou-se 44 respostas que remetem a esse nível. De acordo com o processo de categorização, foi possível constatar que os estudantes tiveram um nível de comprometimento e satisfação, além de acharem desafiador buscar novas estratégias de aprendizagem como, por exemplo, dedicar um maior tempo para os estudos, buscar outras vias digitais de aprendizagem e relacionar os conteúdos com a prática. Isso resultaria na ampliação de seus conhecimentos em relação aos conteúdos trabalhados nos semestres. Portanto, essas informações obtidas estão de acordo com o que os autores Deci e Ryan (2008, 2020), Ryan, Donald e Bradshaw (2021) mencionaram a respeito da motivação intrínseca.

Ao analisar as 28 respostas que remetem à desmotivação, foi possível inferir características como a falta de intenção e de agir frente aos desafios que o contexto da pandemia impôs aos discentes como, por exemplo, um aluno menciona que não adotou nenhuma estratégia de aprendizagem nesse período. Isso vai ao encontro do que dizem Ryan e Deci

(2020, 2021): a desmotivação é muito comum em ambientes educacionais, pois alunos não apresentam um comportamento proativo frente aos desafios impostos pela pandemia. Além disso, as características de desmotivação relatadas pelos alunos estão de acordo com o que foi mencionado na literatura (SOBRAL, 2003).

Por fim, ao analisar as respostas dos estudantes a respeito das estratégias de aprendizagem adotadas para transformar as informações recebidas no contexto do ensino remoto em conhecimento, apareceram as mais variadas como, por exemplo, a pesquisa de artigos, videoaulas disponíveis no *YouTube*, leituras extras e muita organização e disciplina. Corroborar com o estudo de Dembo (1994) e de Pertiwi *et al.* (2020), pois uma grande variedade de métodos de aprendizagem acaba possibilitando um impacto positivo no processo de aprendizagem.

Por outro lado, é necessário destacar que alunos buscaram algumas estratégias de aprendizagem num contexto geral mas, em seus relatos, é possível perceber que esperam que o professor disponibilize os conteúdos, as videoaulas e até mostre como devem organizar seu ambiente de estudo. Percebe-se como ficam presos àquilo que o professor disponibilizou ou considerou como importante. Esse fato diverge do que mencionam Rwozi e Jager (2021): professores precisaram apoiar seus alunos na busca de estratégias e em suas rotinas acadêmicas nesse momento atípico, e não passar para si as responsabilidades que são dos alunos.

Questão nº 2:** No ensino remoto você não teve a figura do professor de forma imediata como no ensino presencial. Assim, quais formas você buscou para **sanar suas dúvidas e dificuldades?

A nuvem de palavras apresentada na Figura 3 relaciona termos que remetem a um mapa conceitual elaborado a partir das respostas dos sujeitos de pesquisa sobre como conseguiram sanar suas dúvidas e dificuldades nesse período atípico. Diante disso, o objetivo era perceber se alunos adotaram algum critério que remetesse a algum grau de autonomia.

Figura 3 – Nuvem de palavras (dúvidas e dificuldades)



Fonte: Elaborada a partir das respostas à questão 2.

Segundo Gillis e Krull (2020), um dos desafios nesse contexto de pandemia foi, certamente, adaptar-se às novas estruturas oferecidas pelos cursos de graduação como, por exemplo, o aumento do uso de recursos tecnológicos como também o aumento do diálogo frente aos meios digitais. O que acabou promovendo o uso de uma série de TICs. Por isso, a internet e a tecnologia digital foram os meios para minimizar os efeitos do distanciamento social nesse período (GOMES *et al.*, 2020). Essas informações foram perceptíveis no relato dos alunos questionados.

O tamanho de cada palavra indica a frequência ou importância para o entendimento desse contexto. Dessa forma, a análise desse conteúdo temático possibilitou, por meio de uma organização, perceber o que mais os alunos buscaram como auxílio para sanar suas dúvidas e dificuldades. Sendo assim, as maiores ferramentas de auxílio foram pesquisas realizadas junto com aos colegas, via *Google*, *YouTube*, *WhatsApp* e videoaulas de outros docentes disponíveis na internet. De acordo com Souza (2007) e Firat (2016), isso possibilita uma maior autonomia

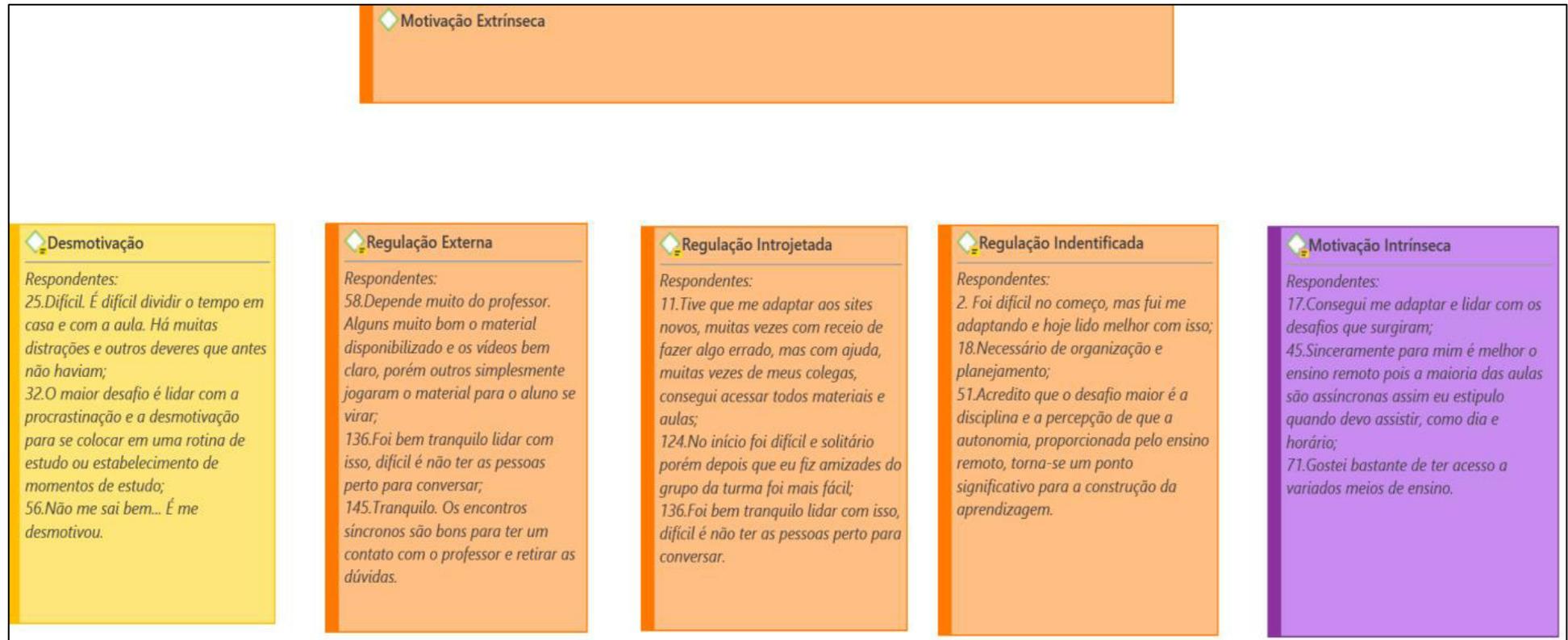
no aprendizado, além de os alunos estarem em constante contato com a tecnologia — perceptível nas respostas dos alunos. Também é importante o apoio de terceiros nesse processo de aprendizagem, como menciona (DEMBO, 1994).

Por outro lado, mesmo com a iniciativa de buscarmos ferramentas para aprender, os relatos demonstraram que alunos buscaram muito o contato com o professor (RIBEIRO; CARVALHO, 2012), tanto nas aulas síncronas, como via e-mail ou AVA *moodle* (plataforma de estudos), para sanarem as suas dúvidas. Portanto, de acordo com as informações relatadas pelos alunos, divergem do que mencionaram Rwodzi e Jager (2021) de que os professores precisaram apoiar os alunos, pois os relatos demonstraram uma certa dependência de seus professores.

Questão nº 3: Nesse período, você teve um misto de aulas síncronas e assíncronas, com videoaulas, chats e o uso de e-books, dentre outros recursos didático-tecnológicos. Como foi lidar com esses desafios diários de forma autônoma?

