

Estratégias de aprendizagem autorregulada em contabilidade: um estudo em duas instituições privadas do ensino superior catarinense

Self-regulated learning strategies in accounting: a study in two private institutions of higher education catarinense

O trabalho foi apresentado no Congresso de Gestão e Controladoria da Unochapecó, Chapecó (SC), 2016.

RESUMO

O objetivo do estudo consistiu em analisar o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis em relação às estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, foram levantados os seguintes objetivos específicos: (a) identificar quais são as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas por estudantes de Contabilidade; (b) verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do tempo de curso, idade e gênero. Para identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada foi utilizada a estatística descritiva e, para verificar de que forma essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do semestre, idade e gênero do estudante, foram utilizados a Análise Fatorial e testes paramétricos de comparação de médias (teste t). Os resultados apontaram que as estratégias mais empregadas são: revisão, ajuda externa, estrutura ambiental e autoavaliação. Ao explicar as estratégias de aprendizagem autorregulada por meio do tempo de curso, gênero e idade, os resultados indicaram que as médias são significativamente diferentes para o gênero e idade. O estudo contribui para reforçar a importância de refletir sobre o ensino-aprendizagem desenvolvido com a intenção de armazenar conhecimentos e para repensar em medidas que conduzam a aprendizagem autônoma do estudante como vital para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer a revisão da prática pedagógica universitária da educação contábil.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada. Contabilidade. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT:

The objective of the study is to analyze the profile of Accounting students in relation to the self-regulated learning strategies. Therefore, we listed, the following Specific Objectives: (a) identify what self-regulated learning strategies are used by Accounting students; (B) determine how these strategies could be explained from the course time, age and gender. In order to identify the self-regulated learning strategies we used descriptive statistics, and to check how these strategies could be explained from the semester, age and student gender we used Factor Analysis and mean comparison parametric tests (t test). The results show that the most used strategies are: review, external aid, environmental structure and self-assessment. In explaining the self-regulated learning strategies by the course time, gender and age, the results indicated that the averages are significantly different for age and gender. This study helps to reinforce the importance of reflecting on the teaching-learning developed with the intention of storing knowledge and to rethink measures that lead to student autonomous learning as vital to the development of professional skills, which requires review of Accounting education university teaching practice.

Keywords: Self-regulated learning. Accounting. Higher education institutions.

Thiago Bruno de Jesus Silva

Mestre em Ciências Contábeis pela
Universidade Regional de Blumenau (FURB).
Especialista em Controladoria (UNEB).
Bacharel em Ciências Contábeis (UNEB).
Contato: Rodovia Lomanto Júnior, BR 407, Km
127, Campus Universitário Senhor do Bonfim,
BA. CEP 48970-000.
E-mail: thiagobruno.silva@yahoo.com.

Luis Antonio Lay

Mestre em Ciências Contábeis pela
Universidade Regional. Contato: Rua Antônio
da Veiga, 140, Itoupava Seca, Blumenau (SC).
CEP. 89030.903.
E-mail: luisantoniolay@gmail.com.

Vania Tanira Biavatti

Doutora em Ciências Sociais Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC).
Professora PPGCC Mestrado Ciências
Contábeis – Metodologia do Ensino da
Contabilidade e Departamento de Educação
– Políticas Públicas, História e Legislação
de Ensino. Programa de Extensão Formação
Continuada a Professores da Educação
Básica. Coordenação Subprojeto Gestão
Escolar Democrática – PIBID/FURB. Contato:
Rua São Paulo, 2388, apartamento 202, Victor
Konder, Blumenau (SC). CEP. 89030.000.
E-mail: vania@hprada.com.br.

Samuel Haag

Mestrando em Ciências Contábeis na
Universidade Regional de Blumenau (FURB).
Licenciado em Matemática na Universidade
Regional de Blumenau (FURB). Contato:
Rua Antônio da Veiga, 140, Itoupava Seca,
Blumenau (SC), 89012-900.
E-mail: samuelhaag@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O sociólogo Zygmunt Bauman (2013) constata que na atualidade tudo envelhece muito rápido, e que nesse tempo, por ele designado ‘modernidade líquida’, nada se destina a durar. Esse contexto afeta o ambiente acadêmico e profissional de tal forma que as habilidades, conhecimentos e atributos necessários aos mais diversos campos profissionais se reestruturam de modo significativo.

Em Contabilidade, as mudanças exigidas têm promovido diversas discussões no contexto educacional. Na atualidade, em que a evolução tecnológica fornece grande quantidade de informações diariamente, torna-se natural que a formação dos estudantes sofra constantes alterações (ZIMMERMAN, 2002). A profissão contábil tem exigido da comunidade acadêmica, sobretudo das pesquisas educacionais, perspectivas para o preparo dos alunos para a vida profissional, principalmente nas atividades de aprender, manter habilidades e buscar o conhecimento (SCHLEIFER; DULL, 2009; MARTIN; DOWSON, 2009).

Neste interim, não é mais apropriado definir a educação como um processo de transmitir o que é conhecido, mas como um processo que deve ser definido para toda a vida. O conhecimento baseado apenas na acumulação de conteúdos provavelmente se tornará ultrapassado rapidamente. (KNOWLES, 2014).

