

ESTUDAR É PRECISO TAMBÉM NA PANDEMIA: APRENDERAM?

STUDYING IS ALSO NECESSARY IN THE PANDEMIC: DID YOU LEARN?

LIZANA ILHA DA SILVA
lizanailha@hotmail.com

DENIZE DEMARCHE MINATTI FERREIRA
dminatti@terra.com.br

LARISSA DA SILVA DOS PASSOS
larissapassosadm@gmail.com

TAÍS DE ANDRADE
tais0206@gmail.com

RESUMO

O estudo analisou a relação entre o processo de aprendizagem e a satisfação acadêmica dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho quantitativo, operacionalizada por meio de um *survey*. Os resultados revelaram correlação significativa entre os construtos e fornecem evidências a uma lacuna no que se refere a interação entre os temas, o que pode contribuir para fortalecer a temática de Processo de Aprendizagem e satisfação acadêmica em uma realidade diferente do abordado em outras pesquisas. De modo prático, a presente pesquisa pode fornecer um panorama do comportamento dos discentes e desencadear estratégias para melhorar a percepção deles e avançar na literatura por apresentar resultados em um contexto acadêmico durante uma pandemia.

Palavras-chave: Processo de Aprendizagem; Satisfação Acadêmica; Instituições de Ensino; Ciências Contábeis.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the relationship between the Learning Process and Academic Satisfaction of students in the Accounting Course at UFSC during the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. In this sense, descriptive quantitative research was carried out, operationalized through a survey. The results revealed a good relationship between students and teachers and a significant correlation between the constructs. These findings provide evidence of a gap regarding the interaction between the themes, which can contribute to strengthen the theory of Learning Process and Academic Satisfaction in a different reality from that addressed in another research. In a practical way, it can provide an overview of how students behave and trigger strategies to improve their perception. The research advances in the literature for presenting results in an academic context during a pandemic, which suggests an innovative study.

Keywords: Learning Process; Academic Satisfaction; Teaching Institutions; Accounting Sciences.

1 INTRODUÇÃO

A chegada do novo coronavírus e o avanço da COVID-19 no Brasil evidenciou uma série de impactos e efeitos sobre as atividades desempenhadas pela população, ocasionadas pela necessidade do isolamento social (Senhoras, 2020). Muitos dos paradigmas que sustentavam a vida cotidiana estão em desconstrução, sendo o sistema educacional um exemplo a sofrer alterações (Martins, 2020). Senhoras (2020) reforça que em meio a pandemia o sistema educacional merece destaque, visto que, o ensino presencial foi abruptamente privado dos estudantes em seus diferentes níveis de ensino. Diante deste cenário é necessário que se redobre preocupações e cuidados no que diz respeito as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante e o resgate das responsabilidades do discente sobre seu processo de aprendizagem (Martins, 2020). O autor afirma ainda, que se vive num novo contexto e que o processo de aprendizagem enfrenta uma reconstrução das bases de relacionamento entre professores, estudantes e escolas/universidades (Martins, 2020).

As mudanças vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem frente o atual contexto da pandemia levou a adoção de metodologias alternativas que não eram adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino (Marques, 2020). O autor afirma ainda, que a adoção de metodologias alternativas apontou a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem (Marques, 2020).

O ensino é definido como processo que cria condições para aprendizagem, entendida como transformação provocada pelo ensino (Ramos, 2018). Fernandes, Mollo e Barbosa (2020) destacam que a relação entre professor e acadêmico é importante para o processo de aprendizagem em nível universitário pois, estabelece vínculo de comprometimento com a construção do conhecimento. Ramos (2018) enfatiza que a relação professor e acadêmico apresenta-se como um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

A evolução e mudanças vivenciadas pelas Instituições de Ensino (IES) geram questionamentos e discussões referentes a qualidade e a satisfação dos discentes quanto aos cursos ofertados em diferentes áreas do conhecimento (Freitas, Souza & Silveira, 2020). Almeida (2019) evidencia que a satisfação acadêmica no Ensino Superior (ES) envolve a percepção, engajamento e realização pessoal e profissional que os estudantes concretizam no meio acadêmico. Para Freitas et al. (2020), a percepção e avaliação dos alunos contribuem para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior e construção de indicadores para a mensuração do grau de satisfação dos discentes. Pinto, De Quadros, Da Cruz e Conrad (2017) afirmam que a satisfação acadêmica é definida como estado psicológico resultante da confirmação, ou não, das expectativas do estudante com a realidade acadêmica por ele vivenciada. Segundo Grebennikov e Shah (2013) e Magalhães, Machado e Sá (2012), a satisfação dos estudantes com sua experiência acadêmica envolve o acesso aos recursos da instituição, a participação e sucesso no processo de ensino-aprendizagem, o agrado com a organização do curso e estrutura curricular, ou a disponibilização de serviços de apoio quando o estudante necessitar.

A satisfação acadêmica está relacionada com a qualidade do aprendizado e com o contexto educacional ofertado pelas IES, sendo entendida como a validação das experiências agregadas à educação (Freitas et al., 2020). Para Gomes, Dagostini e Cunha (2013), a satisfação se constitui, portanto, como um dos potenciais fatores para o comprometimento dos acadêmicos, bem como para a manutenção de uma imagem positiva da universidade. Assim, questiona-se: qual a relação existente entre o processo de aprendizagem e a satisfação de estudantes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19? Na busca por responder o questionamento, tem-se como objetivo, analisar a relação entre o processo de aprendizagem e satisfação acadêmica dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis da UFSC durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19.

