


# ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE GRADUANDOS DE CONTABILIDADE DO EAD

## ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE AND LEARNING STRATEGIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION

**SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO**

*Universidade Federal de Minas Gerais*


*Endereço: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 | Pampulha | 31270-901 | Belo Horizonte/MG | Brasil.*

 <https://orcid.org/0000-0003-0016-3611>  
*sodurso@gmail.com*

**SONIA ROSA ARBUES DECOSTER**

*Faculdade FIPECAFI*

*Endereço: Rua Maestro Cardim, 1170 | Bela Vista | 01323-001 | São Paulo/SP | Brasil.*

 <https://orcid.org/0000-0002-0081-347X>  
*sonia.decoster@fipecafi.org*

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar a relação existente entre as estratégias de aprendizagem adotadas por graduandos de contabilidade do Ensino a Distância (EAD) e seus respectivos desempenhos acadêmicos. Com a pandemia provocada pela Covid-19, várias Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram investir em tecnologias que facilitam a introdução e disseminação do EAD. Apesar das similaridades de conteúdo entre o ensino presencial e o EAD, o processo de aprendizagem é distinto entre as modalidades, tornando-se necessário compreender as estratégias que ajudam a explicar o desempenho desses discentes. Para atingir o objetivo proposto pela pesquisa, foi conduzido um levantamento com 174 discentes do curso de Ciências Contábeis EAD de uma IES privada com sede na cidade de São Paulo. A análise dos dados contou com técnicas quantitativas, como teste de médias, análise de componentes principais e regressões lineares simples e múltiplas. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível identificar uma correlação positiva entre as principais estratégias utilizadas pelos discentes e o desempenho no curso, corroborando com a literatura sobre o tema. Em especial, as estratégias cognitivas mostraram-se mais importantes para os estudantes da amostra da pesquisa. Os resultados do estudo ajudam a compreender como os discentes de contabilidade do EAD utilizam estratégias que ajudam no seu desempenho acadêmico, o que pode ser útil para os gestores de curso, estudantes da área, professores e para a condução de políticas educacionais pela classe contábil.

**Palavras-chave:** Estilos de Aprendizagem. Desempenho Acadêmico. EAD. Ensino Superior. Ciências Contábeis.

---

Editado em português e inglês. Versão original em português.

Recebido em 12/05/2022. Revisado em 11/07/2022. Aceito em 02/08/2022 pelo Prof. Dr. Rogério João Lunkes (Editor-Chefe). Publicado em 31/08/2022.

Copyright © 2022 RCCC. Todos os direitos reservados. É permitida a citação de parte de artigos sem autorização prévia, desde que identificada a fonte.

## ABSTRACT

*This research aimed to identify the relations between the learning strategies adopted by distance education accounting students and their academic performances. In the context of the pandemic caused by Covid-19, several Higher Education Institutions (HEIs) needed to invest in technologies that facilitate the introduction and dissemination of the distance education. Despite the similarities in content between face-to-face and distance education, the learning process is different between the modalities, making it necessary to understand the strategies that help explain the performance of these students. To achieve the objective proposed by the research, a survey was carried out with 174 students of accounting undergraduate course in the distance education modality of a private HEI based in the city of São Paulo. The data used in this research was based in quantitative techniques, such as test of means, analysis of principal components and simple and multiple linear regressions. From the research results, it was possible to identify a positive correlation between the main strategies used by the students and the performance in the course, corroborating the literature consulted. Cognitive strategies, specially, proved to be more important for students in the research sample. The study results help to understand how accounting students use strategies that help their academic performance, which can be useful for course managers, students in the area, professors, and for the conduction of educational polices by the accounting association.*

**Keyword:** *Learning Strategies. Academic Performance. Distance Education. Higher Education. Accounting Undergraduate.*

## 1 INTRODUÇÃO

O momento atual, decorrente do isolamento social provocado pela Covid-19, tem possibilitado com que o ensino *on-line*, anteriormente uma opção na forma do ensino a distância (EAD), alcance um número maior de pessoas, consolidando-se como uma modalidade de ensino. Antes mesmo do início da pandemia, o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) já havia divulgado um aumento de 378,9% no número de matrículas em graduações a distância no período compreendido entre 2009 e 2019 (Inep, 2019). Adicionalmente, em 2020, pela primeira vez, o número de ingressantes no EAD superou o da modalidade presencial (Ministério da Educação [MEC], 2022).

Todos os cursos de graduação e pós-graduação realizados na modalidade EAD, no Brasil, são regulamentados pelo MEC por meio da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, as disposições específicas para a educação a distância no país encontram-se definidas no Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. O decreto em questão sofreu uma atualização, ainda em 2017, que facilitou a abertura dos polos EAD que complementam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o objetivo de fortalecer as bases do EAD.

Neste cenário, em que se sobressai o ensino *on-line*, faz-se necessária uma avaliação contínua da qualidade e da eficácia das diretrizes educacionais previamente estabelecidas. Apesar de apresentar a flexibilidade como um dos grandes atrativos (Dhawan, 2020; Fortes & Nacarato, 2020; Mill, 2015), no EAD, o AVA requer o desenvolvimento de ações interativas e complementares que permitam amparar os processos de ensino-aprendizagem, o que não ocorrerá, obrigatoriamente, de forma síncrona. As especificidades da modalidade em questão geram, portanto, a necessidade de um maior entendimento do uso de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas tanto pelos professores quanto pelos discentes no processo educativo (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2010).

Kardash e Amlund (1991) definem estratégias de aprendizagem como atividades ocultas e visíveis de processamento de informação que os discentes/aprendizes utilizam no momento de codificação para facilitar a aquisição, armazenamento e a recuperação da informação a ser

aprendida. A suposição generalizada é que as principais estratégias são positivamente associadas com uma aprendizagem eficaz, o que tende a se traduzir no desempenho acadêmico dos estudantes (Boruchovitch, 1999; Palitot et al., 2017).

Nesse sentido, o *framework* teórico desenvolvido inicialmente por Warr e Allan (1998) destaca três grandes grupos de estratégias, a saber: cognitivas, comportamentais e autorregulatórias. Na pesquisa de Zerbini e Abbad (2008), por exemplo, as estratégias de organização e repetição (ambas cognitivas) mostraram-se dominantes no aprendizado dos discentes da amostra do estudo. Posteriormente, Zerbini, Abbad, Mourão e Martins (2015) encontram evidências de que as estratégias de elaboração (cognitiva) e controle da emoção (autorregulatória) foram mais significativas para o aprendizado de estudantes-trabalhadores.

No que tange às estratégias de ensino, Bzuneck (2010) ressalta que tais ações são substanciais à promoção e à manutenção da motivação do aluno em situações de aprendizagem, o que também é reforçado por Acevedo, Torres e Tirado (2015). Para Guri-Rosenblit (2009), os docentes são essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa no contexto do EAD. De acordo com a autora, interpretações equivocadas sobre o papel dos professores/tutores no AVA podem prejudicar o desempenho discente ao supor que a aprendizagem ocorre de forma automática.