Contudo, conforme Howieson *et al.* (2014), a educação em contabilidade ainda enfatiza a importância da formação de um profissional com concepções meramente técnicas, o que limita a formação contábil a regras e desempenho de tarefas rotineiras. Como no mundo atual a mudança é uma constante, além da acumulação do conteúdo técnico, a sociedade exige dos novos profissionais capacidade de lidar com a incerteza e habilidades na resolução dos mais variados problemas. Desse modo, o desenvolvimento acadêmico e profissional de contabilidade deve, ao contrário do que constatarem os autores, enfatizar o ‘aprender a aprender’.

Becker (2013) apresenta o impacto positivo que as estratégias de aprendizagem autorregulada (*Self-regulated learning* – SRL) possuem em contexto educativo. O conjunto de competências voltadas à SRL se torna extremamente importante aos graduados, sobretudo, ao entrar no ambiente dinâmico de trabalho em contabilidade dos dias atuais, que exige, cada vez mais, uma constante aprendizagem. Derry e Murphy (1986) definem as estratégias de aprendizagem autorregulada como um conjunto de procedimentos ou processos mentais utilizados por um sujeito em uma situação peculiar de aprendizagem, que auxiliam na facilidade de aquisição dos conhecimentos.

Zimmerman e Ponz (1986) desenvolveram 14 estratégias de aprendizagem autorregulada. Para estes autores, o uso dessas estratégias confere ao discente um valioso ferramental, visto que sua utilização está altamente correlacionada com os índices de sucesso acadêmico. As estratégias são: a) Autoavaliação; b) Organização e transformação; c) Estabelecimento de objetivos e planejamento; d) Procura de informação; e) Apontamentos; f) Estrutura Ambiental; g) Autoconsequências; h) Repetição e memorização; i) Ajuda de professores; j) Ajuda de pares próximos; k) Ajuda de especialistas; l) Revisão das anotações; m) Revisão de testes; e n) Revisão da bibliografia. Para que os alunos possam ser identificados como autorregulados, a sua aprendizagem deve envolver o uso de estratégias específicas para alcançar os objetivos acadêmicos.

Segundo Moos e Ringdal (2012) há quatro pressupostos comuns na adoção da aprendizagem autorregulada. Primeiro os autores presumem que estudantes conseguem monitorar e regular sua percepção, seu comportamento e sua motivação. Em segundo, sugerem que os alunos formulem suas próprias metas, intimamente ligadas ao seu contexto de aprendizagem e conhecimento. Assumem também que todo o comportamento do estudante é dirigido aos seus objetivos e ao processo de autorregulação. Em último, os autores concluem que o comportamento de autorregulação possui papel mediador na relação entre o desempenho do aluno, os fatores contextuais e as características individuais da sua aprendizagem.

A construção educacional da aprendizagem autorregulada está estreitamente alinhada com a aprendizagem ao longo da vida e o conjunto de habilidades que prepara profissionais para o local de trabalho contemporâneo em contabilidade (BECKER, 2011). Lima Filho, Lima e Bruni (2015) analisaram a aprendizagem autorregulada em estudantes de contabilidade em duas universidades públicas na Bahia. Os resultados apontam que os níveis de SRL ao longo dos semestres não diferem significativamente, o que, segundo os autores, é uma preocupação para o ensino de contabilidade, visto que a literatura argumenta que estudantes concluintes devem ter uma média mais elevada em relação ao estudante em curso, e estes, em relação aos calouros.

Lombaerts *et al.* (2009) e Moos e Ringdal (2012) afirmam que as práticas de ensino devem incentivar a aprendizagem autorregulada. Desta forma, considerando o exposto e as sugestões de Lima Filho, Lima e Bruni (2015) em desenvolver pesquisa em outra região e instituições para ver se os resultados são análogos, este estudo busca encontrar evidências acerca do impacto que o ensino de Ciências Contábeis exerce na postura independente e proativa por meio da resposta ao seguinte problema de pesquisa: Qual o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis quanto às estratégias de aprendizagem autorregulada de instituições privadas em Santa Catarina?

O objetivo do estudo consiste em analisar o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis em relação às estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, foram levantados os seguintes objetivos específicos: (a) identificar quais as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas por estudantes de Contabilidade; (b) verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) de curso, idade e gênero do estudante.

Justifica-se a importância desta investigação por identificar o desenvolvimento autorregulado dos discentes, bem

como pelas discussões sobre a independência do aprendizado ao longo da vida, no qual a profissão contábil tem exigido da comunidade acadêmica, especialmente da pesquisa educacional, perspectivas para a preparação de alunos ao longo da vida profissional, sobretudo envolvidos na capacidade de aprendizagem e de educação continuada (SCHLEIFER; DULL, 2009), e a percepção de um aumento do gênero feminino nas instituições de ensino.

O estudo contribui para reforçar a importância de refletir sobre o ensino-aprendizagem desenvolvido com a intenção de armazenar conhecimentos e repensar medidas que conduzam à aprendizagem autônoma do estudante como vital para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer a revisão da prática pedagógica universitária da educação contábil. Esta contribuição é importante à luz do reconhecimento de que os discentes, futuros profissionais em contabilidade, necessitam desenvolver habilidades de pensamento crítico, de aprendizagem continuada e a capacidade de fornecer aconselhamento de qualidade para a tomada de decisões, sendo um objetivo apoiado pelo Instituto Americano de Contadores – AICPA (2000). Como é evidente na literatura, tem sido feito um número mínimo de estudos em resposta às chamadas de atenção feita pela *Accounting Education Change Commission – AECC* (1990) sobre a educação contábil. No entanto, a profissão contábil se tornou ainda mais dinâmica e complexa desde a emissão do relatório da AECC, e manter a sua competência tornou-se cada vez mais desafiador (BECKER, 2013).