Segundo Gomes, Ferreira, Lima e Walter (2020), as pesquisas brasileiras mostram que a satisfação dos estudantes constitui uma variável fundamental para as IES na busca de um parâmetro adequado para a mensuração da qualidade dos serviços educacionais desenvolvidos por elas. Carvalho, Lopes, Carvalho, Lúniur e Galo (2019) afirmam que o ambiente acadêmico deve incentivar, motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, visto que é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Desta forma, a presente pesquisa se justifica pela relevância ao fomentar a discussão do processo de aprendizagem das IES como possível determinante na satisfação dos discentes perante o curso. O estudo se justifica ainda, pelo fato de que ao identificar o quanto os alunos estão satisfeitos ou não com o curso, possibilitará adequações ao modelo de aprendizagem proposto no plano pedagógico da Instituição. Além disto, a pesquisa identificará as características dos graduandos do curso de Ciências Contábeis, o que contribui para adequada orientação ao corpo docente no processo de tomada de decisão para elaboração de planos de ensino e comportamentos didáticos em sala de aula.

2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A formação de cidadãos capacitados para a atuação profissional e ao mesmo tempo comprometidos com o desenvolvimento da sociedade, acontece principalmente a partir das IES. Devido a isso, se busca melhoria constante no processo de ensino-aprendizagem para aperfeiçoar a qualidade da educação ofertada (Cittadin, Santos & Almeida, 2015). Plebani e Domingues (2008) observam que a diversidade de métodos de ensino possibilita que o conhecimento seja construído de diversas formas, e a partir disso os resultados da aprendizagem podem ser distintos, variando conforme os métodos utilizados.

Para Miranda e Morais (2008), a aprendizagem consiste nas formas usuais que cada indivíduo manifesta e utiliza para aprender e lidar com o conhecimento. Paiva (2008) destaca que o processo educacional é adequado quando são consideradas as características dos alunos para contribuir na elaboração de metodologias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. Freitas *et al.* (2020) inferem que todos os processos educativos passam de um estado de falta de conhecimento para aquele capaz de transformar o conhecimento em realidade. Ferreira, Almeida e Araújo (2017) explicam que entre as metodologias de ensino existentes, se destacam: aula expositiva, trabalho em grupo, seminário, debate, aulas práticas em laboratório,

estudo de caso e estudo dirigido. No entanto, conforme Néreci (1981) não existem métodos de ensino melhores ou piores, o que há é a maneira correta de aplicá-los.

A escolha dos recursos didáticos é uma etapa relevante no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a utilização de recursos adequados representa um instrumento facilitador capaz de estimular e enriquecer a vivência diária não só dos docentes, mas também dos discentes (Freitag, Silva, Tomaselli & Barbosa, 2017). Para garantir a qualidade da educação superior em contabilidade, visando a formação de profissionais competentes, é necessário que os docentes dominem conteúdo específico da área, questões didáticas e apliquem metodologias ativas no processo pedagógico para desenvolverem tais conteúdos (Montes, Costa, Santos Jr. & Gomes, 2011).

A aprendizagem ativa ocorre quando um aluno realiza atividades que o levem a refletir sobre o que está fazendo, preocupando-se com a resolução de problemas no desenvolvimento de projetos, seja lendo, escrevendo, perguntando ou discutindo sobre os assuntos abordados (Soschinski, Schlup & de Souza Domingues, 2019). Para Barbosa e Moura (2014), alguns exemplos de metodologias ativas aplicadas no ensino de contabilidade são: discussão de temas e resolução de estudos de casos relacionados com a área de formação profissional, debates sobre temas atuais, trabalhos em grupos, elaboração de mapas conceituais, elaboração de questões de pesquisa, simulações, aulas invertidas, entre outros. Vale ressaltar que o planejamento dessas metodologias ativas contempla objetivos a serem atingidos, conteúdos, estrutura de desenvolvimento desse trabalho e procedimentos para avaliação dos resultados (Silva & Scapin, 2011).

Soschinski et al. (2019) definem aprendizagem como a associação de formas individuais de processar a informação, sentimentos e comportamentos em relação ao ambiente de ensino, e muitas são as variáveis que influenciam o estilo da aprendizagem, tais como: fatores ambientais (luz, som, temperatura); fatores emocionais (motivação, persistência, responsabilidade); necessidades sociológicas e psicológicas ou até mesmo as metodologias utilizadas. Neste sentido, Pavione, Avelino e De Souza (2016) ressaltam que o próprio professor, o assunto ou conteúdo tratado nas aulas e a instituição na qual o aluno está inserido induz o processo de aprendizado.

Os métodos utilizados pelos docentes nas estratégias de ensino-aprendizagem possibilitam os estudantes ultrapassarem suas dificuldades para aprender com mais facilidade e obter sucesso acadêmico (Castro, Miranda & Leal, 2016). Frente a este contexto, Martins et al. (2003) evidenciam que a aprendizagem acontece quando o estudante absorve conhecimento observando a forma como ele o adquire, armazena e utiliza. Para Soschinski et al. (2019), as estratégias de aprendizagem são ações mentais e/ou comportamentais adotadas pelo aluno durante o seu processo de aprendizagem que facilitam a construção do seu conhecimento.

Vega (2015) destaca que para maior eficiência e satisfação dos alunos com a formação superior recebida, as IES devem buscar o desenvolvimento integral do docente, sendo importante o desenvolvimento da criatividade desse profissional, para que a construção do conhecimento se dê como resultado de estratégias pedagógicas que resultem na interação professor-aluno. Freitas et al. (2020) ressaltam que a satisfação acadêmica está relacionada com a qualidade do aprendizado e com o contexto educacional ofertado pelas IES, sendo a satisfação entendida como validação das experiências agregadas à educação.