Não obstante, para Martins e Zerbini (2014), as pesquisas no contexto escolar têm demonstrado que ensinar estratégias de aprendizagem aos estudantes tende a promover maior autonomia pessoal e aumentar a consciência e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem, melhorando o desempenho acadêmico discente. Segundo Silva (2003), quando se trata do ensino *on-line*, as estratégias são mediadas pelo uso de ferramentas interativas, como fóruns, *chats*, correios eletrônicos e outras, as quais são disponibilizadas no AVA. Beluce e Oliveira (2016) observam que as particularidades da educação *on-line* requerem que o professor utilize recursos didáticos que auxiliem a utilização de estratégias para gestão do aprendizado. Estratégias estas que contribuem na promoção da motivação, o que propicia ao estudante alavancar o seu próprio desenvolvimento. A ferramenta tecnológica (recurso didático) por si só, contudo, não garante a qualidade da aprendizagem (Guri-Rosenblit, 2009).

Martins e Zerbini (2014) salientam que apesar do aumento crescente de cursos oferecidos na modalidade EAD, a maioria dos estudos acerca do uso de estratégias de aprendizagem ainda são aplicados no contexto presencial em ambos os ambientes, o educacional e o profissional. Sendo assim, este estudo se justifica por procurar preencher a lacuna e se dedicar à aprendizagem de universitários brasileiros dentro do contexto do AVA, visando responder o seguinte problema de pesquisa: *Qual é a relação entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico obtido pelos graduandos de contabilidade do EAD?* O objetivo geral deste estudo é, portanto, identificar a relação existente entre as estratégias de aprendizagem adotadas por graduandos de contabilidade do EAD e seus respectivos desempenhos. Para viabilizar o objetivo da pesquisa, realizou-se uma investigação em uma IES privada com sede na cidade de São Paulo, cujo curso de Ciências Contábeis EAD é, atualmente, avaliado com a nota máxima no MEC.

A justificativa para a delimitação ao curso de Ciências Contábeis decorre do fato dessa área de formação estar entre as mais procuradas na modalidade EAD nos últimos anos (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo [Semesp], 2022). Além disso, a literatura da área tem levantado preocupações em relação à qualidade da formação dos contabilistas dessa modalidade de ensino, tendo em vista o desempenho discente do EAD obtido em avaliações formais do Estado (Caetano, Cardoso, Miranda, & Freitas, 2016; Nasu, Silva, Borges, & Melo, 2021). Nesse sentido, a investigação em questão mostra-se útil para diversos agentes interessados na formação na área contábil, como conselho de classe, docentes e IES, além de contribuir para a literatura sobre aprendizagem no âmbito do EAD.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Estratégias de Aprendizagem

Warr e Allan (1998) elaboraram uma pesquisa empírica e conceitual que propõe três tipos de estratégias de aprendizagem (cognitiva, comportamental e autorregulatória), as quais podem ser aplicadas tanto em contexto escolar quanto organizacional (Warr & Downing, 2000). Convém salientar que, em seu estudo, Warr e Downing (2000), seguindo Warr e Allan (1998), utilizaram nove dimensões para as estratégias educacionais, as quais foram segregadas nos três grupos, a saber: a) cognitivas: repetição mental, organização e elaboração; b) comportamentais: busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda ao material didático e aplicação prática; e c) autorregulatórias: controle da emoção, controle da motivação e monitoramento da compreensão.

As estratégias de aprendizagem têm sido identificadas pela literatura como fundamentais para a explicação do desempenho acadêmico nos mais diversos níveis educacionais (Boruchovitch, 1999; Oliveira et al., 2010; Palitot et al., 2017). Diferentes conteúdos podem demandar do discente um conjunto de estratégias que melhor se adéquem às necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, Boruchovitch (1999, p. 361) já enfatizava que "o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para a auto-regulação, tem sido cada vez mais reconhecido pelos educadores".

No contexto do EAD essa situação não é diferente. Pesquisas anteriores, embasadas em múltiplas abordagens teóricas, apontam que os estilos de aprendizagem ajudam a compreender o desempenho obtido pelos discentes em seus respectivos contextos educacionais (Acevedo et al., 2015; Bacan et al., 2020). Essas estratégias, contudo, podem variar, a depender do perfil dos estudantes. Na pesquisa realizada com discentes do EAD de cursos de licenciatura e extensão, por exemplo, Versuti, Andrade e Zerbini (2020) encontram evidências de que estudantes da extensão tendem a utilizar mais as estratégias cognitivas, autorregulatórias e de controle da emoção do que os alunos de cursos de licenciatura. Já Zerbini et al. (2015) destacam, para uma amostra de estudantes-trabalhadores do EAD, estratégias cognitivas e autorregulatórias como as predominantes no processo de aprendizagem. Compreender as diferentes categorias do *framework* de Warr e Allan (1998) torna-se relevante, portanto, para uma melhor distinção das estratégias que podem ser utilizadas pelos discentes no contexto do EAD.

#### 2.1.1 Estratégias de Aprendizagem Cognitivas

**Repetição.** Diz respeito às estratégias relacionadas com o ato de repetir a si próprio o material a ser aprendido. Esta estratégia exemplifica uma abordagem superficial da aprendizagem (Richardson, 1990), mas tende a ser diretamente relacionada com o desempenho acadêmico em decorrência do processo de memorização do discente (Fisher & Ford, 1998; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993).

**Organização.** Está relacionado com estratégias de identificação das questões principais, a criação de estruturas mentais e elementos inter-relacionados para serem aprendidos. Este processo, envolve a elaboração de um resumo dos temas selecionados e, normalmente, é associado com um bom desempenho acadêmico (Fisher & Ford, 1998; Pintrich & Garcia, 1993; Pintrich et al., 1993). Em alguns casos, como na pesquisa de Zerbini et al. (2015), as estratégias de organização tendem a ser aplicadas em conjunto com as de repetição.

**Elaboração.** Diz respeito às ações que examinam as implicações e procuram fazer as conexões mentais entre o material a ser assimilado e o conhecimento existente. É uma estratégia que vai além da organização, pois busca aumentar o entendimento sobre um determinado tópico. A literatura tem indicado que a estratégia de elaboração tende a ser positivamente associada com o desempenho (Fisher & Ford, 1998; Pintrich & Garcia, 1993; Pintrich et al., 1993). Na pesquisa de Zerbini et al. (2015), em específico, essa estratégia apresentou uma das maiores médias para discentes inseridos no mercado de trabalho.

### 2.1.2 Estratégias de Aprendizagem Comportamentais

**Busca de Ajuda Interpessoal.** Refere-se aos procedimentos para obter assistência de outras pessoas, que envolve comportamento proativo para a busca de entendimento em pedir ajuda. Sobre esse grupo de estratégias, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) reportaram associações positivas com o nível do curso em que o discente se encontrava, mas as correlações não se mostraram estatisticamente significativas nas pesquisas relatadas por Pintrich e Garcia (1993), Pintrich et al. (1993), Ryan e Pintrich (1997) e Warr, Allan e Birdi (1999).

**Busca de Ajuda ao Material Didático.** Refere-se às estratégias de obtenção de informação a partir de documentos escritos, preparados e/ou indicados pela instituição. No contexto do EAD, os materiais didáticos representam instrumentos importantes para o processo de ensino-aprendizagem em momentos assíncronos (Rosalin, Cruz, & Mattos, 2017). Apesar desse fator, Zerbini et al. (2015) encontram evidências de que as ações desse grupo não se mostraram relevantes para os discentes do EAD de um curso de educação executiva, o que pode guardar relação com o próprio formato do curso ofertado, de acordo com as autoras.

**Aplicações Práticas.** São procedimentos utilizados para aplicar o conhecimento no mundo real. Para discentes inseridos em cursos tecnicistas, em especial, esse grupo de estratégias pode se mostrar eficaz para o desempenho, na medida em que permite melhores assimilações do conhecimento (Warr & Downing, 2000). No contexto do EAD, contudo, estratégias desse grupo têm apresentado pouca adequação para diferentes amostras (Martins & Zerbini, 2014; Zerbini & Abbad, 2008).