Na terceira questão, buscou-se compreender, perceber ou até mesmo entender como estudantes lidaram com o volume de recursos didáticos tecnológicos que precisaram ser implantados em meio à pandemia da covid-19. A partir dessas respostas, buscou-se compará-las com a Teoria da Autodeterminação e obter auxílio do processo de categorização (Quadro 2). Na sequência, foi possível fazer uma especificação de acordo com os seis níveis motivacionais abordados neste estudo.

Figura 4 – Nível motivacional dos respondentes ao lidarem com recursos tecnológicos



Fonte: Elaborada a partir das respostas à questão 3.

Como mencionaram Laínez-Bonilla *et al.* (2020), os recursos didático-tecnológicos são considerados dispositivos que são usados no contexto educacional como um apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ali (2020), o contexto da pandemia fomentou que o processo de instrução fosse ofertado via ambientes virtuais, possibilitando o uso de aulas remotas e a utilização de recursos tecnológicos por parte dos discentes. Aguiar (2012) ressalta que, com o uso dessas tecnologias, o ambiente de aprendizagem propicia a criatividade, autonomia e a inovação. Portanto, por meio dos relatos dos estudantes, foi possível auferir que eles têm consciência do que foi relatado por esses autores, mas encontraram dificuldades e se sentiram desmotivados ao usarem esses instrumentos.

De acordo com a Figura 4, que sintetiza as respostas dos acadêmicos, foi possível inferir que enfrentaram dificuldades e anseios. Sendo assim, a desmotivação registrou o maior nível (35%), seguido da motivação extrínseca (34%) e, posteriormente, a motivação intrínseca (31%), correspondendo às respostas número 62, 60 e 55, respectivamente, conforme a análise feita com apoio do *software Atlas.TI*.

No que diz respeito à subdivisão da motivação extrínseca, composta da regulação identificada, obteve 32 respostas; a regulação externa, 22 respostas; e a regulação introjetada, 6 respostas. Assim, representam 18%, 12% e 3%, respectivamente, totalizando os 34% mencionados acima. Portanto, constata-se, graças aos resultados encontrados, que estudantes tiveram muita dificuldade em lidar com os desafios diários impostos pelo ensino remoto.

Isso gerou um estado de incapacidade, pouco esforço e persistência para enfrentar os obstáculos até desconhecidos por muitos pois, em várias respostas, apareceu a palavra “difícil”. Mesmo assim, buscaram, dentro das suas possibilidades, apropriar-se da utilização desses recursos para evitar o sentimento de culpa e decidiram buscar meios porque sabem, conscientemente, que o estudo é importante. Essas informações convergem com o que foi indicado pelos autores Howard *et al.* (2021).

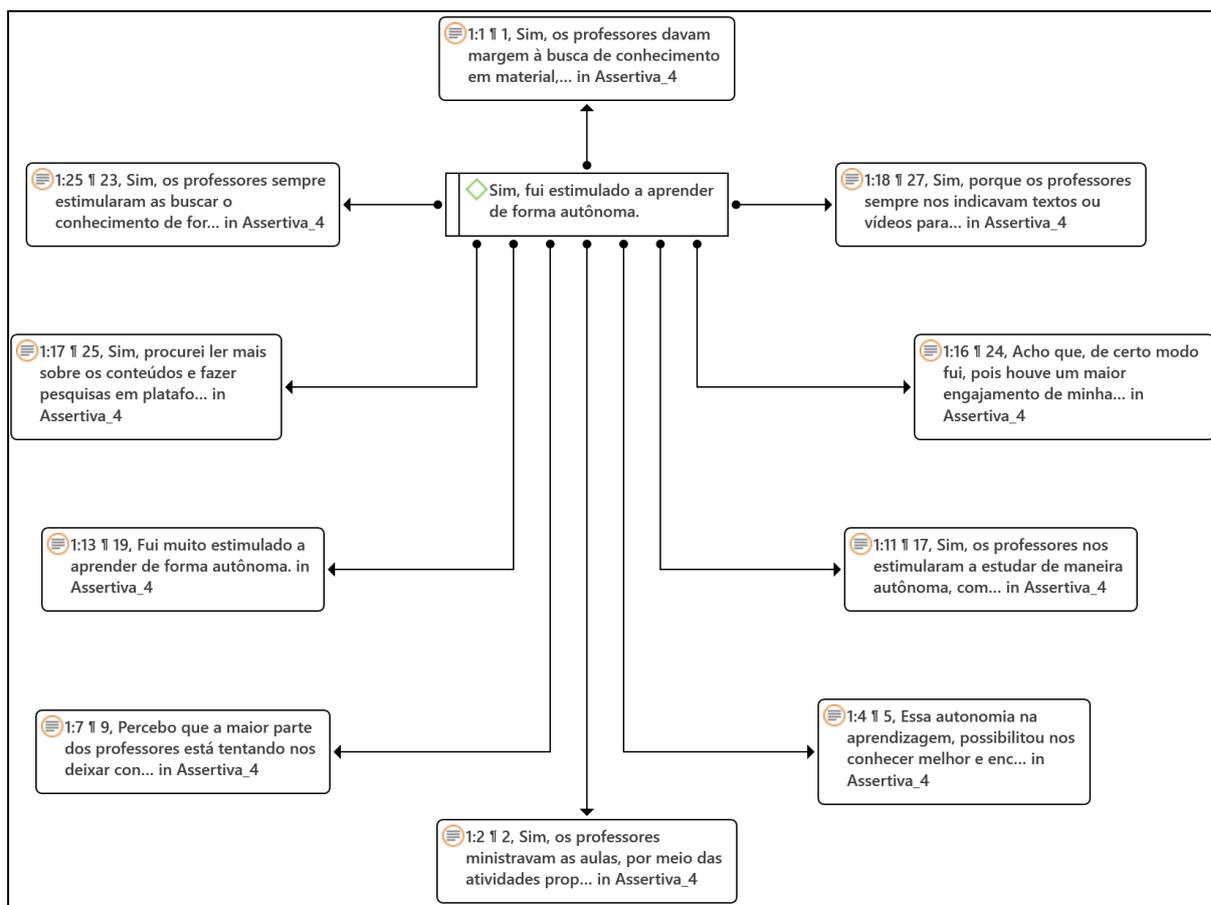
Portanto, analisando as informações expostas pelos alunos, verifica-se que, num contexto geral, foi um desafio lidarem com aulas síncronas e assíncronas, bem como o uso de vários recursos tecnológicos. Conseqüentemente, como apresentado na Figura 4, demonstrou uma falta de intencionalidade de agir, por parte dos alunos, frente a esses desafios por acreditarem que as atividades não os trariam os resultados esperados. Relatam que tiveram que dispor de muito tempo para leituras e que as videoaulas foram disponibilizadas em excesso, além de ser cansativa a quantidade de atividades disponibilizadas para suprir a carga horária. Logo, para eles, foi uma dificuldade diária lidar com as ferramentas digitais e com a carga de tarefas.

Ademais, um dos pontos ressaltados e constatados em boa parte das respostas, como demonstra a Figura 4, é a dependência dos professores, pois alunos ficaram muito restritos ao material disponibilizado pelos professores, sentindo-se abandonados pela universidade. Além disso, mencionaram a necessidade de suporte dos professores para os auxiliarem a gerenciar toda a tecnologia disponível. Nesse caso, essa informação diverge do que menciona o educador Paulo Freire pois, segundo sua percepção, um professor precisa ser um mediador do conhecimento, e não um facilitador que exerce práticas inerentes à de um professor tradicional.

***Questão nº 4:** Neste período, os professores buscaram, dentro das suas possibilidades interagir como você. Sendo assim, você **percebeu que foi estimulado a aprender, de forma autônoma**, os conteúdos das disciplinas? Em caso positivo, descreva as situações.*

Na quarta questão, buscou-se perceber se os discentes investigados foram estimulados a aprender, de forma autônoma, nesse período de ensino remoto. Como essa pergunta não era obrigatória, foram obtidas 156 respostas. 70% dos alunos responderam que foram estimulados a aprender de forma autônoma e 30% responderam que não tiveram essa percepção, representando 109 e 47 respostas, respectivamente, conforme a análise feita com o apoio do software *Atlas.TI*.

