



## Estudar é Preciso Também na Pandemia: Ensinei! Aprenderam?

### Resumo

O presente estudo teve como objetivo 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. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho quantitativo, operacionalizada por meio de uma *survey*. Foram obtidos 128 dados válidos os por meio de um questionário aplicado de forma *on-line* e estes dados foram analisados por meio do *software* SPSS versão 18. Com a finalidade de estabelecer a associação entre o processo de aprendizagem e a satisfação acadêmica dos alunos utilizou-se o Coeficiente de Correlação de *Spearman*. Os resultados revelaram a boa relação entre estudantes e professores. Verificou-se que o menor desvio padrão ocorreu no constructo estratégias de aprendizagem, já o que apresentou maior disparidade nas respostas foi o de demandas do curso. Os resultados revelaram uma correlação significativa entre os construtos. Observa-se que para a amostra quanto maior a idade do estudante, menor é a percepção de envolvimento do professor e menores são as demandas do curso. Estes achados fornecem evidências a uma lacuna no que se refere a interação entre os temas, o que pode contribuir para fortalecer a teoria sobre processo de aprendizagem e satisfação acadêmica em uma realidade diferente do abordado em outras pesquisas. De modo prático, pode fornecer um panorama geral de como se comportam os discentes e, desencadear estratégias para melhorar a percepção dos mesmos. Esta pesquisa avança na literatura por apresentar resultados em um contexto acadêmico durante uma pandemia, o que sugere um estudo inovador.

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

**Linha Temática:** Pesquisa e Ensino da Contabilidade



## 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). Martins (2020) ressalta que, muitos dos paradigmas que sustentavam a vida cotidiana estão em desconstrução, sendo o sistema educacional um exemplo a sofrer alterações. 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 diversos níveis de ensino. Martins (2020) destaca que 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 necessário resgate das responsabilidades do discente sobre seu processo de aprendizagem. Martins (2020) afirma 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.

Marques (2020) evidência que as mudanças vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem frente o atual contexto da pandemia, levaram a adoção de metodologias alternativas que não eram adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. 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.

Ramos (2018) elucida que o ensino é definido como processo que cria condições para aprendizagem, esta entendida como transformação provocada pelo ensino. Fernandes *et al.* (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.

Freitas *et al.* (2020) chamam a atenção para o fato de que 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. 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 *et al.* (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 *et al.* (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 sua estrutura curricular, ou a disponibilização de serviços de apoio quando o estudante deles necessita.

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 a validação das experiências agregadas à educação. Para Gomes *et al.* (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 alunos dos Cursos 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 levantado, tem-se como principal 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.

Gomes *et al.* (2020) destacam que 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 *et al.* (2019) afirmam que o ambiente acadêmico deve ser incentivador, motivador e propício ao desenvolvimento dos estudantes, visto que o ambiente é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos acadêmicos. 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 que sejam feitas adequações ao modelo de aprendizagem proposto no plano pedagógico da Instituição estudada. Além disto, a pesquisa permitirá a identificação das características dos graduandos do curso de Ciências Contábeis, o que pode contribuir 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, é devido a isso, que estas buscam a melhoria constante no processo de ensino-aprendizagem, a fim de aperfeiçoar a qualidade da educação ofertada (Cittadin *et al.*, 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 distintos métodos utilizados no processo.

Para Miranda e Moraes (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 no intuito de contribuir para a 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 *et al.* (2017) explicam que entre as metodologias de ensino existentes, se destaca a: 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 para se alcançar um objetivo.

A escolha dos recursos didáticos pelos docentes 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 *et al.*, 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 *et al.*, 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 *et al.*, 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 deve contemplar objetivos a serem atingidos, conteúdos a trabalhar, 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 *et al.* (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 pessoais e ambientais de forma a aprender com mais facilidade e obter sucesso acadêmico (Castro *et al.*, 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 o conhecimento. 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 que se tenha maior eficiência e satisfação dos alunos com a formação superior recebida, as IES deveriam 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 intimamente relacionada com a qualidade do aprendizado e com o contexto educacional ofertado pelas IES, sendo a satisfação entendida como a 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 o 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 seu processo de formação acadêmica (Silveira Neto, 2018). Ramos *et al.* 2015 afirmam que o ambiente da graduação é capaz de envolver-se positiva ou negativamente na formação acadêmica e profissional das pessoas. Osti *et al.* (2020) destacam que num sistema massificado, como é o caso das IES torna-se difícil atender às aspirações individuais, podendo traduzir-se em insucesso acadêmico e abandono. Desta forma, os autores destacam a importância em se investigar, a partir das situações e experiências dos estudantes, as 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 *et al.* (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 ofertados em múltiplas áreas do conhecimento têm sido apresentados na academia.