### 2.1.3 Estratégias de aprendizagem autorregulatórias

**Controle da Emoção.** Refere-se ao controle da ansiedade e, conseqüentemente, à prevenção dos problemas dela decorrentes, como a dispersão de concentração e emoções negativas. Esse tipo de estratégia também tende a variar entre grupos de discentes do EAD. Versuti et al. (2020), por exemplo, encontrou indícios de que discentes de cursos de extensão tendem a utilizar mais essa estratégia do que os alunos de cursos de licenciatura, o que pode guardar relação com a maturidade dos indivíduos.

**Controle da Motivação.** Diz respeito a procedimentos para manter a motivação e a atenção, mesmo em tarefas em que o indivíduo possui baixo interesse. Estudos relatados por Pintrich e Garcia (1993), Pintrich et al. (1993) e Zimmerman e Martinez-Pons (1986) apontam que os procedimentos de controle da motivação estão associados com o sucesso da aprendizagem, seja com discentes do ensino fundamental ou universitários.

**Monitoramento da Compreensão.** Envolve procedimentos que avaliam o grau de conhecimento adquirido pelo indivíduo e estratégias que visam alterar o processo de aprendizagem, quando necessário. Zerbini et al. (2015) encontram evidências de baixa utilização dessa estratégia para o contexto da amostra do estudo, o que pode decorrer, de acordo com as autoras, de uma maior exposição às demais estratégias de aprendizagem ao longo da vida, as quais demandam menor complexidade de utilização.

## 2.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Os AVA são definidos como espaços virtuais que promovem o desenvolvimento de habilidades para uma aprendizagem independente, por considerar tempo, espaço e o ritmo do aprendiz, por meio de um conjunto de recursos didáticos adaptados a tecnologias e múltiplas mídias (Carswell & Venkatesh, 2002). Conforme reforçado por Beluce e Oliveira (2016), registra-se um número incipiente de pesquisas que investigam a motivação para aprender no contexto dos AVA (Fiuza, Sarriera, & Bedin, 2013; Giesbers et al., 2013; Hartnett, George, & Dron, 2011).

Normalmente, as pesquisas existentes buscaram estudar a correlação entre a motivação dos estudantes para aprender e as diferentes dimensões, como a autonomia, a competência e o engajamento na realização de determinada tarefa com o uso de ferramentas síncronas ou assíncronas (Bicalho & Oliveira, 2012; Wander, Gomes, & Pinto, 2020).

Nesse sentido, o estudo realizado por Zerbini e Abbad (2008) procurou contemplar as dimensões autorregulatórias no âmbito do EAD, tendo como base o *framework* de Warr e Downing (2000). Para isso, foram avaliadas as estratégias de aprendizagem utilizadas por participantes do curso “Iniciando um Pequeno Grande Negócio” (IPGN) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), oferecido a distância, com uma população de 4.719 inscritos. A coleta de dados ocorreu por meio de um instrumento digitalizado, disponibilizado em ambiente *on-line*. A partir de técnicas estatísticas de Componentes Principais e Fatoriais as autoras identificam sete fatores a partir do instrumento aplicado, sendo que o componente “Repetição” e o “Organização” formaram um único fator e o componente “Aplicação Prática” não se mostrou significativo para o contexto da amostra, o que pode guardar relação com o fato do curso IPGN não requisitar a aplicação prática do conteúdo ao longo da formação.

Martins e Zerbini (2014), por sua vez, analisaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por discentes do ensino superior de uma instituição privada que participaram de um curso híbrido (semipresencial). Para isso, as autoras aplicaram um questionário construído a partir do *framework* de Warr e Downing (2000) em 916 discentes do curso de Metodologia Científica e 433 do curso de Economia (ambos semipresenciais). A partir de técnicas de análise fatorial e consistência interna, o estudo encontra evidências que vão de encontro com pesquisas anteriores, sinalizando para a formação de quatro grupos: estratégias cognitivas, controle da emoção, estratégias autorregulatórias e busca de ajuda interpessoal.

De uma forma geral, os estudos sobre a temática realizados no âmbito do EAD evidenciam que as estratégias utilizadas pelos discentes para promoção da aprendizagem são múltiplas. Fatores como o perfil dos discentes do curso e a estrutura da IES podem, contudo, influenciar nessas ações adotadas (Versuti et al., 2020; Zerbini et al., 2015). Kashora, Van Der Poll e Van Der Poll (2016) destacam a necessidade dos cursos do *e-learning* se estruturarem de forma a permitir que o conhecimento seja, de fato, absorvido no processo educacional. Assim, identificar a relação existente entre as estratégias de aprendizagem adotadas por graduandos de contabilidade do EAD e seus respectivos desempenhos torna-se imprescindível para a garantia da qualidade na formação da área.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo pode ser classificado, em relação aos objetivos, como descritivo, de acordo com os procedimentos, como uma *survey*, e, pela abordagem do problema, como quantitativo (Martins & Theóphilo, 2009).

#### 3.1 Instrumento da Pesquisa

Para a construção do instrumento da pesquisa utilizou-se como base a *Learning Strategies Scale* (LSS) desenvolvida por Warr & Downing (2000) e construída a partir de estruturas teóricas anteriores sobre o processo de aprendizagem (Warr & Allan, 1998). Para o contexto brasileiro, o instrumento foi inicialmente validado por Zerbini e Abbad (2008). A LSS foi escolhida para aplicação neste estudo em função da sua ampla utilização e eficácia na avaliação das estratégias discentes no âmbito do EAD (Andrade & Zerbini, 2019; Zerbini et al., 2015).

A validação realizada por Zerbini & Abbad (2008) foi conduzida para a versão de 34 itens da LSS, dos quais dois não apresentaram relevância para a construção dos sete fatores obtido para a amostra utilizada para a validação do instrumento. Para o contexto do presente estudo, optou-se por utilizar os 32 itens validados por Zerbini & Abbad (2008). Adicionalmente, visando refletir o

contexto da instituição em que o questionário foi aplicado, adicionou-se uma nova sentença, obtendo um instrumento final com 33 itens. Também é importante ressaltar que foram realizadas adaptações textuais nas sentenças originais, buscando atualizá-las ao contexto educacional recente e ao formato dos cursos existentes na instituição em que a pesquisa foi conduzida. Na Tabela 2, apresentado no tópico subsequente, encontra-se evidenciado o instrumento final utilizado pela pesquisa. Tendo em vista as mudanças realizadas, novos procedimentos de validação foram realizados para o instrumento.

Considerando as exigências sobre ética em pesquisa com seres humanos, o questionário utilizado pelo presente estudo apresentou, inicialmente, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram apresentados os direitos dos participantes da pesquisa e as explicações sobre o objetivo do estudo. Além desse item, o instrumento contou com três outras etapas. Na primeira, foram apresentadas as sentenças relacionadas com as estratégias de aprendizagem, oriundas do LSS. Na segunda, destacaram-se assertivas sobre o desempenho dos discentes no curso e questões relacionadas ao perfil dos respondentes. Por fim, na última etapa do questionário, foi apresentada uma questão voluntária aberta na qual os participantes poderiam escrever algum complemento relacionado ao tópico investigado.