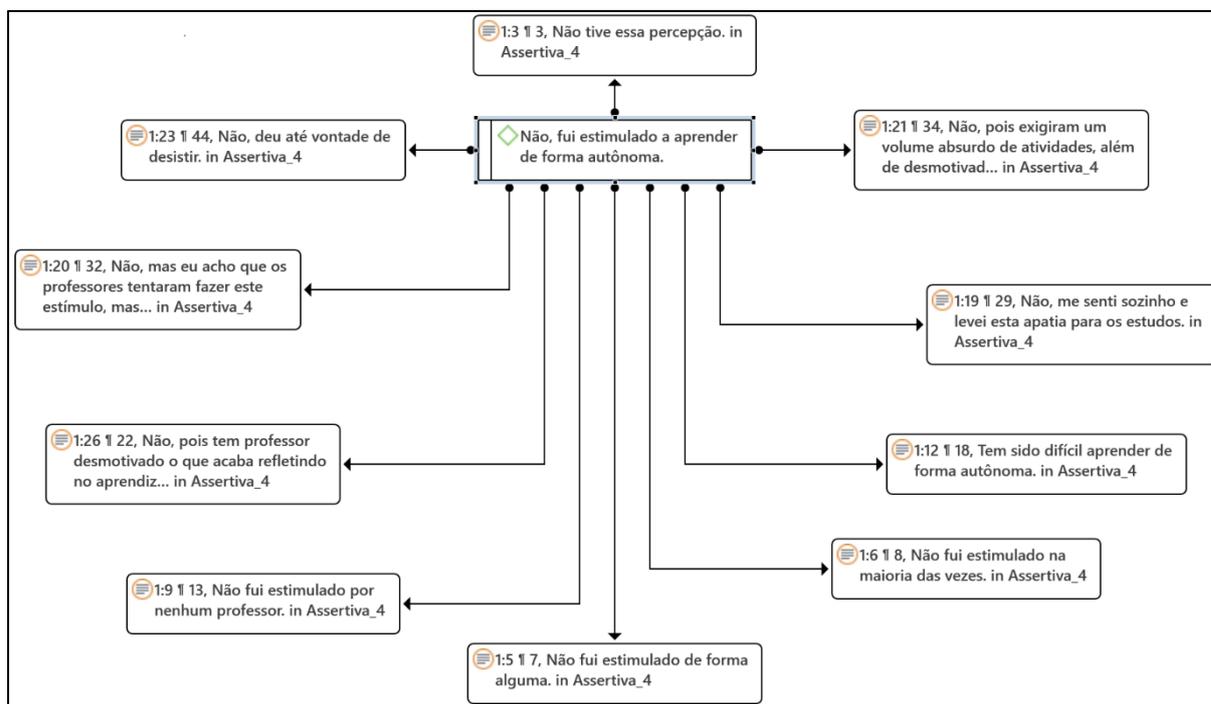
Figura 5 – Percepção positiva dos respondentes em relação ao estímulo em desenvolver sua autonomia



Fonte: Elaborada a partir das respostas à questão 4.

Em suma, nas Figuras 5 e 6, foram sintetizadas algumas contribuições dos estudantes para a análise. Foi possível constar relatos positivos e negativos dos estudantes em relação ao estímulo de se organizarem de forma independente, à sua maneira, para se apropriarem do conhecimento. Segundo o educador Paulo Freire, é a partir dessa etapa que o estudante estrutura seu processo emancipatório.

Figura 6 – Percepção negativa dos respondentes em relação ao estímulo em desenvolver sua autonomia



Fonte: Elaborada a partir das respostas à questão 4.

Em relação às suas percepções positivas, foi possível auferir que professores, por meio das atividades propostas, incentivavam alunos a aprenderem de forma autônoma. Alunos foram orientados a organizarem e planejarem o tempo para estudo, fizeram indicação de textos, livros, vídeos e plataformas de aprendizagem e implementaram o uso de metodologias e recursos tecnológicos que tornaram as aulas mais interessantes. É possível perceber, conforme mencionam Streck, Redin e Zitkoski (2010), de acordo com suas interpretações da leitura de Freire, que um educador precisa saber que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua construção, ou seja, o discente precisa ser estimulado a aprender de forma independente.

Sobre os relatos positivos dos alunos, estes percebem o professor como a figura central desse processo, mas constataram que foi preciso trilhar um caminho mais autônomo, construir uma rotina de estudos, ter um maior engajamento e aprofundar conteúdos por conta dos assuntos abordados nas aulas remotas, através da busca de materiais em *e-books*, videoaulas e plataformas de aprendizagem. Vale destacar que, nesse período, o conhecimento empírico dos discentes foi resgatado, sempre que possível. Como isso, o processo de memorização foi deixado de lado e passou a ser construída uma dinâmica de aprender a aprender. Foi uma prática

que auxiliou na construção do conhecimento crítico-emancipador dos estudantes, como mencionam Freire (1996) e Petroni e Souza (2010).

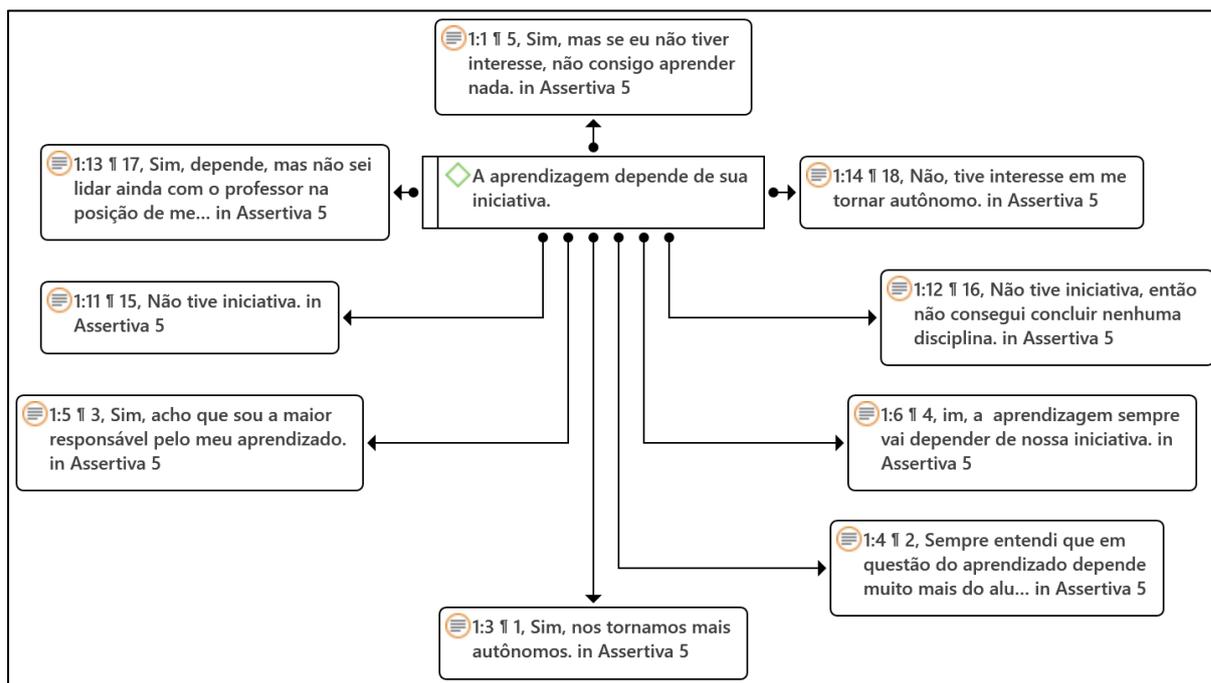
Por outro lado, em relação às percepções em serem estimulados a desenvolverem sua autonomia, os discentes mencionaram que não perceberam serem incentivados, pois o excesso de atividades e não ter a figura do professor de forma imediata prejudicaram processo de aprendizagem. Também houve uma dificuldade em aprender sem ter um contexto de interações presenciais, mostrando, dessa forma, a dependência dos discentes, como mencionam Noyron e Silva (2015). Alguns discentes perceberam seus professores estavam desmotivados, o que acabou refletindo em sua aprendizagem dos alunos, demonstrando, mais uma vez que, a motivação acaba interferindo no processo da aprendizagem autônoma (MACASKILL; TAYLOR, 2010; RYAN; DECI, 2020).

Em síntese, foi possível constatar que os discentes, no contexto do ensino remoto, precisaram desenvolver novas habilidades de forma mais efetiva, a capacidade de decidir, por si sós, ações que possibilitem avançar no processo de construção do seu conhecimento. Essas informações estão de acordo com Moore e Kearsley (2008), bem como (RAPANTA *et al.*, 2020). Por outro lado, conforme as informações disponibilizadas pelos alunos de Ciências Contábeis, foi possível auferir que, em menor grau, são dependentes dos seus professores, pois houve vários relatos sobre a necessidade de estímulo, orientação e indicação dos docentes para a realização das atividades de aprendizagem.