2 REVISÃO DA LITERATURA

Em resposta a novas demandas da sociedade do século XXI, com mais de uma década, a Declaração de Bolonha (1999) enfatiza a necessidade de repensar o papel da universidade, sendo que estas reflexões envolvem a tomada de decisões sobre vários aspectos: a formação acadêmica e ética dos futuros profissionais, os planos curriculares, a preparação dos docentes universitários, as bases metodológicas e de avaliação. Estas medidas auxiliam a aprendizagem autônoma do estudante como importante para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requerem repensar a prática pedagógica universitária subjacente utilizada para apoiar este modelo educacional (MARTIN, 2012).

A aprendizagem autorregulada tem o objetivo de fornecer habilidades de atualização, aquisição de novos conhecimentos e resolução de problemas ao longo da vida (SMITH, 2001). Becker (2011, 2013) explica que a SRL é convergente com as recomendações dos órgãos internacionais, como a da AECC (1990), do AICPA (2000) e do *Institute of Management Accountants* (2008). Segundo Albrecht e Sack (2000), a ênfase excessiva no conhecimento técnico e uma abordagem mecânica não são muito adequadas à preparação de profissionais para ambiente altamente dinâmico. Para Schleifer e Dull (2009), uma base para aprendizagem ao longo da vida em contabilidade permite ao estudante aprender a aprender, manter competências, conhecimentos e orientação profissional, fatores necessários para atender as organizações.

Zimmerman (2002) explica que a SRL é definida como um processo ativo no qual o aluno tem e faz uso adequado de um repertório de competências e estratégias para melhorar o seu próprio aprendizado. Os estudantes com uma aprendizagem autorregulada bem-sucedida estabelecem os objetivos diretos de sua aprendizagem, monitoram, regulam e controlam a própria cognição, a motivação e o comportamento com o propósito de realizar/attingir o objetivo planejado. Assim, ao enfrentar problemas, o estudante aplica estratégias e tende a observar a sua realização e interpretar os resultados dos seus esforços de uma forma autônoma e centrada.

Os investigadores educacionais argumentam que existem diferenças significativas entre os alunos autorregulados e aqueles que precisam de regulação externa na sua aprendizagem (XU *et al.*, 2010). A participação ativa do indivíduo exige consciência dos objetivos a serem alcançados, reconhece as demandas da ação a serem atingidas, separa e estabelece os recursos internos e externos para a execução da ação, avalia o nível de realização e altera os procedimentos utilizados, se o resultado não for o previsto (DEMETRIOU, 2000).

Zimmerman e Ponz (1986) desenvolveram 14 estratégias do aprendizado autorregulado. Para estes autores, o uso destas estratégias confere ao aluno um valioso ferramental, sendo sua utilização altamente correlacionada com os índices de sucesso acadêmico e com a opinião dos docentes acerca do seu grau de autorregulação em sala de aula. As estratégias são: a) Autoavaliação; b) Organização e transformação; c) Estabelecimento de objetivos e planejamento; d) Procura de informação; e) Apontamentos; f) Estrutura Ambiental; g) Autoconsequências; h) Repetição e memorização; i) Ajuda de professores; j) Ajuda de pares próximos; k) Ajuda de especialistas; l) Revisão das anotações; m) Revisão de testes; e n) Revisão da bibliografia.

O modelo desenvolvido por Zimmerman *et al.* (2000) segue uma perspectiva sociocognitiva, analisando os processos psicológicos implicados nas diversas fases da autorregulação: fase de antecipação e preparação (planejamento), fase de execução e controle (realização) e fase de autorreflexão (avaliação). Este processo se concretiza de forma dinâmica, aberta e cíclica.

Rosário (1999) realizou uma pesquisa com 558 alunos secundaristas, em Portugal, e identificou que os estudantes tendem a se apropriar das estratégias de autorregulação à medida que progridem no ensino, concluindo que há maior busca de informações para que se aumente a profundidade do tema estudado.

Bembenuity (2007) examinou a hipótese de que o gênero e etnia de um estudante podem influenciar positivamente a atitude dos alunos autorregulados do curso de Psicologia de uma universidade pública nos Estados Unidos. Os resultados revelaram que os estudantes do gênero masculino, que na amostra analisada são minoria, têm baixa autoconfiança

e autorregulação, o que é significativamente diferente em comparação às mulheres.

Mayville (2007) investigou a influência da idade no contexto de estudantes de Mestrado e Doutorado em Enfermagem na faixa etária de 24-53 anos. Os resultados mostraram que os alunos com idade mais elevada tiveram maior dificuldade em completar o programa de orientação (*on-line*), que foi aplicado como ferramenta de pesquisa.

Valle *et al.* (2008) avaliaram 489 estudantes provenientes de diferentes universidades públicas da Europa, sendo a maioria composta por mulheres do primeiro ciclo (do primeiro ao terceiro ano). Identificaram três perfis de autorregulação da aprendizagem em decorrência do uso das estratégias. O primeiro corresponde ao perfil baixo, o qual engloba alunos que usam as estratégias de elaboração e de organização (estratégias cognitivas). O segundo, perfil moderado, envolve os alunos que gerenciam o tempo, o estudo e o esforço da autorregulação. O terceiro, perfil alto, abrange os alunos que estabelecem metas de aprendizagem e autoeficácia para aprender (estratégias motivacionais). Os resultados encontrados pelos autores evidenciaram que as estratégias cognitivas são mais preditoras da autorregulação se comparadas às estratégias motivacionais.