3 SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Para Silveira Neto (2018), as expectativas em relação ao início da vida acadêmica, principalmente no nível de graduação vêm acompanhadas de mudanças. O mesmo autor afirma que os universitários após seu ingresso no ensino superior passam por um processo de transformação de vida seja no âmbito pessoal, profissional, social e até mesmo no afetivo, pois durante o período universitário ocorrem experiências geradas pelo processo educacional que fazem com que estes submetam-se a alterações constantes durante sua formação acadêmica (Silveira Neto, 2018). Ramos, Barlem, Lunardi, Barlem, Silveira e Bordignon (2015) afirmam que o ambiente da graduação é capaz de se envolver positiva ou negativamente na formação acadêmica e profissional das pessoas. Osti, Chico, Oliveira e Almeida (2020) destacam que num sistema como as IES é difícil atender às aspirações individuais, se traduzindo em insucesso e abandono. Desta forma, os autores destacam a importância em se investigar, a partir das situações e experiências dos estudantes, suas vivências de satisfação ou insatisfação dentro do contexto universitário.

Para que seja possível entender a satisfação acadêmica, Ramos et al. (2015) afirmam ser preciso contemplar o contexto institucional, considerando itens como: qualidade do curso, relação teoria e prática, sistema de avaliação, contato com os professores e colegas, grade curricular, administração da universidade e as instalações. Uma vez que estas características afetam a forma como os estudantes enxergam o seu ambiente de estudos e interferem na satisfação destes com a instituição de ensino (Ramos et al., 2015). Diante disso Sisto, Bartholomeu, Pasetto, de Oliveira e Lopes (2008), afirmam que as pessoas e os ambientes se influenciam mutuamente e que os estudos dos ambientes educativos conduzem a conclusões sobre o desempenho dos estudantes, suas opiniões e sentimentos, bem como trazer contribuições para modificar as práticas curriculares e a própria instituição. Freitas et al. (2020) destacam que os questionamentos e discussões relacionadas a qualidade e satisfação dos discentes nos cursos de múltiplas áreas do conhecimento têm sido evidenciados.

As primeiras pesquisas a respeito da satisfação no âmbito acadêmico são da década de 1960 e se originaram a partir de estudos sobre a satisfação ocupacional (Schleich, Polydoro & Santos, 2006). Chen e Lo (2012) referem-se à satisfação acadêmica como avaliação subjetiva das experiências associadas a educação, definida como estado psicológico resultante das expectativas dos estudantes diante da realidade acadêmica. Douglas, Daouglas e Barnes (2006) estudaram o grau de satisfação acadêmica dos discentes em uma universidade inglesa e, chegaram à conclusão de que a mesma está relacionada diretamente ao fator ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano os aspectos ligados a estruturas físicas e instalações. Ribeiro, Fernandes e Correia (2013) realizaram um estudo em Portugal e verificaram que a satisfação acadêmica dos alunos é elevada em quatro dimensões: satisfação com o curso, em relação as oportunidades, em relação ao desenvolvimento e com a instituição.

Osti e Almeida (2019) reuniram dimensões e situações na construção de uma escala para a avaliação da satisfação acadêmica. Os dados indicam que independente da área científica e do curso, a satisfação está relacionada à qualidade da interação do professor, à competência científica e didática deles ou à percepção de aplicação prática do que se aprende. Tomando uma dimensão mais social da (in)satisfação dos estudantes, estes referem o sair de casa dos pais e o morar com outras pessoas, novos vínculos afetivos e amizades com colegas, ou o suporte

social recebido para fazer frente aos desafios da sua adaptação à universidade (Osti & Almeida, 2019). Com isso, Osti et al. (2020) destacam que a relevância do fenômeno da satisfação dos universitários expressa-se em diferentes áreas da sua vida acadêmica, sendo importante incluir todas num instrumento de avaliação a construir e validar.

Em se tratando dos estudos realizados sobre a satisfação acadêmica em discentes do curso de Ciências Contábeis, Gomes et al. (2013) avaliaram os determinantes da satisfação geral dos alunos do curso no Sudoeste do Paraná e concluíram que a análise fatorial foi adequada e possibilitou a explicação do modelo em três fatores: (i) dimensões demandadas do curso, organização do curso e satisfação geral; (ii) variáveis com a dimensão envolvimento do professor e, (iii) dimensão de envolvimento do estudante. Verdinelli e Lizote (2014) analisaram os antecedentes da satisfação geral dos alunos de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição comunitária e apontaram o interesse dos discentes, assim como o envolvimento dos professores, como fatores cruciais na satisfação acadêmica. Silveira Neto (2018) analisou a satisfação acadêmica dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural do Semiárido e concluiu que os discentes se intitularam satisfeitos com o curso, com as oportunidades ofertadas e com as condições estruturais onde o curso é ofertado.

Ramos et al. (2015) destacam que o estudo da satisfação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis parte do pressuposto de que essa variável influencia diretamente o desempenho deles, afetando tanto a formação profissional quanto as interações sociais, bem como o possível desejo de desistência do curso, causando prejuízos, até mesmo, para sua saúde física e mental.

