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

**Resumo**

O objetivo do estudo consiste em analisar o perfil dos estudantes dos estudantes de Ciências Contábeis em relação as estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, levantou-se 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 foi utilizado a Análise Fatorial e de testes paramétricos de comparação de médias (teste t). Os resultados apontam que as estratégias mais empregadas são: revisão, ajuda externa, estrutura ambiental e autoavaliação. Ao explicar as estratégias de aprendizagem autorregulada através 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 rever a prática pedagógica universitária da educação contábil.

**Palavras chave:** Aprendizagem autorregulada, Contabilidade, Instituições de Ensino Superior.

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

**Abstract**

The objective of the study is to analyze the profile of students of students of Accounting in relation to the self-regulated learning strategies. Therefore, it has listed, the following Specific Objectives: (a) identify which are the self-regulated learning strategies are used by Accounting students; (B) determine how these strategies could be explained from the course of time, age and gender. To identify the self-regulated learning strategies was used descriptive statistics, and to check how these strategies could be explained from the semester, age and student gender was used to factor analysis and mean comparison of parametric tests (t test ). The results show that the most used strategies are: review, foreign aid, environmental structure and self-assessment. In explaining the self-regulated learning strategies through the course of time, gender and age, the results indicated that the averages are significantly different for age and gender. The 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 university teaching practice of accounting education.

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

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. Tal 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 uma 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 vida. O conhecimento baseado apenas na acumulação de conteúdos, provavelmente se tornará ultrapassado rapidamente. (KOWLES, 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 à 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. Deste modo, o desenvolvimento acadêmico e profissional de contabilidade, deve, ao contrário do que constaram os autores, enfatizar o “aprender a aprender”.

Becker (2013) apresenta que as estratégias de aprendizagem autorregulada (*Self-regulated learning* – (SRL)) possuem impacto positivo em contexto educativo. O conjunto de competências voltadas na 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 Martinez-Ponz (1986) desenvolveram 14 estratégias de aprendizagem autorregulada. Para estes autores, o uso dessas estratégias confere ao discente um valioso ferramental, visto que a 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) Autoconseqüências; 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.

Para Moos e Ringdal (2012), há quatro pressupostos comuns na adoção da aprendizagem autorregulada. Primeiro presumem que estudantes conseguem monitorar e regular a sua percepção, o seu comportamento e a sua motivação. Em segundo, sugerem que os alunos formulam suas próprias metas, intimamente ligadas ao seu contexto de aprendizagem e conhecimento. É também assumido 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 um 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). No entanto, Lima Filho et al. (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 da pesquisa do Lima Filho et al. (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 as 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 as estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, levantou-se 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 estágio (semestre) de curso, idade e gênero do estudante no curso.

Justifica-se a importância desta investigação por identificar o desenvolvimento autorregulado dos discentes, bem como com 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 para repensar em medidas que conduzam a aprendizagem autônoma do estudante como vital para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer rever a 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 as 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).

1. **REVISÃO DA LITERATURA**

Em resposta a novas demandas da sociedade do século XXI, com mais de uma década, a Declaração de Boloña (1999) enfatiza a necessidade de repensar o papel da universidade, sendo estas reflexão e 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 auxilia a aprendizagem autônoma do estudante como importante para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer 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 resolver 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 para preparação de profissionais para ambiente altamente dinâmico. Para Schleifer e Dull (2009), uma base para aprendizagem ao longo da vida em contabilidade permite o estudante a aprender a aprender, manter competências, conhecimentos e orientação profissional necessário 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/atingir o objetivo planejado. Assim, ao enfrentar problemas, aplicam-se as estratégias, o estudante tende a observar a sua realização e interpretam 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 se alcançar, 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 Martinez-Ponz (1986) desenvolveram 14 estratégias do aprendizado autorregulado. Para estes autores, o uso destas estratégias confere ao aluno um valioso ferramental, sua utilização está 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) Autoconseqüências; 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 ainda que há maior busca de informações para que se aumente a profundidade do tema estudado.

Bembenutty (2007) examinou a hipótese de que o gênero e etnia de um estudante pode 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 uma minoria, têm baixa autoconfiança e autorregulação, o que é significativamente diferente em comparação às mulheres.