Questão n° 5: Ao concluir as disciplinas, você nota que sua aprendizagem, neste momento, depende de sua iniciativa? Neste contexto, como você percebe, o professor como um mediador do conhecimento?

Nessa quinta questão, buscou-se compreender se os discentes questionados perceberam que a aprendizagem depende da sua iniciativa e se identificam o professor como um mediador do conhecimento no período de ensino remoto. Como essa pergunta também não era obrigatória, foram obtidas 156 respostas. Assim, 141 alunos (90%) responderam que é evidente que a aprendizagem depende muito mais do aluno do que do professor, assim como percebem a figura do professor como um interlocutor do conhecimento. Por outro lado, apenas 15 alunos (10%) relataram não possuir autonomia no seu aprendizado e que o professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

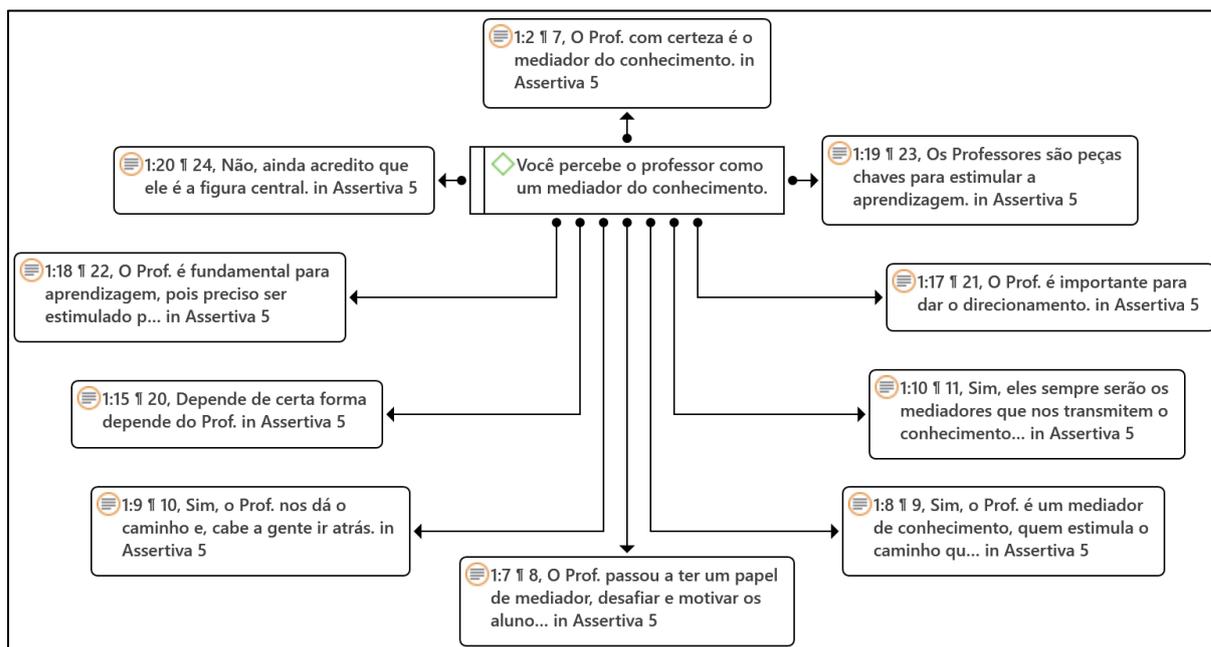
Figura 7 – Percepção dos respondentes em relação ao contexto de pandemia (aprendizagem dependeu de sua iniciativa)



Fonte: Elaborada a partir das respostas à questão 5.

Em síntese, nas Figuras 7 e 8, foram sintetizadas algumas contribuições dos estudantes para a análise. A partir disso, foi possível constatar que um número expressivo de alunos percebe que depende exclusivamente de orientações dos professores, mas isso não quer dizer que foram totalmente autônomos nesse período. Também identificam o professor como a figura que transmite o conhecimento, apesar de alguns não terem essa percepção. Nesses relatos, foi possível constatar o conceito emancipador mencionado pelo educador Paulo Freire.

Figura 8 – Percepção dos respondentes em relação ao no contexto de pandemia (professor como mediador do conhecimento)



Fonte: Elaborada a partir das respostas à questão 5.

Quando os alunos foram indagados se perceberam que a aprendizagem depende da sua iniciativa, foi constatado que entendem que a aquisição de conhecimento depende muito de cada um, pois foram relatados planos de estudos para desenvolver a aprendizagem frente às disciplinas. Foram capazes de estabelecer estratégias adequadas para executar essas estratégias, fazendo os devidos ajustes quando necessário. Segundo Souza (2010) e Sereti e Giossos (2018), quando os estudantes conseguem desenvolver essas habilidades, é um indicativo de autorregulação. Também está de acordo com o que menciona Petroni e Souza (2010) no diz respeito ao gerenciamento e reconhecimento de suas necessidades e anseio de aprendizagem para traçar seus objetivos, tornando-se protagonista do seu aprendizado, como menciona Freire (1996).

No que diz respeito à percepção dos alunos em relação ao professor como um mediador do conhecimento, os relatos descrevem a figura do professor como um interlocutor, incentivador e mediador do conhecimento, sendo esse o sujeito que gera a dúvida e estimula o discente a pensar e refletir a partir disso, obter as suas conclusões. Segundo Freire (1996) e seus comentadores Streck, Redin e Zitkoski (2010), um educador deve criar possibilidades para a sua construção do conhecimento, ou seja, o discente precisa ser estimulado a aprender, de forma independente. Essa informação vai ao encontro do que foi revelado pelos alunos do curso de Ciências Contábeis das três instituições investigadas.

No entanto, mesmo percebendo avanços expressivos no que diz respeito à autonomia dos discentes, ainda é possível perceber que alunos são dependentes dos professores, pois mencionam que o professor ainda é uma figura que os orienta, ajuda a esclarecer dúvidas e a não desestimular, propiciando indicações e direções de fontes de pesquisas. São os responsáveis por manter alunos motivados no contexto de pandemia. Em síntese, o professor ainda continua sendo uma figura de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, alguns alunos mencionaram que a aprendizagem não depende exclusivamente de sua iniciativa, sendo o professor uma figura fundamental nesse processo. Tiveram muita dificuldade em concluir as disciplinas nesse período, principalmente por conta da distância da figura do professor. Também não conseguem perceber o docente como um mediador do conhecimento, e sim como um facilitador tradicional, que precisa apresentar vias alternativas para que a aprendizagem ocorra. De forma sucinta, pode-se dizer que, para que a aprendizagem ocorra, alunos precisam da figura próxima do professor, demonstrando uma dependência, algo que está em discordância com o que menciona Freire (1996).

Em síntese, essas questões discursivas possibilitaram inferir que os discentes conseguiram adotar artifícios para aprender no contexto de pandemia sem a presença imediata do professor nem as estruturas de aprendizagem oferecidas pelas instituições de ensino superior, além dos diversos desafios que o ensino remoto impôs. Sendo assim, é possível mencionar várias estratégias de autorregulação que auxiliaram estudantes nesse contexto da pandemia como, por exemplo, videoaulas disponíveis no *YouTube*, leituras e pesquisas em material extra, organização, disciplina e pesquisas realizadas junto com os colegas, principalmente via *WhatsApp*.

Portanto, nesse período, o apoio de terceiros foi importante para o processo de aprendizagem, como mencionado pelos discentes, até para não gerar um estado de solidão. Segundo eles, foi uma dificuldade diária lidar com as ferramentas digitais e com a carga de tarefas de forma isolada. Por isso, o apoio, principalmente dos colegas, os ajudavam na execução dessas atividades que, segundo eles, deu-se em excesso, pois havia a necessidade de compensar a carga horária de cada disciplina.

Por outro lado, ficou perceptível que estudantes conseguiram avançar no que diz respeito à autonomia, mas continuam sendo muito dependentes dos seus professores, pois necessitam de suporte para serem auxiliados no gerenciamento da tecnologia disponível, no planejamento e na organização e orientação de seus estudos e na captação do material de estudo. Para eles, o professor é uma figura fundamental nesse processo. Por essa razão, não conseguem perceber o docente como um mediador do aprendizado, e sim como um facilitador que faz uso,

por exemplo, dos recursos didáticos mas, devido às imposições do sistema e do contexto da pandemia, acaba tendo uma postura de professor tradicional, até mesmo se valendo do ensino bancário para que o conhecimento seja absorvido pelos estudantes. Portanto, recai ao professor a responsabilidade de criar possibilidades para a construção do conhecimento do seu aluno, ou seja, de estimular o docente a aprender de forma independente, superando a figura de docente tradicional.