Em linhas gerais, verifica-se que os estudos correlatos ao tema demonstram a relevância da abordagem em torno do constructo satisfação acadêmica, tendo em vista, que todo o processo de formação acadêmica reflete diretamente em sua vida profissional, ou seja, na qualidade dos serviços prestados (Ramos et al. 2015).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é classificada como descritiva, com abordagem quantitativa e se utiliza do método de estudo *survey*. Quanto aos objetivos, pode ser classificada como descritiva que, segundo Gil (2017) descreve as características de determinada população ou estabelece relações entre as suas variáveis. Quanto a forma de abordagem do problema, classifica-se como quantitativa, que segundo Richardson (2011) estabelece uma metodologia predefinida ao respondente, reduzindo a heterogeneidade da coleta de dados, inferindo maior credibilidade aos resultados e possibilita medir as variáveis do estudo para averiguar sua influência sobre outras variáveis (Sampieri, Collado & Lucio, 2013). Para Ramos (2013), a utilização de métodos quantitativos para análise da realidade social presente em um estudo descreve e/ou compara características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições e estabelecer relações causais. A fase quantitativa, por sua vez, terá como método de estudo um *survey*, que conforme Hair, Black, Badin, Anderson e Tatham (2009) consiste em um procedimento para a coleta de dados primários a partir de indivíduos.

4.1 Coleta dos dados

Os dados foram obtidos a partir de um questionário estruturado com itens fechados, composto por três blocos: (i) dados pessoais e ocupacionais; (ii) estratégias de aprendizagem e (iii) satisfação acadêmica.

O primeiro bloco (dados pessoais e ocupacionais) é composto por oito questões para obter a identificação dos respondentes. O segundo bloco contempla o instrumento de estratégias de aprendizagens adaptado de Santos e Boruchovitch (2001) composto por uma escala unifatorial com 29 assertivas que identificam e mensuram as estratégias de aprendizagem utilizadas. O terceiro bloco apresenta o instrumento de satisfação acadêmica, adaptado de Silva, Da Silva e Correia (2020), composto por 41 questões divididas em seis fatores (envolvimento do professor, interesse dos estudantes, interação estudante – professor, demandas do curso, organização do curso e satisfação geral) que determinam a satisfação dos estudantes em relação ao curso.

O instrumento foi respondido obedecendo uma Escala *Likert* de 5 pontos para estratégia de aprendizagem variando de nunca (1) a sempre (5) e de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (5) para a escala de satisfação acadêmica. Destaca-se que no questionário base sobre estratégia de aprendizagem as escalas são medidas em *Likert* de 4 pontos, contudo, em função de o instrumento proposto para mensuração da satisfação acadêmica possuir escala de 7 pontos, adaptou-se as escalas com as questões para serem avaliadas sob a forma de 5 pontos.

4.2 População e amostra

Este estudo tem uma população de 967 alunos devidamente matriculados, sendo 485 do turno diurno e 482 do noturno (Centro Socioeconômico-UFSC, 2021) no curso de Ciências Contábeis. Para o cálculo do tamanho mínimo da amostra optou-se pela equação de população finita apresentada por Fonseca e Martins (1996) que é a equação mais adequada para conhecer uma população finita. Desta forma, considerou-se um nível de confiança de 95% e um erro padrão de 9%, a partir do qual estimou-se para a população de estudantes atual uma amostra de 106 questionários a serem coletados.

O questionário foi elaborado e disponibilizado aos respondentes por meio do *Google Forms* entre julho e agosto de 2021 após este período auferiu-se um total de 130 respostas de discentes que participaram voluntariamente da pesquisa e dos quais 128 foram consideradas válidas, compondo assim a amostra neste estudo, o que supera a amostra mínimo almejada.

4.3 Análise dos dados

Para a análise dos dados utilizou-se testes estatísticos com o *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS® versão 18, nessa ocasião os dados foram analisados quantitativamente e explorados com base nos modelos de Santos e Boruchovitch (2001) e Silva et al. (2020).

A fim de resumir, sumarizar e explorar o comportamento dos dados obtidos utilizou-se da estatística descritiva na qual foram calculados os mínimos, máximos, médias e o desvio padrão de cada assertiva e em seguida, para estimar a confiabilidade mediu-se a consistência interna

por meio do Coeficiente *Alfa de Cronbach* (Sampieri, Collado & Lucio, 2013). O valor do Coeficiente *Alfa de Cronbach* pode variar de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, melhor a confiabilidade, pois, maior será a consistência interna do instrumento ou maior a congruência entre os itens, indicando a homogeneidade da medida do mesmo fenômeno (Matthiensen, 2011).

Com a finalidade de estabelecer a associação entre o processo de aprendizagem e a satisfação acadêmica dos alunos foi aplicado o Coeficiente de Correlação de *Spearman*. Posterior a estas análises foi realizado as análises de regressão múltipla. Esta técnica de análise busca avaliar e verificar a influência de um conjunto de variáveis métricas sobre uma variável dependente métrica (Fávero et al., 2009). Ainda, segundo Hair et al. (2009), a regressão múltipla é utilizada para identificar a relação entre uma variável sobre outra variável.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

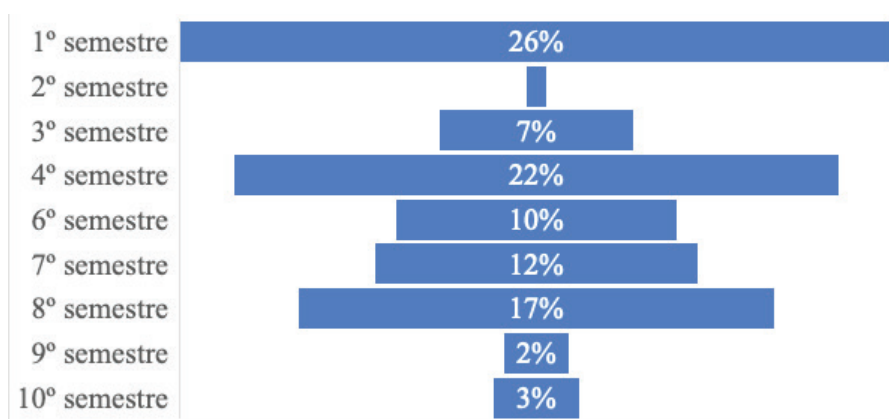
5.1 Característica da amostra

As oito perguntas contempladas no primeiro bloco do questionário identificaram as características e aspectos ocupacionais dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da UFSC. A pesquisa evidenciou que entre os 128 integrantes do estudo, a distribuição de gênero mostrou-se relativamente equilibrada, com 47,66% da amostra como sendo do sexo feminino e 52,34%, masculino.