### 3.2 População-alvo e Amostra do Estudo

O presente estudo foi conduzido em uma IES privada, sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo, após a aprovação da pesquisa pelo corpo gestor da entidade. Quando da realização da pesquisa, a instituição em questão apresentava significativos indicadores de qualidade, tais como: i) IES privada com maior aprovação no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) para o curso na modalidade EAD; ii) Presença no TOP 10 das melhores IES do Brasil de acordo com o Índice Geral de Cursos de 2018; iii) Obtenção de nota máxima no Conceito de Curso para os cursos da modalidade EAD avaliados até a finalização da pesquisa. Além disso, a IES apresentava, aproximadamente, 800 discentes ativos na modalidade EAD. Desse montante, cerca de 80% eram do curso de Ciências Contábeis, 15% de Gestão Financeira e 5% de Administração.

Antes de aplicar o questionário, procedeu-se com um pré-teste realizado com cinco pós-graduandos de mestrado e doutorado na área, os quais também atuam como pesquisadores. Após a realização de pequenos ajustes nas questões sobre o perfil dos discentes sugeridos no pré-teste, o instrumento foi disponibilizado no *Google Forms* e encaminhado de forma *on-line* para todos os discentes ativos do curso de ciências contábeis EAD da IES. O tempo estimado no pré-teste para resposta do instrumento foi de, aproximadamente, 10 minutos. A aplicação do questionário ocorreu entre março e abril de 2021. Ao todo, foram disparados três convites para a participação na pesquisa. Após o período descrito, foi possível obter 174 questionários válidos (aproximadamente, 27% dos discentes matriculados no curso de Ciências Contábeis EAD da IES).

### 3.3 Procedimentos de Análise de Dados

Conforme descrito anteriormente, para responder à questão de pesquisa, a análise de dados do estudo foi realizada a partir de técnicas quantitativas e do uso dos *softwares* Excel® e Stata13®. Para a validação do instrumento da pesquisa, além da análise descritiva das respostas atribuídas pelos participantes do estudo, calculou-se o alfa de Cronbach. Adicionalmente, estimou-se, por meio da Análise de Componentes Principais (ACP), os componentes que ajudam a explicar os estilos de aprendizagem da amostra da pesquisa. Por fim, foram estimadas regressões lineares simples e múltiplas por meio da técnica de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com o intuito de identificar a relação entre as estratégias de aprendizagem (variáveis independentes) e o desempenho (variável dependente) obtido pelos discentes. Nas estimações foram utilizadas as

características dos discentes como variáveis de controle, a fim de identificar outros fatores que ajudam a compreender melhor o desempenho obtido pelos participantes do estudo. A Equação 1 apresenta o modelo econométrico utilizado pela pesquisa.

$$Desempenho_i = \beta_0 + \sum_1^n \beta_n Componente_{ni} + \sum_k^j \beta_j Controle_{ji} + \varepsilon_i \text{ [Equação 1]}$$

A variável dependente, desempenho, refere-se à percepção do discente sobre o seu próprio desempenho. Para isso, o instrumento da pesquisa contou com uma assertiva que solicitava ao discente atribuir uma nota, de 0 (zero) a 10 (dez), para o seu desempenho geral no curso até então, sendo a nota mínima um indicativo de desempenho negativo e a nota máxima um indicativo de desempenho positivo.

Adicionalmente, buscando validar os dados obtidos para a variável dependente, o instrumento contou com uma outra questão na qual o respondente precisou assinalar entre três opções a que melhor representava a sua percepção sobre o seu próprio desempenho no curso até então, a saber: i) Meu desempenho está abaixo do que eu esperava antes de iniciar o curso; ii) Meu desempenho está em linha com o que eu esperava antes de iniciar o curso, e iii) Meu desempenho está acima do que eu esperava antes de iniciar o curso. A partir dessas duas questões tornou-se possível realizar a triangulação dos dados relacionados ao desempenho dos discentes, ajudando no processo de validação dos resultados. Essa estratégia de averiguação do desempenho foi utilizada anteriormente pela literatura (Cornacchione Junior, Cunha, De Luca, & Ott, 2010; Mujica et al., 2019), mostrando-se útil para os estudos sobre a temática.

Para a realização da estimação foi utilizada a técnica de *stepwise* com a correção robusta de White, a qual busca sanar os problemas de não homocedasticidade dos resíduos. Foi considerado o limite de significância de até 10% para aceitação dos coeficientes. Além dos componentes gerados pela ACP, foram utilizadas na regressão todas as variáveis apresentadas na Tabela 1 (controles). Para a identificação de multicolinearidade foi utilizado o teste de *Variance Inflation Factor* (VIF).

#### 4 RESULTADOS

Conforme dados apresentados na Tabela 1, a distribuição da amostra é majoritariamente constituída pelo gênero feminino (51%). Além disso, 63% dos participantes do estudo são veteranos no curso de Ciências Contábeis e 77% são discentes que haviam concluído uma graduação antes de iniciar o curso na IES em questão. Dessa forma, foi possível notar que os participantes da pesquisa apresentam uma faixa etária mais elevada do que o esperado para um curso superior. A idade média dos participantes da pesquisa foi de 34,17 (desvio padrão de 10,29). O discente mais jovem tinha 17 anos quando respondeu o questionário da pesquisa e o mais velho 82 anos.

É necessário destacar, ainda, que 91% da amostra estava no mercado de trabalho quando da realização da pesquisa. Esses resultados estão em linha com o perfil de discentes do EAD no país, modalidade esta que permite uma maior flexibilidade para a conciliação entre trabalho e estudo (Dhawan, 2020; Mill, 2015). Por fim, ainda de acordo com os dados apresentados na Tabela 1, é possível notar que 36% da amostra apresentava o pai com, pelo menos, ensino superior completo e 36% dos participantes tinham a mãe com este mesmo nível educacional.

Tabela 1  
Análise descritiva da amostra da pesquisa

Grupo	Frequência	Grupo	Frequência
<b>Gênero</b>		<b>Escolaridade do Pai</b>	
Masculino	77 (44%)	Não finalizou o ensino fundamental	35 (20%)
Feminino	89 (51%)	Ensino fundamental completo	20 (12%)
Não declarado/Outro	8 (5%)	Ensino médio completo	44 (25%)
		Ensino técnico completo	6 (4%)
<b>Período</b>		<b>Escolaridade da Mãe</b>	
Ingressantes	65 (37%)	Ensino superior completo	32 (18%)
Veteranos	109 (63%)	Pós-graduado	32 (18%)
		Não sei informar	5 (3%)
<b>Trabalha</b>		<b>Escolaridade da Mãe</b>	
Sim	158 (91%)	Não finalizou o ensino fundamental	29 (17%)
Não	16 (9%)	Ensino fundamental completo	25 (14%)
		Ensino médio completo	46 (27%)
<b>Formação</b>		<b>Escolaridade da Mãe</b>	
Primeiro curso	21 (12%)	Ensino técnico completo	11 (6%)
Já iniciou, mas não terminou outro curso	20 (11%)	Ensino superior completo	30 (17%)
Já é graduado(a)	133 (77%)	Pós-graduado	33 (19%)
		Não sei informar	-

Na Tabela 2 estão apresentadas as análises descritivas das sentenças do instrumento da pesquisa, utilizadas para compreender as estratégias de aprendizagem. Para essas questões, foi requisitado ao respondente que atribuisse um valor de zero a dez para cada sentença tendo em vista as estratégias por eles utilizadas para o acompanhamento do curso. O valor máximo indicava que a estratégia em questão foi amplamente utilizada pelo discente e o valor mínimo que ela não foi utilizada até o momento de aplicação do instrumento. O alfa de Cronbach para essa etapa do instrumento, utilizado como medida de fiabilidade, foi de 0,8494, o que indica uma boa consistência interna e está em linha com pesquisas anteriores que utilizaram como base a LSS para o contexto do EAD (Warr & Downing, 2000; Zerbini & Abba, 2008).