Desta forma, responde-se ao terceiro objetivo específico: verificar as estratégias de autorregulação de aprendizagem adotadas pelos discentes no período de transição do ensino presencial para o ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do ano de 2020, o mundo foi paralisado por uma pandemia que alterou a rotina e a vida de todos. De acordo com Santarpia *et al.* (2020), a pandemia da covid-19 representa o maior problema de saúde pública registrado nos últimos anos, causado por um vírus que acabou se espalhando rapidamente em todo o mundo. O resultado foi a execução de medidas de isolamento e distanciamento social (WEST *et al.*, 2020), mas foi preciso dar continuidade ao processo de formação acadêmica. Instituições de ensino buscaram implantar modalidades de ensino de modo não presencial e o ensino remoto foi ganhando força e espaço (DOSEA *et al.*, 2020).

Nesse sentido, tornou-se pertinente analisar esse “novo” ambiente de aprendizagem que alunos estavam presenciando — com foco especial em discentes de Ciências Contábeis. Foi utilizada a Teoria da Autodeterminação, a qual se apresenta como um caminho para entender esse processo de adaptação, de acordo com Firat (2016). É uma teoria contemporânea que argumenta sobre a necessidade do indivíduo se tornar autônomo em seu ambiente (DECI; RYAN, 2011).

Na sequência, buscou-se entender a autonomia no campo da educação. Portanto, como o ambiente de pesquisa estava inserido no contexto educacional, foram utilizadas as contribuições do educador Paulo Freire. Segundo ele, a autonomia se constrói por meio de inúmeras experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida; é um processo gradativo. Em sua visão, o ser, em processo de aprendizagem, vai construindo o conhecimento diariamente. Por esse motivo, o sujeito é um ser inacabado. Essas, dentre outras informações, foram pertinentes para começar a construir a ideia de autonomia.

Outros conceitos precisaram ser incorporados ao estudo para resultar em um entendimento do processo de construção da autonomia discente como, por exemplo, a aplicação de estratégias de aprendizagem que, de acordo com Leal (2013), acabam motivando alunos, bem como acabam os envolvendo efetivamente no processo de aprendizagem. A utilização de recursos didático-tecnológicos que, segundo Láinez-Bonilla *et al.* (2020), são dispositivos que são usados no contexto educacional para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, colabora com o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Sendo assim, com o intuito de analisar o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis, foi necessário entender a Teoria da Autodeterminação. Segundo Deci e Ryan (2011), é fundamental para compreender a autonomia do aluno, pois indivíduos têm uma necessidade intrínseca de ser autônomo em seu ambiente. Então, para que

fosse atingido esse objetivo, foram definidos três objetivos específicos que foram analisados a partir das respostas e relatos de 182 estudantes matriculados em três Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Rio Grande do Sul.

Para identificar o nível de motivação dos alunos em relação ao curso, no primeiro objetivo específico, foi possível constatar que os discentes, em maior número, estão motivados por uma regulação externa e identificada. Esses estudantes têm o propósito de frequentar a universidade para obter uma vida de sucesso no futuro. Também foi possível perceber que estão motivados intrinsecamente, ou seja, estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos de forma inata. Esses níveis motivacionais se apresentaram porque estudantes estavam presenciando um momento totalmente atípico e desafiador. Precisaram lidar com o ensino remoto emergencial, com a falta da presença imediata do professor e dificuldades cotidianas como, por exemplo, problemas técnicos de internet, o uso de aparatos tecnológicos, além dos problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse. Essas dificuldades e limitações levaram à desmotivação que, embora fosse baixa, ainda foi identificada entre os estudantes.

Com o intuito de avaliar o nível de autonomia pessoal e educacional dos sujeitos, no segundo objetivo específico, foi possível auferir que estudantes não possuem conhecimento sobre seu potencial autônomo. Por outro lado, têm consciência da necessidade de se tornarem autores do seu próprio aprendizado, mas não o fazem de forma efetiva por comodidade ou talvez por não serem estimulados de uma forma mais eficiente pelo sistema educacional. Também foi constatado que necessitam de uma postura mais ativa frente às suas responsabilidades, pois são dependentes dos seus professores e necessitam de apoio e monitoramento. A ideia é que alunos sejam capazes de organizarem sua maneira de se apropriar do conhecimento para que o professor se torne um mediador do conhecimento.

Portanto, por meio da verificação das estratégias de autorregulação de aprendizagem adotadas pelos discentes no período de transição do ensino presencial para o ensino remoto, no terceiro objetivo específico, foi possível inferir que discentes conseguiram adotar meios para conseguirem aprender no contexto de pandemia. É possível mencionar várias estratégias de autorregulação que auxiliaram estudantes nesse contexto da pandemia como, por exemplo, videoaulas disponíveis no *YouTube*, leituras de materiais extras, organização, disciplina, pesquisas realizadas junto com colegas e troca de *e-mails*. O grande aliado dos estudantes foi o *WhatsApp*, que evitou gerar um estado de solidão.

Depois de encontrados os objetivos específicos, foi possível analisar o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação. Essa teoria serviu de

base para entender os fatores motivacionais que, de certa forma, interferem na motivação do aluno e, conseqüentemente, no seu processo de estruturação da sua autonomia educacional (MACASKILL; TAYLOR, 2010; DECI; RYAN, 2011, 2021; FIRAT, 2016).

Com o apoio dessa teoria, foi possível constatar que estudantes frequentam a universidade para obter uma vida de sucesso no futuro e que o curso de Ciências Contábeis lhes proporcionará a assistência necessária e competência para se colocarem no mercado de trabalho. Esses achados indicam que alunos estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos. Apurado o nível de motivação dos estudantes frente aos vários desafios impostos pela pandemia, foi possível perceber que estudantes conseguiram avançar no que diz respeito à autonomia, justamente impulsionados pelo contexto em que se encontravam, pois dificuldades precisaram ser superadas para conseguirem aprender. Assim, entende-se que o ensino remoto emergencial pode ter favorecido a construção da autonomia.

Além disso, constatou-se que, mesmo com a necessidade imposta de desenvolver a autonomia, alunos continuam, de certa forma, muito dependentes do auxílio, da orientação e do suporte de seus professores, em busca de uma certa comodidade. Por essa razão, não conseguem perceber o docente como um mediador do conhecimento, mas sim como um informador, mesmo tendo a consciência que esse não é o papel do professor. O resultado é que a responsabilidade pelo desenvolvimento do aprendizado recai sobre os docentes, pois precisam possibilitar a construção do conhecimento por parte dos alunos, ou seja, estimular os discentes a aprender, de forma independente, corroborando com Freire (1996). Em síntese, o professor ainda continua sendo a figura de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem e o estudante não consegue ser totalmente autônomo.

5.1 Contribuições

Em termos empíricos, presume-se que este estudo ajudará educadores e educadoras a se prepararem melhor para futuras situações de emergência como, por exemplo, de ordem de saúde pública ou de segurança, que requerem um modelo de ensino emergencial. Também pode agregar às ferramentas de estratégias pedagógicas das IES com o intuito melhorar o processo de ensino-aprendizagem, partindo da premissa que estudantes têm a capacidade para desenvolver autonomia mas, para tal, precisam ser estimulados por seus professores (FREIRE, 1996; BEI; MAVROIDIS; GIOSSOS, 2020). Assim, recomenda-se que gestores e coordenadores reflitam sobre a implantação dessas discussões de forma mais efetiva no meio acadêmico, também dando espaços aos alunos para exporem suas ideias.

Quanto às contribuições teóricas, esse trabalho possibilita, num primeiro momento, uma reflexão sobre a questão da autonomia discente no contexto do ensino da contabilidade, almejada por um grande número de professores e, a partir disso, busca-se estimular a pesquisa da autodeterminação em contextos educacionais (RYAN; DONALD; BRADSHAW, 2021). O estudo demonstrou sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, pois essa autonomia, uma vez desenvolvida, é levada pelo sujeito para a vida pessoal e profissional.

Além disso, a pesquisa também contribui para apontar aos alunos o efeito da autonomia em sua prática educacional e que, possivelmente, fará com que obtenham sucesso no meio acadêmico. Também pode colaborar com os alunos do EAD pois, de acordo com a reflexão de Ribeiro e Carvalho (2012), a respeito da aprendizagem na educação a distância, uma modalidade complexa que exige, de seus atores, um constante envolvimento e participação, esse estudo também visa mostrar que o sucesso dos alunos depende do seu processo de construção da autonomia acadêmica.