Em relação à idade, 57 estudantes estavam concentrados no intervalo dos 21 a 25 anos (45%), seguidos de 44 pessoas (34%) entre 16 e 20 anos de idade. A pesquisa demonstrou ainda que 12 estudantes pertenciam à faixa etária dos 31 a 40 anos, 10 pertenciam a faixa dos 26 aos 30 anos e 5 estudantes responderam ter 40 anos ou mais.

Dos estudantes, 33 deles (26% da amostra) cursava o primeiro semestre da graduação e 28 (22%) estavam no quarto semestre do curso, os alunos de décimo, nono e segundo semestre apresentaram uma baixa participação na pesquisa correspondendo, respectivamente, a 3%, 2% e 1% do total da amostra (Figura 1). De acordo com os dados, percebe-se ainda que 54% (69 discentes pesquisados) estavam matriculados no noturno e 59 respondentes (46%) cursavam a graduação no turno diurno.

Figura 1. Percentagem de respondentes por semestre



Fonte: Autores (2021).

Sobre o turno em que os alunos estão matriculados percebe-se relação com o vínculo empregatício, uma vez que 35% dos discentes que trabalha estão matriculados no curso de modalidade noturna, assim se infere que os alunos matriculados no noturno ingressam mais cedo no mercado de trabalho e tem facilidade em conciliar as atividades profissionais com os estudos (Tabela 1).

Tabela 1 - Comparação entre turno da graduação e situação de trabalho

Turno	Trabalham		Não trabalham		Total de respondentes
	Quantidade	%	Quantidade	%	
Diurno	34	27%	25	20%	59
Noturno	45	35%	24	19%	69
Total	79	62%	49	38%	128

Fonte: Autores (2021).

Três das oitos questões do primeiro bloco de pesquisa identificaram a situação dos alunos do curso no período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 no Brasil, para isto questionou-se se os alunos seguiram acompanhando as atividades da graduação de forma remota, se estavam trabalhando e a forma como o faziam neste período. Dos 128 alunos apenas 2 afirmaram que não estavam acompanhando as atividades acadêmicas de forma remota durante a pandemia.

Em relação à situação de trabalho durante a pandemia, dos 79 alunos que possuem vínculo empregatício, 74 (94%) continuou trabalhando durante o período de isolamento social, 68% presencialmente (50 estudantes) e 32% (24 estudantes) na modalidade de *home office*.

5.2 Estatística descritiva e confiabilidade

Os dados obtidos por meio da aplicação da escala de avaliação de estratégias de aprendizagem (EA) e a escala de satisfação acadêmica foram tabulados e submetidos à estatística descritiva. Quanto as questões referentes à satisfação acadêmica foram analisadas cada uma das dimensões previstas no modelo original: Envolvimento do Professor (EP), Interesse dos Estudantes (IE), Interação Estudante – Professor (IEP), Demandas do Curso (DC), Organização do Curso (OC) e Satisfação Geral (SG).

Os constructos apresentam respostas mínimas e máximas com base nos extremos da escala *Likert* utilizada, ou seja, apresenta mínimo de 1e máximo de 5. As variações são explicadas pela diferença entre o número de itens que compõem cada um dos constructos, dentre os quais, destaca-se o de interação estudante -professor (IEP) que apresentou mínimo de 2 o que significa dizer que nenhum respondente atribuiu discordo totalmente (1) para as assertivas que compuseram o constructo (Tabela 2).

Em relação a média, todos os constructos apresentaram média acima de 3 sendo o de IEP, a maior média (4,0246) o que denota boa relação entre estudantes e professores do curso de Ciências Contábeis da UFSC na sequência destacam-se os constructos de satisfação geral

(SG) e organização do curso (OC) que denotam visão positiva dos discentes. Em contrapartida o constructo de estratégias de aprendizagem (EA) foi o que apresentou menor (3,2523) média, seguido pelo constructo de IE (3,5925) e DC (3,7797).

Tabela 2 - Estatística descritiva dos constructos

Constructos	Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Variância
EA	28	1,57	4,68	3,2523	,59793	,358
EP	7	1,14	5,00	3,6955	,88709	,787
IE	6	1,33	4,83	3,5925	,76440	,584
IEP	8	2,00	5,00	4,0246	,78385	,614
DC	8	1,38	5,00	3,6697	,92069	,848
OC	7	1,71	5,00	3,8491	,74816	,560
SG	5	1,40	5,00	3,9516	,86206	,743

N válido (listwise) 128.

Fonte: Autores (2021).

O desvio padrão é a medida que evidencia a uniformidade das respostas em cada um dos constructos, verificou-se que o menor desvio padrão ocorreu em estratégias de aprendizagem (EA) ,59793 o que denota maior uniformidade nas respostas. Em contrapartida o que apresentou maior disparidade nas respostas foi demandas do curso (,92069) o que evidencia que as respostas dadas foram distintas, não refletindo um padrão.