Mayville (2007), que 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 uma idade mais elevada tiveram maior dificuldade em completar o programa de orientação (online) que foi aplicado como ferramenta de pesquisa.

Valle et al. (2008) avaliaram 489 estudantes provenientes de diferentes universidades públicas da Europa, sendo a maioria deles 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, que 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, em relação as 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 et al. (2015) pesquisaram sobre o aprendizado autorregulado em duas universidades públicas baianas aplicando as mesmas estratégias de aprendizados apresentado 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 revelou que o gênero e a idade são fatores que influenciam o grau de autorregulação de um aluno. Mulheres e discentes mais jovens tendem 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 concernente ao desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida.

1. **METODOLOGIA**

O objetivo do estudo consiste em analisar o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis quanto as estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, levantou-se 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 no curso. Desta forma, o estudo se caracteriza quanto ao problema com cunho quantitativo, quanto aos objetivos exploratória e aos procedimentos 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 em manter o nome em sigilo. Destaca-se que essas duas instituições desempenham um papel importante e fundamental na qualificação profissional e, portanto, na melhoria da qualidade de vida das pessoas e, por conseguinte, do contexto econômico e social da região do Vale do Itajaí/SC.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | | | | | | | | | |
| IES | Instituição 1 | Instituição 2 |  |  |  |  |  |  | Total |
| Fi | 94 | 185 |  |  |  |  |  |  | 279 |
| Fi% | 33,69 | 66,31 |  |  |  |  |  |  | 100,00 |
| Gênero | Feminino | Masculino |  |  |  |  |  |  |  |
| Fi | 191 | 88 |  |  |  |  |  |  |  |
| Fi% | 68,5 | 31,5 |  |  |  |  |  |  |  |
| Idade | Até 20 | 21 a 25 | 26 a 30 | 31 a 35 | Acima de 36 |  |  |  |  |
| Fi | 107 | 119 | 39 | 10 | 4 |  |  |  |  |
| Fi% | 38,4 | 42,7 | 14,0 | 3,6 | 1,4 |  |  |  |  |
| Semestre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |  |
| Fi | 22 | 60 | 9 | 52 | 10 | 51 | 19 | 55 |  |
| Fi% | 7,9 | 21,5 | 3,2 | 18,6 | 3,6 | 18,3 | 6,8 | 19,8 |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

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

O instrumento de coleta de dados foi formado por perguntas visando a caracterização do respondente, como o gênero, idade e semestre e por perguntas com o intuito de identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizou-se o instrumento elaborado por Zimmerman e Martinez-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 et al (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 – Auto-avaliação |
| 2. Procuro 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. Procuro 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 – Auto-consequências |
| 8. Utilizo estratégias para (memorizar pontos, fórmulas) 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 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: Adaptado de Rosário (1999) e Lima Filho et al. (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, onde deveria atribuir 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, para verificar como essas estratégias poderiam ser explicadas a partir do estágio (semestre) do estudante no curso foi alcançada por meio da Análise Fatorial e o 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 a pesquisa utilizou os mesmos critérios de estudos anteriores para segregação do semestre (LIMA FILHO et al. 2015), do gênero (HEFER, 2007; LIMA FILHO et al., 2015) e idade (MAYVILE, 2007; LIMA FILHO et al. 2015).

1. **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados do estudo. Primeiramente, na Tabela 2, identificou-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 do aluno.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabela 2 – Identificação das estratégias de aprendizagem autorregulada dos discentes | | | | | | | | | |
| Estratégia | | Respostas | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | **4** | 5 | 6 | 7 | Total |
| 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 correspondia ao número quatro, e evidencia-se que a maioria das estratégias estão acima do ponto médio. Das estratégias, as mais empregadas são E10 (Revisão), E9 (ajuda externa), E6 (estrutura ambiental) e E1 (auto-avaliação), respectivamente. Ao considerar as estratégias abaixo do ponto médio, E7 (auto-consequência) e E3 (Estabelecimento de objetivos e planejamento).