Lombaerts *et al.* (2009) argumentam que a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento de um perfil autorregulado em que os alunos em semestres avançados devem apresentar níveis mais elevados de SRL em comparação com os iniciantes.

Lima Filho, Lima e Bruni (2015) pesquisaram sobre o aprendizado autorregulado em duas universidades públicas baianas aplicando as mesmas estratégias de aprendizado apresentadas por Zimmerman (2002). Assim, analisaram o aprendizado autorregulado em alunos presenciais de Contabilidade, apresentando diagnóstico, dimensões e possíveis explicações, contextualizadas a partir do gênero, idade e estágio no curso. Por meio da amostra formada por 249 indivíduos os autores revelaram que o gênero e a idade são fatores que influenciam o grau de autorregulação de um aluno. Mulheres e discentes mais jovens tendem a apresentar melhores níveis de aprendizagem autorregulada. No entanto, na análise do estágio (semestre) do curso, os resultados não apresentaram distribuição normal, o que evidenciou a impossibilidade de perceber o aumento ou redução do grau de aprendizado autorregulado entre os respondentes.

Identificar e analisar os principais processos por meios dos quais os sujeitos (alunos) podem regular o seu aprendizado, perspectivando dessa forma um aprendizado autônomo, autorregulado, como sujeito ativo, independente e responsável, são características fundamentais para uma adaptação adequada às exigências das constantes mutações da sociedade (PATTERSON; LEE, 2010). A aprendizagem autorregulada é influenciada pelo paradigma construtivista que enfatiza o papel do aluno no processo de aprendizagem (DRESEL; HAUGWITZ, 2008). Para Duff e McKinstry (2007), esta literatura torna-se valiosa para os educadores de contabilidade no que concerne ao desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.

3 METODOLOGIA

O objetivo do estudo consiste em analisar o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis quanto às estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, foram levantados os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas por estudantes de Contabilidade; (b) verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) de curso, idade e gênero do estudante. Dessa forma, o estudo se caracteriza, quanto ao problema, como quantitativo; quanto aos objetivos, exploratório; e, relativamente aos procedimentos, como levantamento ou *survey*.

A amostra da pesquisa compreendeu discentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis na modalidade de ensino presencial de duas instituições privadas do estado de Santa Catarina/Brasil, conforme Tabela 1. Vale salientar que as instituições optaram por manter o nome em sigilo. Destaca-se que as duas instituições desempenham um papel importante e fundamental na qualificação profissional e, portanto, na melhoria da qualidade de vida das pessoas e, por conseguinte, no contexto econômico e social da região do Vale do Itajaí (SC).

Tabela 1 – Características da amostra do estudo

IES	Instituição 1	Instituição 2	Total			
Fi	94	185	279			
Fi%	33,69	66,31	100,00			
Gênero	Feminino	Masculino	Total			
Fi	191	88	279			
Fi%	68,5	31,5	100,00			
Idade	Até 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 36	Total

IES	Instituição 1	Instituição 2	Total						
Fi	107	119	39	10	4	279			
Fi%	38,4	42,7	14,0	3,6	1,4	100,00			
Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Fi	22	60	9	52	10	51	19	55	278
Fi%	7,9	21,6	3,2	18,7	3,6	18,3	6,8	19,8	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 1 destaca que a amostra foi constituída por 279 respondentes das duas instituições, 94 na Instituição I e 185 na Instituição 2. Observa-se que 68,5% da amostra foi formada pelo gênero feminino. Ao analisar a faixa etária dos discentes, a maioria (42,7%) tem de 21 a 25 anos; 38,4% até 20 anos; 14% de 26 a 30 anos; 3,6% entre 31 e 35 anos; e apenas 1,4% está na faixa acima de 36 anos. Os dados foram coletados entre julho e novembro de 2015, com alunos do primeiro ao oitavo (último semestre).

O instrumento de coleta de dados foi formado por perguntas visando à caracterização do respondente, como gênero, idade e semestre, e por perguntas com o intuito de identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada, em que se utilizou o instrumento elaborado por Zimmerman e Ponz (1986), que inclui dez afirmações relativas ao uso das estratégias. A seleção desse instrumento deu-se a partir da análise de frequência de sua utilização na literatura, como Becker (2011; 2013), Lima Filho, Lima e Bruni (2015) e Silva *et al.* (2016).

Quadro 1 – Afirmações e estratégias de aprendizagem autorregulada

Afirmações	Estratégias de aprendizagem autorregulada
1. Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar e procuro superar dificuldades detectadas.	1 – Autoavaliação
2. Procuo elaborar um plano (esquema) antes de iniciar uma atividade.	2 – Organização e transformação
3. Se tenho avaliação, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.	3 – Estabelecimento de objetivos e planejamento
4. Antes de iniciar um trabalho, recorro à biblioteca e/ou outros meios de pesquisa, seja físico ou digital.	4 – Procura de informação
5. Procuo anotar o máximo de apontamentos sobre os conteúdos trabalhados.	5 – Tomada de apontamentos
6. Para ter melhor concentração, procuro ambientes adequados.	6 – Estrutura ambiental
7. Quando faço avaliação, se o resultado for positivo, ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo.	7 – Autoconsequências
8. Utilizo estratégias (memorizar pontos, fórmulas) para melhorar minha aprendizagem sobre assuntos a serem estudados.	8 – Repetição e memorização
9. Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).	9 – Ajuda de professores; 10 – Ajuda de pares próximos; 11 – Ajuda de especialistas
10. Após a conclusão de um trabalho acadêmico, eu o reviso para ter a certeza de que esteja correto.	12 – Revisão das anotações; 13 – Revisão de testes e 14 – Revisão da bibliografia

Fonte: Lima Filho, Lima e Bruni (2015)

De acordo com as afirmações voltadas às respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem, os discentes foram convidados a basear suas respostas em sua experiência, atribuindo uma resposta entre 1 (Nunca) e 7 (Sempre).