Quanto à variância, pode se inferir que esta é uma medida que diz respeito à dispersão, que compara a variabilidade de duas ou mais variáveis em relação a média destas que será sempre positiva ou nula, considerando-se nula quando não houver variabilidade dos dados, não havendo informação relevante (Becker, 2015). Assim como no desvio padrão, o constructo de EA apresentou menor variância e o de DC, a maior dentre as respostas. Para mensurar a confiabilidade das respostas e constructos utilizou-se o *Alfa de Cronbach*, obteve-se *alfa* geral de $\alpha = 0,959$ para o questionário, o que indica que as respostas são confiáveis (Tabela 3).

Tabela 3 - Estatística de confiabilidade para os constructos

Constructos	Itens	Confiabilidade
EA	28	,891
EP	7	,920
IE	6	,800
IEP	8	,908
DC	8	,929
OC	7	,864
SG	5	,859

Fonte: Autores (2021).

Todos os constructos apresentaram valores maiores que 0,7, inferindo-se que são confiáveis, pois apontam adequada consistência interna (Matthiensen, 2011).

5.3 Análise das associações entre estratégias de aprendizagem e satisfação acadêmica

A distribuição de normalidade do conjunto de dados à luz dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* foi verificada e rodados simultaneamente no SPSS®. Estes testes foram definidos por serem usuais na apuração da normalidade (Hair Jr. et al, 2009). Os dados estudados não apresentaram distribuição normal e após apuração da distribuição de normalidade foi aferida a correlação entre os constructos e para tal, definiu-se pelo teste não-paramétrico de *Spearman* (Tabela 4).

Os resultados entre a correlação dos constructos de estratégias de aprendizagem (EA) e satisfação acadêmica (AS) evidenciaram correlação significativa (Tabela 4). Para a interpretação das correlações foi utilizada a seguinte referência: <0,4 (correlação fraca), >0,4 a <0,5 (correlação moderada) e >0,5 (correlação forte) (Hulley, Cummings, Brownwe, Grady, Hearst & Newman, 2003). Assim, os constructos de EP e EA, IEP e EA e DC e EA apresentaram correlação abaixo de 0,4 o que evidencia que os constructos possuem correlação fraca. Os demais constructos possuem correlação moderada e forte.

Tabela 4 - Correlação entre estratégias de aprendizagem e satisfação acadêmica

Constructos	EA	EP	IE	IEP	DC	OC	SG
EA	1,000						
EP	,354**	1,000					
IE	,494**	,446**	1,000				
IEP	,365**	,843**	,455**	1,000			
DC	,384**	,735**	,459**	,803**	1,000		
OC	,409**	,668**	,444**	,751**	,825**	1,000	
SG	,439**	,679**	,522**	,715**	,745**	,736**	1,000

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Autores (2021).

De modo complementar optou-se por correlacionar variáveis de perfil dos respondentes com os constructos pesquisados (Tabela 5). Para correlação do semestre e os constructos de EP, IEP, DC, OC e SG, observa-se tendência negativa para as associações, predominando na amostra alunos do 1º semestre, considera-se que quanto menor o semestre, maior é a interação com professor, interação professor- aluno, demandas do curso, organização do curso e a satisfação geral.

A correlação entre idade e EP e, idade e DC apresentaram associações fracas e negativas. Desta forma observa-se que quanto maior a idade do estudante, menor é a percepção de envolvimento do professor e menores são as demandas do curso.

Tabela 5 - Correlação entre perfil e estratégias de aprendizagem e satisfação acadêmica

Perfil\Constructo	EA	EP	IE	IEP	DC	OC	SG
Semestre	-,017	-,473**	-,157	-,394**	-,539**	-,394**	-,434**
Sexo	-,172	-,049	-,100	-,045	-,025	-,037	-,168
Idade	,005	-,187*	,048	-,144	-,179*	-,086	-,049
Turno	-,161	,021	-,075	-,008	,008	-,014	-,085
Vínculo Emp.	,032	,231**	-,066	,241**	,121	,126	,069

**A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

*A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Fonte: Autores (2021).

Por fim, a correlação entre vínculo empregatício e EP, e IEP, apresentaram associações positivas e fracas. Logo, existe tendência de que os alunos que possuem vínculo empregatício percebam maior envolvimento do professor, e tenham uma maior interação com ele. Do mesmo modo, o contrário também se aplica, sendo que os estudantes que não possuem vínculo empregatício não percebem o envolvimento do professor e apresenta menor interação.

Em pesquisas de áreas como o Comportamento Organizacional, a regressão múltipla é utilizada, uma vez que pesquisa fenômenos relacionados ao contexto das organizações. Desse modo, na Tabela 6, é exposto o modelo de regressão encontrado.

Tabela 6 - Sumarização do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Mudança de R quadrado	Mudança F	gl1	gl2	Sig. Mudança F
1	,544 ^a	,296	,261	,51407	,296	8,469	6	121	,000

(Y) EA = (X) EP, IE, IEP, DC, OC, SG

Fonte: Autores (2021).

O coeficiente de determinação ajustado (R quadrado ajustado) foi de 0,261, indicando que 26,1% da variabilidade dos dados é explicada pelo modelo. Conforme explicam Hair et al. (2009), os valores de sig devem ser menores que 0,05 (sig < 0,05). Dessa forma, levando em consideração o que os autores explicam, a influência é positiva nesse caso.

Com relação à variável dependente "EA", verificou-se que a variável influenciadora foi "IE" ($\beta = 0,375$, sig < 0,000), as demais variáveis apresentaram valores para sig e β maiores, tornando assim a influência negativa. Isto significa que quanto maior forem o EP, IEP, DC, OC e SG entre os acadêmicos, menos evidentes será a EA. Os resultados podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7 - Coeficientes ^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	
	B	Erro Padrão	Beta			
1	(Constante)	1,539	,288		5,344	,000
	EP	-,070	,103	-,104	-,678	,499
	IE	,294	,073	,375	4,010	,000
	IEP	,015	,123	,020	,122	,903
	DC	,072	,100	,111	,722	,472
	OC	,024	,116	,030	,209	,835
	SG	,126	,096	,181	1,311	,192
a. Variável Dependente: EA						

Fonte: Autores (2021).