Os resultados foram convergentes ao estudo do 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 (2001) explica que esta fase é afetada pelo conjunto de crenças de autoeficácia (aspecto motivacional) que o aluno possui, como a sua percepção e 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. É exigido nessa etapa automonitoração e do controle. A terceira fase de autorreflexão e autorreação (avaliação) envolve o julgamento, autoavaliação sobre os objetivos traçados na primeira fase (estabecimento 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 comprometida, visto que Demetriou (2000) explica que a participação ativa do indivíduo exige consciência dos objetivos a serem alcançados, reconhece as demandas da ação a se alcançar, 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 do estudante do curso, 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 | | | Somas 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 fator e 11, 36% para o segundo fator. Utilizou-se o método de rotação oblíqua *Promax* para analisar os coeficientes de correlação. adotou o método por disponibilizar duas matrizes e uma matriz de estrutura, além da matriz fatorial, que delineiam padrões de intercorrelações entre as variáveis obliquas (CATTELL, 1966). As cargas fatoriais determinam os padrões e o grau de envolvimento de cada variável com os padrões. Na *Pattern Matrix* demonstra quais variáveis são altamente envolvidas em termos relacionados pelas cargas fatoriais em cada padrão, a matriz de estrutura informa à extensão da correlação das variáveis com os padrões de forma generalizada (SHIMADA et al., 2010).

Cattell (1996) explica que a determinação do fator chega ao final quando se verifica a afinidade dos itens com os fatores do modelo que expurga 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 entre os valores absolutos das cargas fatoriais for inferior a 0,10 e também o fator deve ser formado por dois ou mais itens. Ao considerar o exposto, na Tabela 4 descreve a utilização destes critérios e os coeficientes de correlações com o método de *Pattern Matrix*.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 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** | -0296 | -0,634 | -0,367 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Através dos critérios, o item E7 (auto-consequência) na dimensão 1 foi excluído por apresentar valor inferior a 0,32. O item E7 (auto-consequência) na dimensão 2 foi excluído considerando 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 foi intitulada Estratégias de Aprendizagem Autorregulada e foi validada de acordo com os procedimentos apresentados por Netemeyer et al. (2003) e resumidos no Quadro 2 com as verificações de dimensionalidade, confiabilidade e convergência da análise fatorial.



|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Quadro 2 – Teste de Validação dos Fatores das Estratégias de Aprendizagem Autorregulada (SRL) | | |
| Etapas e técnicas ou Estatísticas | Regras para validação | Fatores |
| **Dimensionalidade** | | |
| Componentes principais | Apenas um autovalor deve existir | Dois autovalores na escala  (autovalor igual 48,049 explicando 48,049% da variância). |
| Índice KMO | Maior que 0,7: desejável | KMO igual a 0,856, desejável |
| Menor que 0,5: Inaceitável | Qui-quadrado igual a 624,908 |
| Teste de esferidade de Bartlett | Baixo nível de significância | Nível de significância igual a 0,000. |
| **Confiabilidade** | | |
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach > 0,60 | Alfa de Cronbach = 0,797 |
| **Convergência** | | |
| Coeficiente de Pearson | Coeficientes de Pearson > 0 | Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos |
| Fonte: elaboração própria | | |

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 estatística descritiva da dimensão intitulada Estratégia de Aprendizagem Autorregulada.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 5 | | | | | |
| **Dimensão** | **N** | **Mínimo** | **Máximo** | **Média** | **Desvio Padrão** |
| Estratégia de Aprendizagem Autorregulada | 279 | 1,00 | 7,00 | 5,1982 | 0,78756 |

Fonte: Dados da pesquisa.

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

Na Tabela 6 apresenta a consecução do segundo objetivo específico. Para tanto, 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).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 6 – | | | | | | | | |
|  | 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 | 2,991 | 0,089 |
| **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 | -1,712 | 0,003 |
| **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 | -3,252 | 0,002 |

Fonte: elaboração própria

Os resultados apontam a existência de diferenças significativas na aprendizagem autorregulada na idade e gênero dos estudantes. A média de alunos abaixo de 24 anos de idade (5,3062) foi menor do que os 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 do Mayville (2007) e Lima Filho et al. (2015).