Para análise dos dados utilizaram-se três procedimentos quantitativos visando alcançar os objetivos específicos. Para identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada foi utilizada a estatística descritiva; a verificação de como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) do estudante no curso foi alcançada por meio da Análise Fatorial e do uso de testes paramétricos de comparação de médias (teste t). Na comparação de médias, a amostra foi dividida em dois grupos de acordo ao estágio (semestre) do curso (até o quinto semestre e a partir do sexto semestre), o gênero (masculino e feminino) e idade (até 24 anos e acima de 24 anos). Ressalta-se que a pesquisa utilizou os mesmos critérios de estudos anteriores para segregação do semestre (LIMA FILHO, LIMA e BRUNI, 2015), do gênero (HEFER, 2007; LIMA FILHO, LIMA e BRUNI, 2015) e da idade (MAYVILE, 2007; LIMA FILHO, LIMA e BRUNI, 2015).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados do estudo. Primeiramente, na Tabela 2, identificaram-se as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas pelos estudantes da amostra. Em seguida, verificou-se como essas estratégias podem ser explicadas a partir do semestre em curso.

Tabela 2 – Identificação das estratégias de aprendizagem autorregulada dos discentes

Estratégia		Respostas							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
		Nunca			Sempre				
Autoavaliação – E1	Fi	5	7	14	25	72	92	64	279
	Fi%	1,80	2,50	5,00	9,00	25,80	33,00	22,90	100,00
Organização e transformação – E2	Fi	15	15	34	42	61	70	42	279
	Fi%	5,40	5,40	12,20	15,10	21,90	25,10	15,10	100,00
Estabelecimento de objetivos e planejamento – E3	Fi	39	40	40	52	60	29	19	279
	Fi%	14,00	14,30	14,30	18,60	21,50	10,40	6,80	100,00
Procura de informação – E4	Fi	19	19	31	36	48	57	69	279
	Fi%	6,80	6,80	11,10	12,90	17,20	20,40	24,70	100,00
Tomada de apontamentos – E5	Fi	11	24	26	43	65	60	50	279
	Fi%	3,90	8,60	9,30	15,40	23,30	21,50	17,90	100,00
Estrutura ambiental – E6	Fi	5	6	10	21	52	90	95	279
	Fi%	1,80	2,20	3,60	7,50	18,60	32,30	34,10	100,00
Autoconsequências – E7	Fi	152	22	32	32	25	11	5	279
	Fi%	54,50	7,90	11,50	11,50	9,0	3,9	1,8	100,0
Repetição e memorização – E8	Fi	23	21	19	32	76	67	41	279
	Fi%	8,20	7,50	6,80	11,50	27,20	24,00	14,70	100,00
Ajuda externa – E9	Fi	3	6	7	24	39	84	116	279
	Fi%	1,10	2,20	2,50	8,60	14,00	30,10	41,60	100,00
Revisão – E10	Fi	3	6	9	19	51	87	104	279
	Fi%	1,10	2,20	3,20	6,80	18,30	31,20	37,30	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 2, observa-se que o ponto médio da escala no instrumento de coleta de dados corresponde ao número quatro, e evidencia-se que a maioria das estratégias está acima do ponto médio. Das estratégias, as mais empregadas são E10 (Revisão), E9 (ajuda externa), E6 (estrutura ambiental) e E1 (autoavaliação), respectivamente. Ao considerar as estratégias abaixo do ponto médio, têm-se E7 (autoconsequência) e E3 (Estabelecimento de objetivos e planejamento).

Os resultados foram convergentes ao estudo de Lima Filho *et al.* (2015), que investigaram quais estratégias metacognitivas os discentes utilizavam em suas rotinas acadêmicas. Os achados também apontam que os discentes não empregam o estabelecimento de objetivos e planejamento. Zimmerman e Schunk (2001) explicam que esta fase é afetada pelo conjunto de crenças de autoeficácia (aspecto motivacional) que o aluno possui, como a sua percepção e a

expectativa de realização das tarefas. Para Corno (1989), o emprego das estratégias facilita o processo de aprendizagem.

As estratégias mais empregadas são caracterizadas na segunda e terceira fase. A segunda fase (execução e controle) tem o propósito de cumprir os objetivos traçados na primeira fase. Exige-se nessa etapa automonitoração e controle. A terceira fase, de autorreflexão e autorreação (avaliação), envolve o julgamento, autoavaliação sobre os objetivos traçados na primeira fase (estabelecimento de objetivo e planejamento).