Para as 33 estratégias de aprendizagem apresentadas foi possível identificar a atribuição pelos discentes do valor máximo e mínimo utilizados na pesquisa. A sentença “4. Expressei minhas ideias nos fóruns de discussão ao longo do curso” apresentou a menor média (2,72) dentre as assertivas apresentadas, apesar da importância dos fóruns de discussão para o funcionamento dos cursos da modalidade EAD (Bicalho & Oliveira, 2012; Wander et al., 2020). Em contrapartida, a assertiva “19. Li o conteúdo do curso no formato virtual” apresentou a maior média (8,90) dentre as estratégias, indicando que os participantes da pesquisa apresentam uma preferência pelo estudo a partir dos materiais de leitura disponibilizados pelos docentes no AVA. O desvio padrão das assertivas variou de 1,89 a 3,78, mostrando que no contexto da amostra existe uma grande diversidade de estratégias de aprendizagem. Como consequência, é possível notar que o coeficiente de variação das sentenças oscilou de 23% a 106%.

Tabela 2  
Análise descritiva das notas atribuídas por sentença (N=174)

Sentença	Média	Desv. Pad.	Coef. Var.	Mín.	Máx.
1. Busquei outros sites relacionados ao conteúdo do curso	6,26	3,16	0,50	0	10
2. Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas ao curso	5,08	3,67	0,72	0	10
3. Expressei minhas ideias durante a aula-chat ao longo do curso	4,53	3,32	0,73	0	10
4. Expressei minhas ideias nos fóruns de discussão ao longo do curso	2,72	2,82	1,04	0	10

5. Troquei mensagens (pelo WhatsApp ou outro aplicativo) com meus colegas, participando de uma rede de aprendizagem ao longo do curso	5,61	3,78	0,67	0	10
6. Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo do curso	5,45	3,78	0,69	0	10
7. Troquei informações com os professores/tutores sobre o conteúdo do curso	3,17	2,94	0,93	0	10
8. Busquei auxílio do professor/tutor para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo do curso	3,57	3,21	0,90	0	10
9. Realizei as atividades obrigatórias propostas ao final dos books ao longo do curso	8,12	2,49	0,31	0	10
10. Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros ao longo do curso	7,86	2,47	0,31	0	10
11. Fiz anotações sobre o conteúdo do curso	8,28	2,48	0,30	0	10
12. Repeti mentalmente o conteúdo do curso	6,89	2,98	0,43	0	10
13. Desenhei esquemas para estudar o conteúdo do curso	6,15	3,37	0,55	0	10
14. Associei os conteúdos do curso aos meus conhecimentos anteriores	8,55	2,15	0,25	0	10
15. Associei os conteúdos do curso às minhas experiências anteriores	8,48	2,18	0,26	0	10
16. Fiz resumos do conteúdo do curso	6,54	3,48	0,53	0	10
17. Identifiquei, no meu dia a dia, situações para aplicar o conteúdo do curso	7,21	3,04	0,42	0	10
18. Li o conteúdo do curso no material impresso	3,94	4,14	1,05	0	10
19. Li o conteúdo do curso no formato virtual	8,90	2,10	0,24	0	10
20. Mantive-me calmo diante da possibilidade de as coisas ficarem difíceis	7,55	2,66	0,35	0	10
21. Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final do curso	8,26	2,43	0,29	0	10
22. Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter um rendimento no curso abaixo do esperado	6,44	3,01	0,47	0	10
23. Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades do curso	6,93	2,87	0,41	0	10
24. Mantive-me calmo diante da possibilidade de as coisas darem errado ao longo do curso	6,60	2,98	0,45	0	10
25. Forcei-me, ao longo do curso, a prestar atenção quando me senti cansado	8,24	1,89	0,23	0	10
26. Esforcei-me mais, ao longo do curso, quando percebi que estava perdendo a concentração	8,07	1,93	0,24	0	10
27. Aumentei meus esforços, ao longo do curso, quando o assunto não me interessava	6,99	2,44	0,35	0	10
28. Esforcei-me mais, ao longo do curso, quando percebi que estava perdendo o interesse	7,03	2,65	0,38	0	10
29. Questionei-me, ao longo do curso, sobre o quanto eu havia aprendido	7,99	2,28	0,29	0	10
30. Realizei perguntas para testar minha compreensão sobre os conteúdos do curso	6,02	3,30	0,55	0	10
31. Revisei a matéria para verificar o quanto eu dominava os conteúdos do curso	7,11	2,79	0,39	0	10
32. Elaborei questões, testes e provas extras para estimular minha aprendizagem ao longo do curso	3,13	3,31	1,06	0	10
33. Esforcei-me mais para reforçar minha compreensão dos conteúdos ensinados ao longo do curso	7,47	2,36	0,32	0	10

**Nota.** Alfa de Cronbach = 0,8494

A Tabela 3, por sua vez, contém a análise descritiva para as duas questões referentes à percepção de desempenho obtido pelos discentes no curso, conforme explicado anteriormente no capítulo de metodologia (vide subitem 3.3). Como é possível perceber, grande parte da amostra da pesquisa (64%) considerou que o desempenho estava em linha com o que o discente esperava ao iniciar a graduação. Para esse conjunto de indivíduos, a média atribuída na segunda questão referente ao desempenho foi de 7,65 pontos (DP=0,98). Em contrapartida, 26% da amostra

considerou que o desempenho obtido estava abaixo do que o discente esperava antes de iniciar o curso. Para esse conjunto de estudantes a média obtida na segunda questão foi igual a 5,87 pontos (DP=1,14). Por fim, 17 discentes consideraram que o seu desempenho no curso estava acima do esperado, o que representou 10% da amostra da pesquisa. Para esse último grupo, a média da nota atribuída para o desempenho foi de 8,64 pontos (DP=0,99).

Os coeficientes de variação apresentados para as notas atribuídas para o desempenho indicam que há pouca dispersão entre os respondentes em cada um dos grupos (Martins & Domingues, 2014). Também foi possível identificar que há diferenças estatísticas entre as notas declaradas pelos discentes de cada um dos grupos, tanto pelo teste T de Student quanto pelo Kruskal-Wallis. Os resultados obtidos pela triangulação das duas questões sobre o desempenho do questionário indicam que há uma consistência para a percepção de desempenho dos discentes, validando a coleta realizada pela pesquisa.

Após a realização das análises descritivas, procedeu-se com a estimação da ACP, a partir das 33 sentenças utilizadas para captar as estratégias de aprendizagem dos participantes do estudo. A ACP possui como finalidade principal a geração de componentes que simplificam os dados capturados, permitindo criar variáveis que não são correlacionadas entre si (Fávero & Belfiore, 2017). Utilizando os dados da pesquisa, a estatística de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) da estimação recomendou o uso dos resultados da ACP. Similarmente, o teste esfericidade de Bertelett também concluiu pela utilização das estimatórias. Sendo assim, a partir dos procedimentos realizados, foi possível encontrar nove componentes que obtiveram autovalores (*eigenvalues*) maiores do que um. O primeiro componente foi formado majoritariamente pelas sentenças 10, 11, 12 e 16 (vide Tabela 2), com cargas fatoriais que variaram de 0,3389 a 0,4295. O “Componente 1” foi denominado de “Repetição e Organização - Conteúdo”, uma vez que apresentou forte presença das sentenças que representavam estratégias cognitivas relacionadas à repetição e organização do conteúdo ministrado no curso.