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

O estágio (semestre) do curso não foi encontrado diferenças significativas a 95%, mas foi com 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, que da mesma forma foi evidenciado por Rosário (1999) e Lombaerts et al. (2009), de que os estudantes tendem a se apropriar das estratégias de autorregulação à medida que progridem no ensino. O que não foi evidenciado no estudo brasileiro de , pois a maioria dos respondentes estavam 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 por empregar a uma grande parte das estratégias de aprendizagem autorregulada, como buscar ajuda externa quando surge dificuldade (E9), faz uso de estrutura ambiental adequado (E6) e avalia (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 dependente cognitivo. Este achado pode explicar o porquê destes estudantes não aumentar 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 et al. (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 do ensino ser voltado para uma 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 diferem significativamente, o seu perfil vai de encontro as recomendações promovidas pelas autoridades de educação e organismos profissionais de contabilidade, como da Comissão para Mudanças na Educação Contábil *(*AECC, 1990), do Instituto Americano de Contadores (AICPA, 2000) e do *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, bem como a Declaração de Boloña (1999) para repensar em medidas que enfatizem a aprendizagem autônoma do estudante como importante para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer rever a prática pedagógica universitária (MARTIN, 2012).

1. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do estudo consiste em analisar o perfil dos estudantes de Ciências Contábeis quanto as estratégias de aprendizagem autorregulada. Para tanto, levantou-se 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 estágio (semestre) de curso, idade e gênero do estudante no curso.

O perfil do discentes da amostra pesquisada é caracterizado por empregar a maioria das estratégias de aprendizagem autorregulada, como buscar ajuda externa quando surge dificuldade (E9), faz uso de estrutura ambiental adequado (E6) e avalia (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 dependente cognitivo. Este achado pode explicar o porquê destes estudantes não aumentar o emprego de estratégias de autorregulação durante a escala educativa.

Como o nível de autorregulação dos estudantes analisados ao longo dos semestres não diferem significativamente, o seu perfil vai de encontro as recomendações promovidas pelas autoridades de educação e organismos profissionais de contabilidade, como da Comissão para Mudanças na Educação Contábil (AECC, 1990), do Instituto Americano de Contadores (AICPA, 2000) e do 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, bem como a Declaração de Boloña (1999) para repensar em medidas que enfatizem a aprendizagem autônoma do estudante como importante para o desenvolvimento de competências profissionais, que, por sua vez, requer rever a prática pedagógica universitária (MARTIN, 2012).

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 rever a 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 utilizados dos docentes para verificar se a sua abordagem educacional pode explicar o nível de emprego de estratégias autorreguladas dos discentes.

1. **REFERÊNCIAS**

ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. Objectives of education for accountants: Position statement number one. **Issues in Accounting Education**, p. 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. **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 dissertation de Mestrado, 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, p. 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, p. 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, p. 245-276, 1966.

CORNO, L. Self-regulated learning: A volitional analysis. In: **Self-regulated learning and academic achievement**. Springer New York, 1989. p. 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, p. 783 pp, 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, p. 1-39, 1986.

DRESEL, M.; HAUGWITZ, M. A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. **The Journal of Experimental Education**, v. 77, n. 1, p. 3-20, 2008.

DUFF, A.; MCKINSTRY, S. Students' approaches to learning. **Issues in accounting education**, v. 22, n. 2, p. 183-214, 2007.

GARNER, J. K. Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. **The Journal of Psychology**, v. 143, n. 4, p. 405-426, 2009.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; WILLIAM, C. Black., **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, p.

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, p. 259-275, 2014.

INSTITUTE OF MANAGEMENT ACCOUNTANTS. **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, p. 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, p. 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, p. 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), 186f, 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**, v. 2012, 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, p. 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, p. 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, p. 339-367, 2009.

SHIMADA, A. T.; CHIUSOLI, C. L.; MESSETTI, A. V. L. Análise fatorial: avaliação de estabelecimentos alimentícios. **SEMEAD**, v. 13, 2010.

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

VALLE, A.et al.et al. Self-regulated profiles and academic achievement. **Psicothema**, v. 20, n. 4, p. 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, p. 237-269, 2010.

SILVA, T. B. J.; LAY, L. A.; BIAVATTI, V. T.; HEIN, N. Estratégia de Aprendizagem Autorregulada (SRL) no Ensino EAD de Contabilidade. In: X Congresso ANPCONT, 2016, Ribeirão Preto. X Congresso ANPCONT, 2016. v. 01. p. 01-17.

ZIMMERMAN, B. J. 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, p. 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.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Becoming a self-regulated learner: An overview.**Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.