Contudo, os achados apontam que os discentes não empregam o estabelecimento de objetivos e planejamento. Desta forma, ao considerar que o processo de autorregulação se concretiza de forma dinâmica, aberta e cíclica, caso o discente da amostra deste estudo não empregue a estratégia de estabelecimento de objetivos e planejamento, as demais fases (execução e controle e autorreflexão) poderão ser comprometidas. Demetriou (2000) explica que a participação ativa do indivíduo exige consciência dos objetivos a serem alcançados, reconhece as demandas da ação a serem obtidas, separa e estabelece os recursos internos e externos para a execução da ação, avalia o nível de realização e altera os procedimentos utilizados, se o resultado não for o previsto.

Após identificar quais são as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas pelos estudantes, na Tabela 2, buscou-se verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir da idade, gênero e semestre cursado pelo estudante, para alcançar o segundo objetivo específico. Para tanto, utilizou-se, primeiramente, a análise fatorial com o intuito de resumir e reduzir dados (HAIR *et al.*, 1998), conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Análise de componente principal para as estratégias de aprendizagem (SRL)

Componente	Autovalor Inicial			Somadas extraídas dos carregamentos quadráticos		
	Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
1	3,669	36,687	36,687	3,669	36,687	36,687
2	1,136	11,361	48,049	1,136	11,361	48,049
3	0,986	9,863	57,911			
4	0,760	7,604	65,515			
5	0,730	7,300	72,815			
6	0,672	6,719	79,535			
7	0,597	5,972	85,507			
8	0,530	5,297	90,804			
9	0,491	4,912	95,716			
10	0,428	4,284	100,000			

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram gerados 3 fatores com percentual de informação para o modelo de 36,68% para o primeiro e 11,36% para o segundo. Utilizou-se o método de rotação oblíqua *Promax* a fim de analisar os coeficientes de correlação. Adotou-se o método por disponibilizar duas matrizes e uma matriz de estrutura, além da matriz fatorial, que delineiam padrões de intercorrelações entre as variáveis oblíquas (CATTELL, 1966). As cargas fatoriais determinam os padrões e o grau de envolvimento de cada variável com os padrões. A *Pattern Matrix* demonstra quais variáveis são altamente envolvidas em termos relacionados pelas cargas fatoriais em cada padrão, a matriz de estrutura informa a extensão da correlação das variáveis com os padrões de forma generalizada (SHIMADA, CHIUSOLI e MESSETTI, 2010).

Cattell (1996) explica que a determinação do fator chega ao final quando se verifica a afinidade dos itens com os fatores que expurgam os constructos do modelo quando o valor absoluto da carga fatorial principal do item for menor que 0,32, na existência de cargas fatoriais similares em dois ou mais fatores em um mesmo item, sendo a diferença valores absolutos das cargas fatoriais inferiores a 0,10; também o fator deve ser formado por dois ou mais itens. Ao considerar o exposto, a Tabela 4 descreve a utilização destes critérios e os coeficientes de correlações com o método de *Pattern Matrix*.

Tabela 4 – Análise dos coeficientes de correlações com o método de Pattern Matrix

Dimensão	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
1	0,681	0,648	0,667	0,621	0,651	0,575	0,241	0,661	0,497	0,676
2	0,082	0,184	0,405	0,297	0,067	-0,043	0,460	-0,296	-0,634	-0,367

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio dos critérios, o item E7 (autoconsequência) na dimensão 1 foi excluído por apresentar valor inferior a 0,32, e o item E7 (autoconsequência) na dimensão 2 foi excluído por se considerar que um fator deve ser formado por dois ou mais itens. A única dimensão obtida por meio da análise conjunta foi formada pelos itens E1 (autoavaliação), E2 (transformação e organização), E3 (estabelecimento de objetivo e planejamento), E4 (procura de informação), E5 (estrutura ambiental), E6 (estrutura ambiental), E8 (repetição e memorização), E9 (ajuda externa) e E10 (revisão).

A dimensão Estratégia de Aprendizagem Autorregulada teve média de 5,1982 com dispersão dos dados relativamente baixa, de 0,78756, que indica uma amostra de certo modo homogênea. Os resultados apontam que os estudantes a empregam de forma relativamente alta, quando se considera que a média foi superior ao ponto médio da escala, que foi de 4. O que evidencia que a amostra tende a ser autorregulada, pois com um desvio-padrão baixo observa-se que a maior parte dos respondentes se apropria de alguma estratégia autorregulada.

O valor do teste KMO foi considerado desejável (0,856), o teste de Esfericidade de Bartlett foi de baixo nível de significância, e o Alfa de Conbrach (0,762) também foi considerado desejável.

A Tabela 5 apresenta a consecução do segundo objetivo específico. Para tanto, a amostra foi dividida em dois grupos de acordo com o estágio (semestre) do curso (até o quinto semestre e a partir do sexto semestre), o gênero (masculino e feminino) e a idade (até 24 anos e acima de 24 anos).

Tabela 5 – Testes de Igualdade de Média Dimensão, Controle e Execução SRL

	N	Média	Desvio-Padrão	Erro-padrão da média	Teste de Levene		T teste	
					F	Sig.	Graus de liberdade	Sig.
Estágio no curso								
Até o 5º semestre	136	5,2795	1,99264	0,21242	4,589	0,33	2,972	0,076
A partir do 6º semestre	143	5,3952	1,787	0,12933				
Gênero								
Feminino	191	5,9820	1,1122	0,09303	7,569	0,006	-1,782	0,003
Masculino	88	5,2809	1,44814	0,12418				
Idade								
≥ 24 anos	226	5,3062	1,3887	0,09238	3,729	0,054	-2,919	0,004
< 24 anos	53	5,9075	1,1661	0,16019				

Fonte: elaboração própria

Os resultados apontam a existência de diferenças significativas na aprendizagem autorregulada considerando-se a idade e gênero dos estudantes. A média de alunos abaixo de 24 anos de idade (5,3062) foi menor do que a de alunos acima da média de 24 anos (5,9075), com relação de níveis de significância de 0,2% e 0,4%. Este resultado vai ao encontro dos estudos de Mayville (2007) e Lima Filho, Lima e Bruni (2015).