5.2 Implicações

Este estudo permitiu inferir, no que diz respeito às implicações práticas, que estudantes e professores foram fundamentais nesse processo, pois conseguiram dar prosseguimento à aprendizagem mesmo com os inúmeros desafios impostos pelo contexto da pandemia. Foi uma mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto. Sendo assim, essa pesquisa deu espaço para ouvir os alunos e possibilitou captar seus anseios e angústias, mas também suas conquistas em meio a esse momento conturbado.

A partir dos resultados encontrados neste estudo, foi possível pensar em formas que possibilitem melhorar esses resultados no pós-pandemia, ou seja, mostrar caminhos para melhorar estas limitações encontradas. Posto isto, as IES podem proporcionar aos seus estudantes alternativas que visem mantê-los motivados e, como consequência, possibilidades que atendam o desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes. Portanto, no Quadro 3, são apresentadas ações que podem ser executadas pelas IES com o intuito de propor avanços pós-pandemia para incentivar uma aprendizagem autônoma.

Quadro 3 – Implicações práticas

| Limitações percebidas no estudo | Possibilidades para o avanço pós-pandemia |
|--|--|
| Discentes precisam se manter motivados para obterem êxito em sua aprendizagem. | Fornecer um ambiente livre para o aluno expor suas ideias e valorizar suas vivências; feedbacks constantes e relacionar conteúdo com prática. |
| Discentes não têm ideia de seu próprio potencial em relação à sua autonomia. | Expor ao aluno que este tem a capacidade e a habilidade para aprender algo de forma autônoma. |
| Discentes são carentes de uma postura mais ativa frente às suas responsabilidades. | Propor atividades que discentes possam desenvolver a capacidade de decidir por si sós. |
| Discentes são dependentes dos seus professores. | Estimular a autonomia e a proatividade dos alunos para que se envolvam mais nas aulas. |
| Discentes dependem do auxílio dos docentes para gerenciar as tecnologias. | Inserção de metodologias ativas em disciplinas que auxiliem na autonomia dos discentes. |
| Discentes precisam manter a conexão com as várias estratégias de autorregulação que os auxiliaram na pandemia. | Incentivar o uso das estratégias que os alunos encontraram para aprender como, por exemplo, <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> , pesquisas e interação com os colegas. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, recomenda-se que IES e professores trabalhem em seus planejamentos pedagógicos para manter os alunos motivados. Com alunos motivados, torna-se mais fácil auxiliá-los no desenvolvimento de sua autonomia em relação ao processo de aprendizagem — algo tão esperado quando se trata de educação. O ensino remoto foi o ponto de partida para que o discente tivesse mais dedicação, planejamento e senso de pesquisador. Com isso, o professor deixa de ser um informador e se torna um mediador.

5.3 Limitações e sugestões para estudos futuros

Este estudo se limitou a pesquisar sobre a autonomia no meio acadêmico, no qual os estudantes de Ciências Contábeis estão inseridos. Portanto, a literatura nacional carece de uma teoria que estude a autonomia dos estudantes e que seja capaz de caracterizá-la e classificá-la

em níveis, em que esteja ausente ou inata. Sem isso, acaba surgindo uma dificuldade em fazer comparações com estudos anteriores. Segundo Firat (2016), a premissa usada para discutir a autonomia dos estudantes tem sido a Teoria da Autodeterminação, pois tem surgido vários estudos que seguem essa linha.

Por fim, recomenda-se também que, em pesquisas futuras, seja desenvolvido um instrumento válido, confiável e com uma consistência interna dos itens. Recomenda-se que seja dada a atenção à ordem das questões, à formulação e à disposição no questionário, que seja curto e capaz de mediar a autonomia dos estudantes da área de Negócios. Deve ser uma ferramenta que englobe o perfil e as características dos estudantes dessa área e o contexto em que estão inseridos, segundo Sereti e Giossos (2018). Por fim, torna-se relevante coletar dados no período de aulas presenciais (pós-pandemia), pois talvez seja pertinente uma interação mais ativa com os alunos, que permita indicar os reflexos na autonomia, decorrente do período pandêmico, na realidade presencial e associados ao ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Havia novos escenarios educativos. **Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 2, p. 801-811, 2012.
- ALCÂNTARA, C. C. V.; DELMONACO, M. H.; CAMACHO, R. R.; ABBAS, K. Motivação dos Mestrandos em Ciências Contábeis para a realização do Doutorado: uma análise a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 20. n. 3, p. 32-44, set./dez. 2019.
- ALI, W. Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. **Canadian Center of Science and Education**, v. 10, n. 3, p. 16-25, mar. 2020.
- ANNA, J. S. O ensino pela pesquisa: interlocuções com Paulo Freire na docência em biblioteconomia. **Investigación Bibliotecológica**, v. 32, n. 77, p. 59-72, out./dez. 2018.
- APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 1, p. 1-6, set. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATAN, T. NGWAKO, A. Technology use by pre-service teachers during teaching practice: Are new teachers embracing technology right away in their first teaching experience? **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 33, n. 1, p. 48-61, 2017.
- BECKER, F. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. especial, p. 7-47, jul. 2017.
- BEI, E.; MAVROIDIS, I.; GIOSSOS, Y. Development of a Scale for Measuring the Learner Autonomy of Distance Education Students. **SCIENDO**, v. 22, n. 2, p. 133-144, 2019.
- BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S.C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 32, p. 89-107, mai./ago., 2017.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Seção 1, p. 39.
- BRITO, M. J. M.; CARAM, C. S.; MONTENEGRO, L. C.; RESENDE, L. C.; RENNÓ, H. M.S.; RAMOS, F.R.S. Potentialities of Atlas.ti for data analysis in qualitative research in nursing. In: COSTA, A. P.; REIS, L. P.; SOUSA, F. N.; MOREIRA, A.; LAMAS, D. **Computer supported qualitative research**. Switzerland: Springer, p. 75-84, 2017.
- CARMO, B. M. B.; ALBANEZ, T. Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 12, n. 2, p. 96-116, abr./jul. 2016.

CARMO, C. R. S. Motivação Discente no Curso de Bacharel em Ciências Contábeis: um Estudo Comparativo entre Alunos da Modalidade Presencial e Alunos da Modalidade a Distância. Porto Alegre: **ConTexto**, v. 14, n. 26, p. 7-18, jan./abr. 2014.

CERRIGATTO, M. P.; MACHADO, V.G.; OLIVEIRA, E. T.; RODRIGUES, M. **Introdução ao EAD**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

CHEN, Q. Can we migrate covid-19 spreading risk? **Frontiers of Environmental Engineering**, v. 15, n. 3, p. 1-4, ago. 2020.

COLARES, A. C. V; CASTRO, M. C. C. S.; BARBOSA, J. E.; CUNHA, J. V. A. Motivação docente na pós-graduação *stricto sensu*: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 30, n. 81, p. 381-395, set./dez. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 dez. 2004. Seção 1, p. 15.

CRUZ, A. P. C., QUINTANA, A. C., MACHADO, D. G., CZARNESKI, F. R. LUCAS, L. O. Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de curso de Ciências Contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. **Revista Ambiente Contábil**, v. 9, n. 1, p. 163-184, 2017.

CUBERO, A. L. V.; TORRES, G. V. Teaching strategies to promote autonomous learning in university students by means of Learning Management Systems (LMS). **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, v. 10, n. 2, p. 215-246, jul./dez. 2019.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem Matemática para Psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 522-545, jul./set., 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in Human behavior**. New York, NY: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory. In: VAN LANGE, P. A. M.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, T. R. **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE Publications Ltd, 2011, p. 416-433, v. 1.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, E. L.; VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; RYAN, R. M. Motivation and education: The Self-determination perspective. **Educational Psychologist**, New York. v. 26, n. 3-4, p. 325-346, 1991.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman, 1994.

DOSEA, G. S.; ROSÁRIO, R. W. S.; SILVA, E. A.; FIRMINO, L. R.; OLIVEIRA, A. M. S. Métodos ativos de aprendizagem no ensino *on-line*: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de Análise de Dados**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 481-496, abr./jun. 2016.