Tabela 3

**Análise descritiva para a percepção de desempenho (N=174)**

Sentença	Frequência	Média da Nota Atribuída	Desvio Padrão (DP)	Coefic. de Variação	Min. Nota Atribuída	Max. Nota Atribuída
Meu desempenho está abaixo do que eu esperava antes de iniciar o curso	45 (26%)	5,87	1,14	0,19	3	8
Meu desempenho está em linha com o que eu esperava antes de iniciar o curso	112 (64%)	7,65	0,98	0,13	5	10
Meu desempenho está acima do que eu esperava antes de iniciar o curso	17 (10%)	8,64	0,99	0,11	7	10

**Nota.** Grupos estatisticamente diferentes de acordo com os testes T de Student e Kruskal-Wallis.

O segundo componente, por sua vez, foi formado majoritariamente pelas sentenças 20, 22, 23 e 24, com cargas que variaram de 0,4232 a 0,4964. O “Componente 2” foi denominado de “Controle de Emoção”, uma vez que teve forte presença das estratégias de aprendizagem autorreguladas dessa natureza. O terceiro componente foi formado pelas sentenças 25, 26, 27 e 28, com cargas que variaram de 0,4207 a 0,5042. O “Componente 3” foi denominado de “Controle de Motivação”, uma vez que apresentou forte presença de estratégias autorreguladas dessa natureza. O quarto componente, por sua vez, foi formado majoritariamente pelas sentenças 14, 15 e 17 com cargas que variaram de 0,4891 a 0,5531. Dessa forma, o “Componente 4” foi denominado de “Elaboração”, já que contou fortemente com a presença das estratégias cognitivas desse tipo.

O quinto componente foi formado principalmente pelas sentenças, 3, 4, 7 e 8, com cargas que variaram de 0,3128 a 0,5572. Assim, o “Componente 5” foi denominado “Ajuda Interpessoal - Tutores”, já que apresentou uma maior presença de estratégias comportamentais dessa natureza. O sexto componente, por sua vez, foi formado majoritariamente pelas sentenças 29, 30, 32 e 33. Nesse contexto, o “Componente 6” recebeu o nome de “Monitoramento da Compreensão”, uma vez que contou fortemente com estratégias autorreguladas dessa natureza.

O sétimo componente foi formado majoritariamente pelas sentenças 5 e 6, com cargas de 0,6295 e 0,6057, respectivamente. O “Componente 7” foi denominado, portanto, de “Ajuda Interpessoal - Colegas”, uma vez que contou com questões dessa natureza. O oitavo componente foi formado principalmente pelas sentenças 1, 2 e 9, com cargas que variaram de 0,3227 a 0,6356. Nesse sentido, o “Componente 8” foi chamado de “Aplicação ao Material Didático” por conter sentenças comportamentais dessa natureza. Por fim, o nono e último componente foi formado majoritariamente pelas sentenças 18 e 19, com cargas de -0,6053 e 0,6759, respectivamente. Nesse sentido, o “Componente 9” foi denominado “Organização – Material Didático”, por conter maior presença de questões relacionadas às estratégias cognitivas de organização relacionadas à leitura do material didático.

É importante destacar que as sentenças 21 e 31 não foram importantes para a formação de nenhum dos nove componentes para o contexto da amostra da pesquisa. Ambas as sentenças são estratégias autorregulatórias, sendo a primeira do tipo controle da emoção e a segunda de monitoramento da compreensão. Também foi possível notar que as sentenças relacionadas às estratégias de aprendizagem comportamentais relacionadas com a aplicação prática foram realocadas para os Componentes 8 e 1, para o contexto da amostra da pesquisa, o que pode refletir o próprio funcionamento das disciplinas da IES investigada. Os resultados encontrados para a formação dos componentes assim como as cargas apresentadas estão em linha com os achados de estudos anteriores que utilizaram como base a LSS (Warr & Downing, 2000; Zerbini et al., 2015).

A Tabela 4 contém os resultados das regressões individuais realizadas para cada um dos nove componentes obtidos por meio da ACP e a nota referente à percepção de desempenho de cada um dos discentes da amostra. Como é possível notar, apenas o “Componente 8 – Ajuda ao Material Didático” e “Componente 9 – Organização – Material Didático” não mostraram correlação estatisticamente significativa com a variável de desempenho ao nível de significância de, pelo menos, 10%. Esse resultado pode ser um reflexo direto da estrutura dos cursos na IES analisada, que possui aulas virtuais semanais síncronas para todas as disciplinas da grade curricular, o que pode reduzir, para os discentes, a importância das estratégias de aprendizagem voltadas ao material didático. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Zerbini et al. (2015), que também utilizaram uma amostra de discentes inseridos no mercado de trabalho.

Tabela 4

**Regressão individual entre a percepção de desempenho e os componentes (N=174)**

Variável	Coef.	DP	p-valor	R <sup>2</sup>
Componente 1 – Repetição e Organização – Conteúdo	0,2806	0,0493	0,000	0,1587
Componente 2 – Controle de Emoção	0,1874	0,0519	0,000	0,0704
Componente 3 – Controle de Motivação	0,1086	0,0596	0,070	0,0189
Componente 4 – Elaboração	0,3309	0,0588	0,000	0,1556
Componente 5 – Ajuda Interpessoal – Tutores	0,2560	0,0628	0,000	0,0880
Componente 6 – Monitoramento da Compreensão	0,1914	0,0681	0,006	0,0439
Componente 7 – Ajuda Interpessoal – Colegas	0,1260	0,0692	0,071	0,0189
Componente 8 – Ajuda ao Material Didático	0,0927	0,0766	0,228	0,0085
Componente 9 – Organização – Material Didático	0,0476	0,0820	0,563	0,0020

Adicionalmente, é importante dizer que o “Componente 3 – Controle de Motivação” e o “Componente 7 – Ajuda Interpessoal – Colegas” só mostraram significância estatística ao nível de

10%. Todos os demais foram estatisticamente significativos a 1%, conforme dados apresentados para o p-valor dos coeficientes. Ainda pela análise dos dados apresentados na Tabela 5 é possível notar que todos os componentes apresentaram coeficientes positivos, indicando uma correlação diretamente proporcional entre a existência do estilo de aprendizagem captado pelo componente e o desempenho. Não obstante, os resultados obtidos para o coeficiente de determinação ( $R^2$ ) indicam que o “Componente 1 – Repetição e Organização – Conteúdo” e o “Componente 4 – Elaboração” são os que apresentam maior poder explicativo para a variação nas notas de percepção de desempenho.

Na Tabela 5 estão apresentados os resultados obtidos para a regressão múltipla entre a variável dependente referente à nota obtida para a percepção de desempenho dos discentes e as variáveis independentes relacionadas com os componentes oriundos da ACP e as variáveis sociodemográficas dos discentes da amostra. Foi utilizada a técnica *stepwise* para a identificação das variáveis independente que fossem estatisticamente significativas para a explicação da dependente. É importante destacar que o número de observações para essa estimação foi reduzido para 165 em função de dados faltantes da variável sociodemográfica relacionada ao gênero, os quais foram eliminados pela técnica de estimação supracitada.