A média do gênero feminino foi de 5,9820, maior em relação ao gênero masculino, que obteve média de 5,2809, e em relação aos desvios-padrões também se mostrou menor o do gênero feminino. Com isso, os resultados da média corroboram as pesquisas de Bembenutty (2007) e Lima Filho, Lima e Bruni (2015). Observa-se que o gênero feminino tende a utilizar mais estratégias de autorregulação em relação ao gênero masculino.

Quanto ao estágio (semestre) do curso não foram encontradas diferenças significativas a 95%, mas detectou-se um grau de significância maior, em 90% de aprendizagem autorregulada, com níveis de significância de 0,076% e 0,089%. O resultado permite inferir que houve um aumento do grau de aprendizagem autorregulada, o que também foi evidenciado por Rosário (1999) e Lombaerts *et al.* (2009). Segundo esses autores os estudantes tendem a se apropriar das estratégias de autorregulação à medida que progredem no ensino, o que não foi evidenciado no estudo brasileiro de Lima Filho *et al.* (2015), pois a maioria dos respondentes estava nos primeiros semestres. Desta forma, evidencia-se que quanto mais o aluno segue nos semestres, maior é a sua relação com as estratégias autorreguladas.

O perfil dos discentes da amostra analisada é caracterizado pelo emprego de grande parte das estratégias de aprendizagem autorregulada, como a busca por ajuda externa quando surge dificuldade (E9), o uso de estrutura ambiental adequada (E6) e avaliação do seu desempenho visando superar as dificuldades (E1). Em contraste, a maioria dos estudantes não estabelece objetivo e planejamento e executa a autoconsequência. O gênero e idade explicam o aumento do grau de aprendizagem autorregulada, o que não ocorre com o avanço no estágio (semestre do curso).

Destaca-se que o baixo emprego do estabelecimento de objetivos e planejamento (E3) pode influenciar as demais fases do processo autorregulatório. Zimmerman (2002) explica que os não autorregulados não definem metas educacionais, sendo dependentes cognitivos. Este achado pode explicar o porquê de estes estudantes não aumentarem o emprego de estratégias de autorregulação durante a escala educativa.

Lombaerts *et al.* (2009) explicam que as práticas de ensino deverão incentivar a aprendizagem autorregulada.

Lima Filho, Lima e Bruni (2015) não encontraram diferença significativa na utilização das estratégias metacognitivas de acordo com o estágio do curso. Para os autores (2015), tem-se a importância de o ensino ser voltado para maior independência dos estudantes, não só nas instituições analisadas, mas em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de contabilidade. Como o nível de autorregulação dos estudantes analisados ao longo dos semestres não difere significativamente, o seu perfil vai de encontro às recomendações promovidas pelas autoridades de educação e organismos profissionais de contabilidade, como da Comissão para Mudanças na Educação Contábil (AECC, 1990), o Instituto Americano de Contadores (AICPA, 2000) e o *Institute of Management Accountants* (2008), que apontam para a necessidade de uma formação que conduza os estudantes de Contabilidade a adquirirem atributos e habilidades de aprendizagem permanente, ou seja, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. No mesmo sentido a Declaração de Bolonha (1999) propõe repensar medidas que enfatizem a aprendizagem autônoma do estudante como importante para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer a revisão da prática pedagógica universitária (MARTIN, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo consistiu em analisar o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis quanto às estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, foram levantados os seguintes objetivos específicos: (a) identificar quais são as estratégias de aprendizagem autorreguladas utilizadas por estudantes de Contabilidade; (b) verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) de curso, idade e gênero do estudante.

O perfil dos discentes da amostra pesquisada é caracterizado por empregar a maioria das estratégias de aprendizagem autorregulada, como buscar ajuda externa quando surge dificuldade (E9), fazer uso de estrutura ambiental adequada (E6) e avaliar (E1) o seu desempenho visando superar as dificuldades. Em contraste, a maioria dos estudantes não estabelece objetivo e planejamento e executa a autoconsequência. O gênero e idade explicam o aumento do grau de aprendizagem autorregulada, o que não ocorre com o avanço no estágio (semestre do curso).

Destaca-se que o baixo emprego do estabelecimento de objetivos e planejamento (E3) pode influenciar as demais fases do processo autorregulatório. Zimmerman (2002) explica que os não autorregulados não definem metas educacionais, sendo dependentes cognitivos. Este achado pode explicar o porquê de estes estudantes não aumentarem o emprego de estratégias de autorregulação durante a escala educativa.

O estudo contribui para reforçar a importância de refletir sobre o ensino-aprendizagem desenvolvido com a intenção de armazenar conhecimentos e repensar medidas que conduzam à aprendizagem autônoma do estudante, tornando-a vital para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer a revisão da prática pedagógica universitária da educação contábil.