Schleich *et al.* (2006) apontam que as primeiras pesquisas a respeito da temática de satisfação no âmbito acadêmico são da década de 1960 e se originaram a partir de estudos sobre a satisfação ocupacional. Chen e Lo (2012) referem-se à satisfação acadêmica como avaliação subjetiva das experiências associadas a educação, podendo ser definida como estado psicológico resultante das expectativas dos estudantes em relação a realidade acadêmica. Douglas *et al.* (2006) estudaram o grau de satisfação acadêmica dos discentes em uma universidade inglesa e, chegaram à conclusão de que a satisfação acadêmica está relacionada diretamente ao fator ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano os aspectos ligados a estruturas físicas e instalações. Ribeiro *et al.* (2013) realizaram um estudo em Portugal e verificaram que globalmente, a satisfação acadêmica dos alunos é elevada em quatro dimensões: satisfação com o curso, satisfação em relação as oportunidades, satisfação 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 em universitários. Os dados indicam que independente da área científica e do curso, a satisfação dos estudantes está relacionada, por exemplo, 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, os 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 elas 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 matriculados no curso em uma faculdade do 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 intitularam-se satisfeitos com o curso, com as oportunidades ofertadas pelo mesmo, e até 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 têm demonstrado 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) busca descrever as características de determinada população ou estabelecer 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. O que possibilita medir as variáveis do estudo buscando averiguar sua influência sobre outras variáveis (Sampieri *et al.*, 2013). Para Ramos (2013), a utilização de métodos quantitativos para análise da realidade social presente em um estudo tem 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 *et al.* (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 do questionário (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 elaborado por 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, de Silva *et al.* (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 e de 5 pontos para a satisfação acadêmica (Tabela 1).

Tabela 1

##### Escala Likert utilizada nos questionários

Escala Likert	1	2	3	4	5
Estratégia de Aprendizagem	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Satisfação Acadêmica	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Autores (2021).

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. Considerou-se um nível de confiança de 95% e um erro padrão de 9%, 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 mínima 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 *et al.*, 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*.

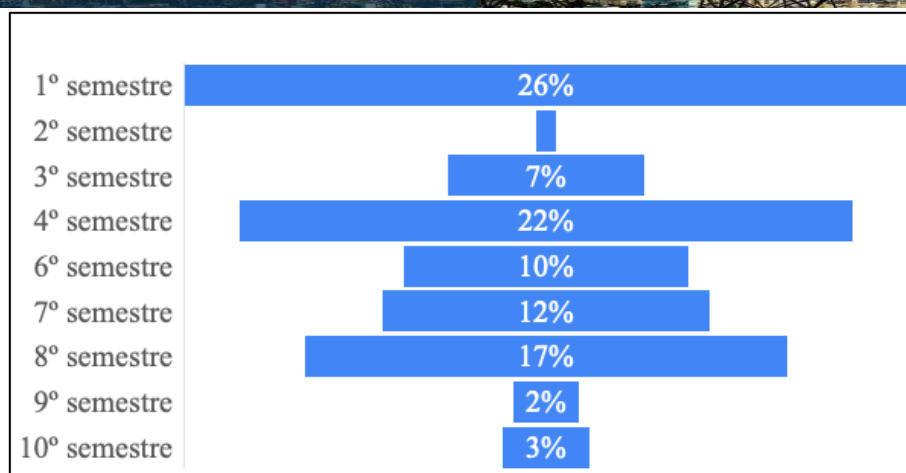
## 5 Análise e Discussão dos Resultados

### 5.1 Característica da amostra

As oito perguntas contempladas no primeiro bloco do questionário buscavam identificar 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% identificaram-se como homens.

Em relação à idade, 57 estudantes, no momento da realização da pesquisa, 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 estudada (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 pode inferir que os alunos matriculados no noturno podem ingressar mais cedo no mercado de trabalho e ter uma maior facilidade em conciliar as atividades profissionais com os estudos (Tabela 2).

Tabela 2

#### 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 oito 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 1 e máximo de 5. As variações verificadas são explicadas pela diferença entre o número de itens que compõem cada um dos constructos. Dentre os constructos, 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 3).

Em relação a média, todos os constructos apresentaram média acima de 3 sendo o constructo 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 relação ao curso. 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 3

#### 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 constructo que apresentou maior disparidade nas respostas dadas pelos discentes foi demandas do curso (,92069) o que evidencia que as respostas dadas as assertivas 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, apresentou 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 4).

Tabela 4

#### 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 apresentam uma boa 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 os testes usuais na apuração da normalidade (Hair Jr. et al, 2009). Os dados estudados não apresentaram uma 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 5).

Os resultados entre a correlação dos constructos de estratégias de aprendizagem (EA) e satisfação acadêmica (AS) evidenciaram correlação significativa (Tabela 5). 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 et al., 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 5

#### 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 algumas variáveis de perfil dos respondentes com os constructos pesquisados que são apresentados na Tabela 6.

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 para a amostra pesquisada, quanto maior a idade do estudante, menor é a percepção de envolvimento do professor e menores são as demandas do curso.

Tabela 6

#### Correlação entre perfil e estratégias de aprendizagem e satisfação acadêmica

Perfil\Constructo	EA	EP	IE	IEP	DC	OC	SG
-------------------	----	----	----	-----	----	----	----



<b>Semestre</b>	-,017	-,473**	-,157	-,394**	-,539**	-,394**	-,434**
<b>Sexo</b>	-,172	-,049	-,100	-,045	-,025	-,037	-,168
<b>Idade</b>	,005	-,187*	,048	-,144	-,179*	-,086	-,049
<b>Turno</b>	-,161	,021	-,075	-,008	,008	-,014	-,085
<b>Vínculo Emp.</b>	,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 o mesmo. Do mesmo modo, o contrário também se aplica, sendo que os estudantes que não possuem vínculo empregatício não percebem o envolvimento do professor e tem uma menor interação com o mesmo.

## 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 uma *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, à 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 alunos que já estão perto de se formar, 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 à respeito da amostra da pesquisa e ao momento atípico que estamos vivenciando. 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 Bibliográficas

- 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. Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed; 2003.

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 português. **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.