Como é possível perceber, o modelo estimado explicou aproximadamente 30% da percepção de desempenho dos participantes do estudo. Entre os componentes estatisticamente significativos, destacaram-se o “Componente 1 – Repetição e Organização – Conteúdo”, o “Componente 2 – Controle de Emoção”, o “Componente 4 – Elaboração” e o “Componente 7 – Ajuda Interpessoal – Colegas”. Já entre as variáveis sociodemográficas apenas a variável “Ingressante” apresentou significância estatística ao nível de até 5%. Tendo em vista o resultado negativo obtido para a variável, pode-se inferir que os discentes do primeiro semestre da amostra do estudo passaram por maiores dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem, quando comparado com os veteranos.

Os resultados obtidos por meio da regressão podem ser reflexo da própria seleção da amostra, uma vez que os principais casos de evasão tendem a acontecer nos primeiros períodos (Branco, Conte, & Habowski, 2020). Sendo assim, entre os veteranos, a seleção dos discentes com melhor desempenho, que utilizam estratégias de aprendizagem mais adequadas, já pode ter sido realizada pela evasão. É importante destacar, ainda, que o teste VIF realizado não indicou problema de multicolinearidade (VIF médio de 1,12).

Tabela 5

**Regressão múltipla por *stepwise* com correção robusta de White para desempenho (N=165)**

Variável	Coef.	DP	P-valor
Componente 1 – Repetição e Organização – Conteúdo	0,2478	0,0538	0,000
Componente 2 – Controle de Emoção	0,1440	0,0570	0,005
Componente 4 – Elaboração	0,1667	0,0668	0,014
Componente 7 – Ajuda Interpessoal – Colegas	0,1399	0,0600	0,021
Ingressante	-0,3825	0,1935	0,050
Constante	7,4428	0,1068	0,000

**Nota.**  $R^2 = 0,3028$  e Teste F = 0,0000

A última etapa do instrumento da pesquisa apresentava, ainda, uma questão aberta na qual o participante poderia acrescentar informações adicionais sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto do EAD. Nesse sentido, grande parte das contribuições ressaltou a dificuldade para conciliar as demandas acadêmicas do EAD com a rotina do estudante fora do ambiente acadêmico. Fatores externos que interferem no acompanhamento do curso, como os impactos da Covid-19, assim como a necessidade de autorregulação no processo de ensino-

aprendizagem foram pontos destacados por discentes que já estavam inseridos no mercado de trabalho e/ou apresentavam estrutura familiar com múltiplas demandas.

As informações relatadas pelos discentes nessa última etapa do instrumento vão de encontro com o que já foi mapeado pela literatura. Isso porque, a modalidade EAD tem como um dos grandes atrativos para os discentes a flexibilidade para o acompanhamento do curso e realização de atividades (Mill, 2015), tornando-se atrativa para indivíduos mais velhos, com demandas familiares e alta inserção profissional (Souza, Franco, & Costa, 2016). Ao mesmo tempo em que a flexibilidade representa uma possibilidade de inclusão de um público que está alheio ao ensino superior, ela pode gerar uma armadilha para a conclusão dos objetivos acadêmicos. Sobre isso, Dhawan (2020) destaca que no EAD há tanta flexibilidade que os discentes nunca encontram tempo para ficar em dia com o curso. Nessa mesma linha, Fortes e Nacarato (2020, p. 422) ponderam que “Essa mesma flexibilidade pode ser uma armadilha para o aluno que não tem ou não consegue construir uma rotina de estudos”. O aprendizado no âmbito do EAD demanda estratégias específicas e, muitas vezes, distintas das exigidas na educação presencial, para que os discentes consigam se desenvolver de acordo com as premissas estabelecidas em seus respectivos cursos.

De uma forma geral, portanto, os resultados da pesquisa deixam claro que o processo de aprendizagem no âmbito do EAD para a amostra utilizada é marcado por uma multiplicidade de estratégias que influenciam o desempenho obtido pelos discentes. Entre as mais importantes, estão aquelas pertencentes ao grupo cognitivo, conforme descrição de Warr e Downing (2000), a saber: Repetição, Organização e Elaboração. Além de apresentarem os maiores coeficientes na regressão múltipla realizada, os Componentes 1 e 2, referentes a tais estratégias, apresentaram os maiores  $R^2$  nas regressões individuais.

No âmbito do EAD, o próprio perfil discente pode dificultar a utilização de estratégias de aprendizagem voltadas para a relação interpessoal ou utilização de materiais de estudo. Isso porque, grande parte dos estudantes dessa modalidade são também trabalhadores, conforme destacado na amostra desta pesquisa, apresentando uma rotina que inviabiliza a realização das estratégias. A própria estrutura do curso (estratégias de ensino) também pode favorecer determinadas ações de aprendizagem, conforme destacado por Zerbini et al. (2015). Para Kashora et al. (2016), torna-se necessário buscar uma estrutura de curso que permite a aquisição de conhecimento pelos discentes, o que demanda a utilização de tecnologias e conteúdos adequados à realidade dos estudantes. Se a IES não cobra aplicações práticas em suas disciplinas ou, ainda, se o trabalho entre os pares não é incentivado no AVA, por exemplo, algumas estratégias de aprendizagem podem ser menos utilizadas pelos discentes.

## 5 CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo identificar a relação existente entre as estratégias de aprendizagem adotadas por graduandos de contabilidade do EAD e seus respectivos desempenhos. Para isso, foram aplicados questionários em 174 discentes de uma IES privada com sede na cidade de São Paulo. A partir da abordagem metodológica estruturada para o artigo foi possível realizar algumas inferências para o contexto da amostra do estudo.

Em primeiro lugar, identificou-se que o perfil dos discentes do EAD na IES analisada está em linha com levantamentos realizados em pesquisas anteriores, com destaque para estudantes mais velhos e com alta inserção no mercado de trabalho. Essa realidade está diretamente ligada à flexibilidade existente no EAD, que permite que discentes com múltiplas demandas possam realizar um ensino superior, o que seria incompatível com a modalidade presencial. Não obstante, apesar do benefício da flexibilidade, os resultados da pesquisa deixam claro que, para se alcançar um bom resultado educacional no EAD, torna-se necessário utilizar diversas estratégias ligadas à organização pessoal para que o excesso de flexibilidade da modalidade não provoque prejuízos para o desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a *survey* realizada permitiu identificar a importância de uma variedade de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes da amostra, com ocorrências dos três tipos previstos pela literatura: cognitivas, comportamentais e autorregulatórias. Já em relação à percepção de desempenho acadêmico, o levantamento realizado permitiu identificar que grande parte dos participantes da pesquisa (64%) considerou que seu desempenho estava em linha com o esperado ao iniciar o curso de graduação, 26% dos discentes consideraram que o desempenho estava aquém do almejado inicialmente e apenas 10% da amostra considerou que o desempenho estava acima do desejado no início da graduação.

A partir das análises realizadas, foi possível identificar que, para o contexto da amostra, as estratégias de aprendizagem cognitiva relacionadas com a repetição e organização do conteúdo ministrado mostraram-se mais efetivas para a obtenção de um melhor desempenho. Entre essas estratégias estão ações como a revisão de conteúdos de exercícios em que o discente cometeu erros, a repetição mental do conteúdo do curso e a realização de resumos, por exemplo. Ainda em relação às estratégias cognitivas, àquelas voltadas ao processo de elaboração também se mostraram importantes para uma melhor percepção de desempenho dos discentes da amostra. Nesse grupo estão ações como as associações dos conteúdos do curso aos conhecimentos e experiências anteriores, por exemplo.