Como limitação, a amostra envolveu apenas duas instituições privadas catarinenses. Novas pesquisas podem envolver faculdades em outros contextos para testar se os resultados são análogos, além de analisar a percepção, métodos pedagógicos e avaliação pelos docentes para verificar se a sua abordagem educacional pode explicar o nível de emprego de estratégias autorreguladas dos discentes.

6 REFERÊNCIAS

ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (AECC). Objectives of education for accountants: Position statement number one. *Issues in Accounting Education*, pp. 307-312, 2000.

ALBRECHT, W. S.; SACK, R. J. (2000). *Accounting education: Charting the course through a perilous future*. (Vol. 16). Sarasota, FL: American Accounting Association, 2000.

AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS (AICPA). *Core competency framework for entry into the accounting profession*. Durham, Carolina do Norte, Estados Unidos, 2000.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo*. Zahar, 2013.

BECKER, L. L. *Self-Regulated Learning in an Introductory Undergraduate Accounting Course*. Dissertação Masters, East Tennessee State University, Johnson City, United States, 2011.

BECKER, L. L. Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: An empirical study. *Issues in Accounting Education*, v. 28, n. 3, pp. 435-460, 2013.

BEMBENUTTY, H. Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, v. 18, n. 4, pp. 586-616, 2007.

BOLOÑA, C. B. Lecciones de economía. *Instituto de Economía del Libre Mercado*. Lima, Perú, 1999.

- CATTELL, R. B. The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, v. 1, n. 2, pp. 245-276, 1966.
- CORNO, L. Self-regulated learning: A volitional analysis. In: *Self-regulated learning and academic achievement*. Springer New York, 1989, pp. 111-141.
- DEMETRIOU, A. Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA, US: Academic Press, XXIX, pp. 209-251, 2000.
- DERRY, S. J.; MURPHY, D. A. Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of educational research*, v. 56, n. 1, pp. 1-39, 1986.
- DRESEL, M.; HAUGWITZ, M. A. A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, v. 77, n. 1, pp. 3-20, 2008.
- DUFF, A.; MCKINSTRY, S. Students' approaches to learning. *Issues in accounting education*, v. 22, n. 2, pp. 183-214, 2007.
- GARNER, J. K. Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, v. 143, n. 4, pp. 405-426, 2009.
- HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, William C. *Multivariate data analysis*, 1998.
- HEFER, B. Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. *Journal of Advanced Academics*, v. 18, n. 4, pp. 586-616, 2007.
- HOWIESON, B.; HANCOCK, P.; SEGAL, N.; KAVANAGH, M.; TEMPONE, I.; KENT, J. Who should teach what? Australian perceptions of the roles of universities and practice in the education of professional accountants. *Journal of Accounting Education*, v. 32, n. 3, pp. 259-275, 2014.
- INSTITUTE OF MANAGEMENT ACCOUNTANTS (IMA). *Cost Management Update*. Montvale, NJ, 2008.
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge, 2014.
- LIMA FILHO, R. N.; LIMA, G. A. S. F.; BRUNI, A. L. (2015). Self-regulated learning in accounting: diagnosis, dimensions and explanations. *Brazilian Business Review*, v. 12, n. 1, pp. 36, 2015.
- LOMBAERTS, K.; DE BACKER, F.; ENGELS, N.; VAN BRAAK, J.; ATHANASOU, J. Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, v. 24, n. 1, pp. 79-96, 2009.
- MARTIN, A. J.; DOWSON, M. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, v. 79, n. 1, pp. 327-365, 2009.
- MAYVILLE, K. L. *Knowledge construction, self-regulation, and technology strategies used by experienced online nursing students to actively engage in online learning*. Tese (Doutorado em Filosofia), 186 f, Universidade Capella, 2007.
- MOOS, D. C.; RINGDAL, A. Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012.
- NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications, 2003.
- PATTERSON, J. T.; LEE, T. D. Self-regulated frequency of augmented information in skill learning. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, v. 64, n. 1, pp. 33, 2010.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, n. 29, pp. 75-94, 2009.
- ROSÁRIO, P. Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário. Braga: *Universidade do Minho (tese de doutoramento)*. 1999.
- SCHLEIFER, L. L.; DULL, R. B. Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, v. 24, n. 3, pp. 339-367, 2009.
- SHIMADA, A. T.; CHIUSOLI, C. L.; MESSETTI, A. V. L. Análise fatorial: avaliação de estabelecimentos alimentícios. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD), 13. 2010, São Paulo (SP). *Anais...* São Paulo: USP, 2010.
- SILVA, T. B. J.; LAY, L. A.; BIAVATTI, V. T.; HEIN, N. Estratégia de Aprendizagem Autorregulada (SRL) no Ensino EAD de Contabili-

dade. In: X Congresso ANPCONT, 2016, Ribeirão Preto. X Congresso ANPCONT, 2016. *Anais...* v. 01, pp. 01-17.

SMITH, P. A. Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, v. 16, n. 4, pp. 663-700, 2001.

VALLE, A. *et al.* Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, v. 20, n. 4, pp. 724-731, 2008.

XU, M.; BENSON, S. N. K.; MUDREY-CAMINO, R.; STEINER, R. P. The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, v. 13, n. 2, pp. 237-269, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, v. 41, n. 2, pp. 64-70, 2002.

_____. PONS, M. M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, pp. 614-628, 1986.

_____. BONNER, S.; KOVACH, R. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association, 1996.

_____. BOEKARTS, M., PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, v. 13, 2000.

_____. SCHUNK, D. H. (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge, 2001.