FERNANDES, V. D. C.; MIRANDA, G. M. Habilidade de Leitura e Desempenho Acadêmico: um levantamento com alunos do curso de Ciências Contábeis. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 6, Porto Alegre, 2018. **Anais [...]**. ANPAD: Porto Alegre, 2018.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIRAT, M. Measuring the e-Learning Autonomy of Distance Education Students. **Open Praxis**, v. 8, n. 3, p. 191-201, jul./set. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GAGNÉ, M.; DECI, E. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, n. 26, p. 331-362, 2005.

GARRISON, R. Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: A swift from structural to transactional issues. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-17, jun. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GILLIS, A.; KRULL, L. M. COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. **American Sociological Association**, v. 48, n. 4, p. 1-17, 2020.

GOMES, V. T. S.; RODRIGUES, R. O.; GOMES, R. N. S.; GOMES, M. S.; VIANA, L. V. M.; SILVA, F. S. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, p. 114, 2020.

GOTTARDI, M. L. A autonomia na aprendizagem em educação à distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 109-123, 2015.

GUIMARÃES, S. E, R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E, R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T. LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 41, p. 1-26, 2020.

HAIR, J. F; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HERNANDES, R. P. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017.

HOWARD, J. L.; BUREAU, J.; GUAY, F.; CHONG, J. X.Y.; RYAN, R. M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. **Perspectives on Psychological Science**, v. 16, n. 6, p. 1-24, 2021.

International Federation of Accountants (IFAC). International Accounting Education Standards Board International (IAESB). **International Education Standard (IES) 2 – Initial Professional Development – Technical Competence (Revised)**. New York: IFAC, 2014.

IRWIN, J. Authority Through Freedom. On Freire's Radicalisation of the AuthorityFreedom Problem in Education. **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 5, n. 1, p. 57-69, jan./jun., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.191>. Acesso em: 30 ago. 2021.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

KOTLER, P. **Administração de marketing**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LAÍNEZ-BONILLA, A.; SÁNCHEZ-RAMÍREZ, L. C.; LAÍNEZ-BONILLA, J. E.; MARTÍNEZ-SARAVIA, N. D. Use of didactic-technological resources in the didactic discipline of physical education in time of pandemic. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 15, n. 4 (extra), p. 1-12, set. 2020.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, mai./ago. 2013.

LEGAULT, L. Self-determination theory. In: HILL, V. Z.; SHACKELFORD, T. K. **Encyclopedia of Personality and Individual Differences**. Cham, Switzerland: Springer, 2017, p. 1-9.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, R. N.; BEZERRA, E. S.; SILVA, T. B. J. Estilo de aprendizagem dos alunos do Curso de ciências contábeis. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 95-112, mai. 2016.

LOPES, T. V. **Fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EAD**. 2018.71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Controladoria e Finanças Empresariais) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MACASKILL, A.; TAYLOR, E. The development of a brief measure of learner autonomy in university students. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 3, p. 351-359, mai. 2010.

- MACHADO, M. F. R. C. O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores ao processo de ensino e aprendizagem. In: **Congresso Nacional De Educação**, 13, Curitiba Anais [...] PUCPR: Curitiba, 2017.
- MALAVSKI, P. D. A contribuição da “pedagogia da autonomia” no ensino-aprendizagem em geografia para a educação de jovens e adultos (EJA): Uma possibilidade de Formação Cidadã. **Reflexão e Ação**, Bahia, v. 26, n. 1, p. 118-131, jan/abr. 2018.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MARTINS, V. O.; ARAUJO A. R. Crise Educacional e Ambiental em Paulo Freire e Enrique Leff: por uma pedagogia ambiental crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p.1-21, 2021.
- MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-223, mai./ago. 2020.
- MOHMED. A. O.; KHIDHIR. B. A.; NAZEER. A.; VIJAYAN, V. J. Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. **Innovative Infrastructure Solutions**, v. 5, n. 75, p. 1-11, jul. 2020.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORGADO, J. C.; SOUZA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativa em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020.
- NOYRON, C. O.; SILVA, A. L. B. Docência no Ensino Superior: o Uso de Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente. **Revistas Saberes**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 2015.
- O'SHEA, M. Education as a means of effecting life change and achieving a state of self-autonomy. **Irish Educational Studies**, Dublin, v. 25, n. 1, p. 63-74, mar. 2006.
- PAVÃO, J. A.; BORGES, I. M. T.; VOESE, S. B. O que motiva os alunos e alunas do curso de ciências contábeis? Um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação. **Revista ConTexto**, Porto Alegre, v. 20, n. 46, p. 45-54, set./dez. 2020.
- PERTIWI, L. W. R.; ARIYANTO, D.; SUPRASTO, H. B.; SUARTANA, W. Case-based accounting learning strategies. **International Research Journal of Management, IT & Social Sciences**, v. 7, n. 1, jan. 2020.
- PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.
- PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; LEE, J. Y.; PODSAKOFF, N. P. Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. **Journal of applied psychology**, v. 88, n. 5, p. 879-903, 2003.

PRAIS, J. L. S.; Rosa, V. F. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 201-219, jan./abr., 2017.

RAPANTA, C.; BOTTURI, L. GOODYEAR, P. GUÀRDIA, L.; KOOLE, M. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. **Postdigital Science and Education**, n. 2, p. 923-945, jul.2020.

RIBEIRO, R. M. C.; CARVALHO, C. M. C. N. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem me educação a distância (EAD). **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v. 1, p. 1-10, out. 2012.

RWODZI, C.; DE JAGER, L. Remote learning as an option by resilient English teachers in Gauteng resource-constrained secondary schools. **Perspectives in Education**, v. 39, n. 3, p. 62-78, set. 2021.

RYAN, R. M.; DECI, E. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 1-11, abr. 2020.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and wellness. New York: Guildford Press, 2017.

RYAN, R. M.; DONALD, J. N.; BRADSHAW, E. L. Mindfulness and Motivation: A Process View Using Self-Determination Theory. **Psychological Science**, Australia. v. 30, n. 4, p. 300-306, 2021.

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, v. 29, n. 5, p. 431-562, 2020.

SANTARPIA, J. L.; RIVERA, D. N.; HERRERA, V. *et al.* Aerosol and surface contamination of SARS-CoV-2 observed in quarantine and isolation care. **Scientific Reports**, v. 10, 2020.

SANTOS, E. O. EAD, Palavra Proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura**, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 16 out. 2020.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SCHMIDT, P.; OTT, E.; SANTOS, J. L. FERNANDES, A. C. Perfil dos alunos de Ciências Contábeis de instituições de ensino do Sul do Brasil. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 12, n. 21, p. 87-104, jan./jun. 2012.

SERETI, S.; GIOSSOS, Y. Development of a learner autonomy scale. **Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology**, v. 14, n. 1, p. 94-103, 2018.

SEYER, A.; SANLIDAG, T. Solar ultraviolet radiation sensitivity of SARS-COV-2. **The Lancet**, v. 1, n. 1, p.8-9, mai. 2020.

- SHELDON, K. M.; OSIN, E. N.; GORDEEVA, T. O.; SUCHKOV, D. D.; SYCHEV, O. A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Columbia. v. 43, n. 9, p. 1215-1238, abr. 2017.
- SOBRAL, D. T. Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relação como motivos de escolha as opção e intenção de adesão ao curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, p. 56-65, 2008.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.
- SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: 1º Encontro de Pesquisa em Educação, Jornada de Prática de Ensino, Semana de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, 1, Maringá, 2018. **Anais [...]**. UEM: Maringá, 2007.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M.; PELLETIER, L. G. Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). **Canadian Journal of Behavior Science**, v. 21, n. 3, p. 323-349, 1989.
- VALLERAND, R.J.; PELLETIER, L.G.; BLAIS, M.R. *et al.* The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, n. 52, p. 1003-1017, 1992.
- VASCONCELOS, D. S. C. **A Influência do ensino superior tecnológico no comportamento empreendedor**. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Limeira, 2021.
- VASILOUDIS, G.; KOUTSOUBA, M.; GIOSSOS, Y.; MAVROIDIS, I. Transactional Distance and Autonomy In A Distance Learning Environment. **European Journal of Open, Distance and e-Learning**, v. 18, n 1, p. 114-122, 2015.
- WEINSTEIN, C.; MAYER, R. The Teaching of Learning Strategies. In: WITTRUCK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 315-327.
- WEST, R.; MICHIE, S.; RUBIN, G. J.; AMLÔT, R. Applying principles of behaviour change to reduce SARS-CoV-2 transmission. **Human Behaviour Nature**, v. 4, p. 451-459, mai. 2020.

APÊNDICES

BLOCO 1 – Carta de apresentação para o questionário

Prezado (a) estudante!