A estratégia comportamental voltada ao apoio interpessoal dos colegas (pares) também foi importante para a explicação da percepção de desempenho da amostra do estudo. Nesse quesito, ações como manter contato com discentes, via aplicativos de comunicação, e a troca de informação com os pares mostraram-se estatisticamente significativas para um melhor resultado acadêmico. Essa evidência, em especial, mostra-se importante, sobretudo, pelo fato de o EAD apresentar restrições para o contato entre os discentes de um mesmo curso. Por fim, as estratégias de aprendizagem autorreguladas voltadas para o controle das emoções também se mostraram estatisticamente significativas para a percepção de desempenho no contexto da amostra da pesquisa. Entre as estratégias desse grupo estão ações como manter-se calmo diante de dificuldades ou quando da obtenção de um resultado abaixo do que era esperado inicialmente.

Os resultados da pesquisa permitem avançar na compreensão do processo de aprendizagem dos discentes EAD, ao evidenciar estratégias importantes para o desempenho acadêmico de discentes de contabilidade dessa modalidade. O presente artigo mostra-se útil, portanto, para acadêmicos, gestores de IES, para os discentes inseridos ou interessados em cursos do EAD e, em especial, para a formulação de políticas educacionais pela classe contábil. Identificar as estratégias mais eficazes para o desempenho acadêmico de discentes dessa modalidade pode ser útil, por exemplo, para que os docentes e IES repensem as estruturas das disciplinas do curso, buscando criar estratégias de ensino que coadunam com as de aprendizagem. Já para os discentes inseridos ou que venham a se inserir no EAD, conhecer as estratégias que geram melhor desempenho pode contribuir para que os seus objetivos educacionais sejam concretizados.

Como principal limitação da pesquisa, tem-se o fato de ter sido utilizado o contexto de apenas uma IES. Cenários distintos do verificado nessa instituição podem apresentar resultados diferentes dos achados pelo estudo. Para investigações futuras, sugere-se analisar como as IES que ofertam cursos na modalidade EAD podem fomentar e/ou dificultar as estratégias de aprendizagem que se mostram efetivas para os discentes. O uso cada vez mais presente no EAD da inteligência artificial, por exemplo, pode reconfigurar os processos de aprendizagem, demandando dos discentes novas ações para o acompanhamento do curso.

## REFERÊNCIAS

Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la universidad de

- Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(5), 59-66. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500007>
- Andrade, R. B. N. M., & Zerbini, T. (2019). Estilos de aprendizagem em Educação a Distância: diferenças e semelhanças conceituais. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho*, 20(3), 1150-1156.
- Bacan, A. R., Martins, G. H., & Santos, A. A. A. (2020) Adaptação ao ensino superior, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos EAD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40(e211509), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>
- Beluce, A. C., & Oliveira, K. L. (2016) Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66).
- Bicalho, R. N. M., & Oliveira, M. C. S. L. (2012). O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. *Interfaces – Comunicação, Saúde, Educação*, 16(41), 469-483. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000028>
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional, *Psicologia: Reflexão Crítica*, 12(2), 361-376. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>
- Branco, L. S. A., Conte, E., & Habowski, A. C. (2020). Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. *Avaliação*, 25(1), 132-154. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100008>
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck; S. É. R. Guimarães (Orgs.). *Motivar para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 13-42.
- Caetano, C. C. R., Cardoso, T. A. O., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2016). Desempenho no Enade em Ciências Contábeis: ensino a distância (EAD) versus presencial. *Revista Universo Contábil*, 11(4), 147-165. Recuperado de <https://bu.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/5047>
- Carswell, A. D., & Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56, 475-494.
- Cornacchione Junior, E. B., Cunha, J. V. A., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21(53), 1-24, 2010.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: a panacea in the time of Covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177%2F0047239520934018>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. LCT.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51, 397-420.

- Fiuza, P. J., Sarriera, J. C. & Bedin, L. M. (2013). Educação a distância: tradução, adaptação e validação da escala de motivação EMITICE. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 45-53. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100005>
- Fortes, F. A. M., & Nacarato, A. M. (2020). A implantação da EaD: Um estudo sobre os dispositivos legais e a expansão do curso de Pedagogia. *Devir Educação*, 4(2), 411-430. <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.244>
- Giesbers, B. et al. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 285-292.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in digital age: common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23(2), 105-122. Recuperado de <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/627>
- Hartnett, M., George, A. S., & Dron, J. (2011) Being together: factors that unintentionally undermine motivation. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 15(1), 2-15.
- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2019). Censo de Educação superior, Notas estatísticas – 2019, 12-20. Recuperado em 31 de janeiro, 2022 de [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)
- Kardash, C. M., & Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kashora, T., Van Der Poll, H. M., & Van Der Poll, J. A. (2016). E-learning and technologies for open distance learning in Management Accounting. *Africa Education Review*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1186863>
- Martins, G. A., & Domingues, O. (2014). *Estatística Geral e Aplicada*. Atlas.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia de investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2a ed.). Atlas.
- Martins, L. B. & Zerbini, T. (2014) Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido, *Psico-USF*, 19(2), 317-328.
- Mill, D. (2015). Gestão Estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. *Educação & Sociedade*, 36(131), 407-426. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053>
- Ministério da Educação (MEC). (2022). Censo da educação superior 2019. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/centso-da-educacao-superior/resultados>

- Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436.
- Nasu, V. H., Silva, B. G., Borges, Y. M., & Melo, B. A. R. (2021). Variáveis institucionais explicativas do desempenho de estudantes de Ciências Contábeis e Administração. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3221. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213221>
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010) *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 15-20.
- Palitot, M. D., Meireles, J. S., Brito, F. A. T., Silva, H. M. L., & Batista, A. T. (2017). A relação entre estratégia de aprendizagem e rendimento escolar no ensino médio. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2), 128-138.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1993). Intra-individual differences in students' motivation and selfregulated learning. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 7, 99-107.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Richardson, J. T. E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15, 155-168.
- Rosalin, B. C. M., Cruz, J. A. S., & Mattos, M. B. G. (2017). A importância do material didático no ensino a distância. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 21(n. esp. 1), 814-830. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10453>
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). 'Should I ask for help?' The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Silva, M. (2003), Criar e professorar um curso on-line: relato de experiência. In M. Silva (Org.). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, p. 53-75.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp). (2022). Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021. Recuperado de <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-SuperiorCompleto.pdf>
- Souza, S., Franco, V. S., & Costa, M. L. F. (2016). Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 99-113. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>
- Versuti, F. M., Andrade, R. B. N. M., & Zerbini, T. (2020). Estratégias de aprendizagem em cursos ofertados à distância: diferença entre cursos de licenciatura extensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3631. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3631>

- Wander, B., Gomes, M. Q., & Pinto, M. E. B. (2020). Avaliação da interação em fóruns de discussão na especialização de preceptoria em Medicina de Família e Comunidade a distância. *Interfaces – Comunicação, Saúde, Educação*, 24(Supl. 1), e190513. <https://doi.org/10.1590/Interface.190513>
- Warr, P., & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13, 83-121.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351-375. <https://doi.org/10.1348/096317999166725>
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal Psychology*, 91(3), 311- 333. <https://doi.org/10.1348/000712600161853>
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2008). Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico-USF*, 13(2), 177-187. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200005>
- Zerbini, T., Abbad, G., Mourão, L., & Martins, L. B. (2015). Estratégias de aprendizagem em cursos corporativos a distância: como estudam os trabalhadores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1024-1041.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.