Levando em consideração o contexto de pandemia estes resultados, talvez, poderiam ser expressos de formas diferentes na percepção dos estudantes. Todavia, considerando o construto EA, percebe-se que se fez como o mais percebido entre os estudantes no sentido de se envolver na AS. Conforme Tavares (2020) a pandemia fez com que as relações fossem vistas de forma mais humanizada e sensível aos olhos das pessoas.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a relação entre o processo de aprendizagem e a satisfação acadêmica dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis da UFSC durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Para tanto, foi realizado um *survey* com discentes do curso por meio de questionário *on-line* do qual obteve-se 128 respostas válidas que superaram a amostra mínima estimada.

Inicialmente descreveu-se o perfil dos profissionais de contabilidade pesquisados. De forma geral, a amostra pesquisada é composta por homens, entre 21 e 25 anos, que na sua maioria cursam a graduação em Ciências Contábeis no noturno e estão matriculados no primeiro (26%) e quarto semestre (22%). O estudo também destaca que 62% dos respondentes possuem vínculo empregatício e deste universo 94% trabalharam no período de isolamento social causado pela pandemia de coronavírus sendo que 68% trabalharam de forma presencial e 31% na modalidade *home office*.

Encontrou-se, após análise inferencial, uma correlação significativa dos constructos de estratégias de aprendizagem (EA) e satisfação acadêmica (AS). Ao observar a correlação entre o semestre e os constructos de EP, IEP, DC, OC e SG, nota-se uma tendência negativa para as associações, predominando na amostra alunos do 1º semestre. Diante disso, é possível considerar que quanto menor for o semestre, maior é a interação com professor, interação professor-aluno, demandas do curso, organização do curso e a satisfação geral.

Johnson e Gustafsson (2000) definem a satisfação como cumulativa, um construto abstrato que revela a experiência total de consumo de um serviço. A partir daí, pode-se compreender que a medida que um aluno carrega mais experiência em relação à universidade e ao seu curso, sua satisfação vai diminuindo.

Os achados evidenciados nesta pesquisa possuem implicações gerenciais e acadêmicas. Os gestores das IES devem ter atenção não somente com a satisfação dos calouros, mas também com os que estão próximos a formatura, planejamentos precisam ser feitos para que a satisfação seja crescente e/ou linear no decorrer do curso, mantendo assim seus discentes leais a IES, em um mercado cada vez mais competitivo.

Do ponto de vista acadêmico, é preciso ressaltar a limitação encontrada e o momento atípico que se vivencia. Foram investigados apenas alunos de um curso específico e de uma única universidade, tornando os resultados muito pontuais. Sugere-se, portanto, realizar estudos em outros cursos, bem como em outras universidades, a fim de se estabelecer comparações e ampliar os materiais disponíveis na literatura.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), **Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades** (pp.17-33). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Barbosa, E. F. & Moura, D. D. (2014). Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In **Anais International Conference on Engineering and Technology Education, Cairo**, Egito, 13, 110-116.
- Carvalho, R. L. da S, Lopes, L. R., Carvalho, A. L., Júnior, J. P. & Galo, J.M. (2019). Avaliação da satisfação acadêmica, expectativa de futuro e motivação acadêmica em estudantes de graduação do Instituto Federal de Rondônia campus Ariquemes. *South American Development Society Journal*, [S.l.], v. 5, n. 14, p. 36. Doi: <http://dx.doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v5i14p36-52>.
- Castro, J. X., Miranda, G. & Lea, L. E. (2016). Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, 9(1), 080-097. < <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/258>>.
- Centro Socioeconômico-Universidade Federal de Santa Catarina. (2021). **Informações dos cursos de graduação**. Disponível em: <https://cse.ufsc.br>
- Chen H.S. & Lo H.S. (2012). Development and psychometric testing of the nursing student satisfaction scale for the associate nursing programs. *J Nurs Educ Pract*. Aug; 2(3):25-37.
- Cittadin, A., Santos, A. P. & Almeida, J. A. M. (2015). O uso de metodologias ativas na disciplina de contabilidade e análise de custos no curso de ciências contábeis da UNESC. **Anais do Seminário de Educação**, Conhecimento e Processos Educativos, 1.
- Collis, J. & Hussey, R. (2005). **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Bookman.
- Douglas, J., Douglas, A. & Barnes, B. (2006). Medir a satisfação do aluno em uma universidade do Reino Unido. **Garantia da qualidade na educação**, v. 14, n.3, p.251-267.
- Fernandes F.G., Mollo R. A.T. & Barbosa F. DA C. (2020). A aplicação de um jogo para motivação do processo de ensino-aprendizagem em cursos de engenharia e ciências exatas. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2.
- Ferreira, R. S., Almeida, J. B. & Araújo, W. G. (2017). Métodos de Ensino Aplicados no Curso de Ciências Contábeis: percepção de alunos da Universidade Federal do Tocantins (UFT). **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 1.
- Fonseca, J. S. & Martins, G. A. (1996). **Curso de estatística**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