Me chamo Cristiano Lopes. Sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e gostaria de convidá-lo(a) para participar da minha pesquisa. O objetivo é investigar o processo de construção da autonomia dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à mudança do ensino presencial para o ensino remoto sob à luz da Teoria da Autodeterminação. Trata-se de uma pesquisa do PPGCONT, coordenada pelo Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana.

Os dados desta pesquisa serão exclusivamente utilizados para finalidade acadêmica (dissertação e publicação de artigos), podendo, inclusive, gerar informações úteis para a sua universidade. Assim, sua colaboração é fundamental pois, quanto mais pessoas participarem, mais significativas serão as informações coletadas e mais fiel será o retrato da realidade.

Sua participação na pesquisa é voluntária e o anonimato das respostas é garantido. Além disso, você é livre para pausar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Após a finalização da pesquisa, os resultados serão publicados, porém sua identidade será preservada, visto que, em nenhum momento, você será identificado.

Caso você deseje participar desta pesquisa, será necessário que seja respondido o questionário, após a leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual pode ser consultado na íntegra (https://drive.google.com/file/d/1HnyjDZw5Z_u5Jb97uBwc0mOt3VVPEWtD/view?usp=sharing). Este estudo foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP-FURG na Plataforma Brasil do Ministério da Educação e foi aprovado em 15/07/2021, com CAAE sob o nº 47254921.4.0000.5324.

Para responder à pesquisa, você levará aproximadamente 15 minutos e não terá nenhum gasto financeiro.

Caso você tenha dúvidas, estas podem ser esclarecidas por meio de contato direto com um dos pesquisadores responsáveis.

Mestrando Cristiano Lopes – cristiano.lopes702@gmail.com

Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana – professorquintana@hotmail.com

Desde já, agradeço à sua participação!

Diante do exposto, você concorda em participar da pesquisa?

Sim

Não

Obs: Só quem respondeu “sim” continuou na pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

BLOCO 2 – Instrumento: Perfil sociodemográfico do respondente

| Identificação do discente | |
|--|---|
| Sexo | <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Prefiro não responder |
| Idade | _____ |
| Semestre | <input type="checkbox"/> 1º semestre <input type="checkbox"/> 2º semestre <input type="checkbox"/> 3º semestre <input type="checkbox"/> 4º semestre <input type="checkbox"/> 5º semestre <input type="checkbox"/> 6º semestre <input type="checkbox"/> 7º semestre <input type="checkbox"/> 8º semestre <input type="checkbox"/> 9º semestre <input type="checkbox"/> 10º semestre |
| Acesso aos recursos tecnológicos (computador, notebook, tablet ou celular e internet) | <input type="checkbox"/> Somente em casa. <input type="checkbox"/> Acesso em outros locais como trabalho, casa de parentes ou amigos. <input type="checkbox"/> Acesso em casa e outros locais. |
| Instituição a que pertence | <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C |

Fonte: Elaborado pelo autor.

BLOCO 3 – Instrumento: Questionário

| Escala de Motivação Acadêmica (EMA) | |
|--|--|
| Níveis motivacionais | Assertivas |
| Por que estou na universidade? | |
| 1. Desmotivação | <p>5. Honestamente, não sei. Acho que estou perdendo meu tempo na universidade.</p> <p>12. Já tive boas razões para isso. Agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.</p> <p>19. Não entendo o porquê de frequentar a universidade e, francamente, não me preocupo com isso.</p> <p>26. Não sei. Não entendo o que estou fazendo na universidade.</p> |
| Motivação Extrínseca | |
| 2. Regulação externa | <p>1. Porque preciso do diploma para conseguir uma ocupação bem-remunerada no futuro.</p> <p>8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.</p> <p>15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.</p> <p>22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.</p> |
| 3. Regulação introjetada | <p>7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.</p> <p>14. Por causa do fato de que me sinto importante quando sou bem-sucedido na universidade.</p> <p>21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.</p> <p>28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.</p> |
| 4. Regulação identificada | <p>3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.</p> <p>10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.</p> <p>17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.</p> <p>24. Porque creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.</p> |

| Motivação Intrínseca | |
|------------------------------------|---|
| 5. Para saber | <p>2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.</p> <p>9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.</p> <p>16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.</p> <p>23. Porque meus estudos permitem que eu continue aprendendo sobre muitas coisas que me interessam.</p> |
| 6. Para realização | <p>6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.</p> <p>13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.</p> <p>20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de difíceis atividades acadêmicas.</p> <p>27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.</p> |
| 7. Para vivenciar estímulos | <p>4. Porque gosto muito de cursar Ciências Contábeis.</p> <p>11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.</p> <p>18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes, mesmo de forma remota.</p> <p>25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.</p> |

Fonte: Adaptado de Sobral (2003).

BLOCO 4 – Instrumento: Análise da escala de autonomia pessoal (PAS)

| <i>Personal Autonomy Scale (PAS)</i> | |
|--------------------------------------|---|
| Autonomia pessoal | <ol style="list-style-type: none"> 1. Em minha vida, tomo minhas próprias decisões, assim como em relação aos meus estudos. 2. Eu sou ciente de minhas habilidades e dos meus limites em relação aos meus estudos. 3. Eu só posso contar comigo no que diz respeito aos meus estudos. 4. Eu conheço bem meu estilo de aprendizagem. 5. Eu sou otimista em relação à aquisição de novos conhecimentos através de ferramentas digitais de aprendizagem. 6. Eu posso administrar qualquer problema que surgir com meus estudos. 7. Eu busco alguma solução frente a algum problema que surge em meus estudos. 8. Eu encaro as dificuldades em meus estudos como um desafio. 9. Eu me adapto facilmente a situações difíceis. 10. Eu me monitoro durante meus estudos. 11. Eu tenho um controle sobre os meus pensamentos negativos. 12. Eu gosto de trabalhar completamente só, mas sem aquela sensação de estar completamente distante das demais pessoas. 13. Eu não sou influenciado por opiniões e conselhos dos outros. 14. Eu busco aceitação ou reconhecimento o ponto de vista dos meus colegas. |

Fonte: Adaptado de Bei, Mavroidis e Giossos (2019).

BLOCO 5 – Instrumento: Análise da escala de autonomia educacional (EAS)

| <i>Educational Autonomy Scale (EAS)</i> | |
|---|--|
| Autonomia educacional | <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu me proponho metas de aprendizagem e busco atender as que mais satisfizerem minhas necessidades. 2. Eu escolho o tempo e lugar para meus estudos de acordo com minhas necessidades. 3. Eu planejo, em detalhes, as etapas que devo seguir para obter minhas metas de estudo. 4. Eu busco estar satisfeito com meus métodos de estudo. 5. Eu quero escolher os meios e recursos para meus estudos. 6. Eu estou me familiarizando com o uso e a variedade de recursos didático-tecnológicos (videoaulas, <i>chats</i> e <i>e-books</i>) que se potencializaram com o ensino remoto. 7. Eu posso me autoavaliar no que diz respeito ao meu aprendizado. 8. Eu quero que meus professores me deixem agir por conta própria. 9. Eu não quero depender do meu professor. 10. Eu quero que meu monitor/professor me ajude somente quando for realmente necessário. 11. Eu quero que meu professor leve em consideração mais experiências pessoais. |

Fonte: Adaptado de Bei, Mavroidis e Giossos (2019).

BLOCO 6 – Questões abertas

| | |
|--|--|
| <p>Construção/ Desenvolvimento da autonomia</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a pandemia da covid-19, o ensino emergencial supostamente transformou a sua maneira de estudar. Quais estratégias de aprendizagem você utilizou para transformar as informações recebidas, de forma remota, em conhecimento? 2. No ensino remoto, você não teve a figura do professor de forma imediata como no ensino presencial. Assim, quais formas você buscou para sanar suas dúvidas e dificuldades? 3. Nesse período, você teve um misto de aulas síncronas e assíncronas, videoaulas, <i>chats</i> e o uso <i>e-books</i>, dentre outros recursos didático-tecnológicos. Como foi lidar com esses desafios diários de forma autônoma? 4. Neste período, os professores buscaram, dentro das suas possibilidades, interagir como você. Sendo assim, você percebeu que foi estimulado a aprender, de forma autônoma, os conteúdos das disciplinas? Em caso positivo, descreva as situações. 5. Ao concluir as disciplinas, você nota que sua aprendizagem, neste momento, depende de sua iniciativa? Neste contexto, você percebe o professor como um mediador do conhecimento? |
|--|--|

Fonte: Elaborado a partir da leitura citada.