- Freitag, I. H, Silva, A. DA C. M., Tomaselli, M. V. F. & Barbosa, C. P. (2017). A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do Mudi**, v. 21, n. 2, p. 20-31.
- Freitas, V. B. de, Souza, M. S. & Silveira, M. A. P. da. (2020). Student satisfaction in Higher Education: an analysis from the Agronomy course at Instituto Federal Goiano. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e823986492. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.6492.
- Gil, A. C. (2017). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. R. V., Ferreira, R. M., De Lima, S. L. L. DE & Walter, S. A. (2020). Satisfação dos acadêmicos de Ciências Contábeis: um estudo com equações estruturais. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 19, n. 1, p. 75-98.
- Gomes, G., Dagostini, L. & Cunha, P. R. (2013). Satisfação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis: estudo em uma faculdade do Paraná. **ReFae -Revista da Faculdade de Administração e Economia**, 4 (2), 102-123.
- Grebennikov, L. & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. **Tertiary Education and Management**, 19(4), 301-322. doi:10.1080/13562517.2013.774353.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). **Análise multivariada de dados**. 6a ed., A. Sant'Anna, Trad. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hulley, S. B., Cummings S. R., Browner, W. S., Grady, D., Hearst, N. & Newman, T. B. (2003). **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Johnson, M., & Gustafsson, A. (2000). Improving customer satisfaction, loyalty, and profit. São Francisco: Jossey-Bass.
- Magalhães, A. & Machado, M. L.; Sá, M. J. (2012). Satisfação dos estudantes do ensino superior português. **Matosinhos**, Portugal: CIPES.
- Marques, R. (2020). A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. *Boletim de Conjuntura (Boca)*, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 31-46.
- Martins, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Revista de Educação A Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256.
- Martins, W., Meireles, V., Melo, F. R. & Nalini, L. E. (2003). Estilos de aprendizagem em educação a distância. **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 10.
- Matthiensen, A. (2011). Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários. **EMBRAPA** Boa Vista, RR.
- Miranda, L. & Morais, C. (2008). Estilos de aprendizagem: O questionário de Honey-Alonso CHAEA adaptado para língua portuguesa. **Learning Style Review - Revista de estilos de aprendizagem**, n. 1, v. 1, p. 66-78.
- Montes, M. R., Da Costa Bairral, M. A., Dos Santos Junior, M. A. & Gomes, J. S. (2011). Identificação das práticas metodológicas de ensino aplicadas no curso de graduação de ciências contábeis a partir do perfil docente. **In Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**.
- Néreci, I. G. (1981). **Metodologia do Ensino: uma Introdução**. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Osti, A. & Almeida, L. S. (2019). Satisfação acadêmica no Ensino Superior. In L. S. Almeida (Ed.), **Satisfação acadêmica no ensino superior: desafios e oportunidades** (pp.99-114). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Osti, A., Chico, B.M., Oliveira, V. & Almeida, L.S. (2020). Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. **Revista E-Psi**, 9(1), 94-106.
- Paiva, G. S. (2008). Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. Rio de Janeiro, RJ.
- Pavione, C. S. S. N., Avelino, B. C. & De Souza, J. R. (2016). Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, 10(2).
- Pinto, N. G. M., De Quadros, M. R. C, Da Cruz, F. V. & Conrad, C.C. (2017). Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. *Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo*, v. 3, n. 2, p. 3-17. ISSN 2447-3944. Doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.1600>.

- Plebani, S. & Domingues, M. J. C. S. (2008). A Utilização dos Métodos de Ensino e a Formação de Competências Gerenciais: Uma Análise do Curso de Administração. **Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, Curitiba, PR, Brasil, 19.
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S. & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, v. 24, n. 1, p. 187-195.
- Ramos, J. de S. (2018). A motivação escolar no processo de ensino-aprendizagem de geografia no ensino fundamental II: análise a partir da Escola Caic Diogo de Braga, localizada em Vitória de Santo Antão/PE. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Ramos, M. P. (2013). Métodos Quantitativos e Pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e Utilidade do Uso da Quantificação nas Explicações dos Fenômenos Sociais. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 55-65.
- Ribeiro, M. I. B., Fernandes, A. J. G. & Correia, T. I. G. (2013). Satisfação com a vida acadêmica em estudantes do ensino superior público portugueses. **Egitania Sciencian**, n. 12 p.63-79.
- Richardson, R. J. (2011). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, M. del P. B. (2013). **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. A. A. & Boruchovitch, E. (2001). Escala de estratégias de aprendizagem para alunos universitários. **Manuscrito não publicado, desenvolvido em projeto de intercâmbio interinstitucional -UNICAMP-USF**.
- Schleich, A.L. R., Polydoro, S. A. J. & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Aval Psicol.**
- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (Boca)*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 31-46.
- Silva, A. de O., Da Silva, V. & Correia, De Lima, J. J. A. (2020). Nível de satisfação acadêmica dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Alagoas. **Revista Conhecimento Contábil**, v. 10, n. 01.
- Silva, R. H. A. & Scapin, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-522.
- Silveira Neto, J.N.D. (2018). Satisfação acadêmica: uma análise das experiências sob a ótica dos discentes de contabilidade. **UFERSA**. Disponível em: <http://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/3384>.
- Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N. S. V., Oliveira, A. F. & Lopes, W. M. G. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 45-55.
- Soschinski, C. K., Schlup, D. & Domingues, M. J. C. (2019). Processos de aprendizagem em Ciências Contábeis: um estudo bibliométrico e sociométrico. **Desafio Online**, v. 7, n. 1.
- Vega, R. I. (2015). **La gestión de la universidad: planificación, estructuración e control**. Buenos Aires: Biblos.
- Verdinelli, M.A. L. & Lizote, S.A. (2014). Satisfação dos Alunos de uma Universidade Comunitária com o Curso de Ciências Contábeis: um Estudo Através da Modelagem em Equações Estruturais. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, XIV.