

EPC394 - ANÁLISE DEMOGRÁFICA E ACADÊMICA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IES EM SALVADOR

Autoria

José Hilton Santos Aguiar
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Antonio Carlos Ribeiro da Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PAULA ARAUJO SOARES
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se fatores demográficos e acadêmicos influenciam na aprendizagem autorregulada. Para isso foi realizado um estudo junto a discentes de Ciências Contábeis no município de Salvador-Bahia. Buscou-se evidenciar as estratégias autorreguladas utilizada pelos discentes, verificar as dimensões associadas as estratégias e compreender se as variáveis demográficas e acadêmicas podem explicar o uso das estratégias de autorregulação pelos alunos. A amostra da pesquisa abrangeu um total de 713 discentes em Contabilidade advindos de três Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados do estudo foram coletados por meio de questionário, contendo as informações demográficas e acadêmicas e as estratégias presentes em alunos autorregulados na aprendizagem, identificadas por Zimmerman (1986). Para a análise estatística, foram utilizados métodos estatísticos descritivos, análises inferenciais por meio da aplicação de Análise Fatorial e Regressão Múltipla. Os resultados encontrados apresentaram significância para o gênero, tempo de estudo, escolaridade do pai, idade e estágio no curso de Contabilidade. Assim, estudantes do gênero feminino, jovens, que alocam mais horas aos estudos, em estágio inicial do curso e que tenha pai com baixa escolaridade tende a possuir um comportamento mais autorregulado na aprendizagem. Conclui-se de que a autorregulação da aprendizagem no indivíduo pode ser influenciado por fatores sociodemográfico, e assim, pode promovida à medida que é estimulada por fatores externos sociais.

ANÁLISE DEMOGRÁFICA E ACADÊMICA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE IES EM SALVADOR

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se fatores demográficos e acadêmicos influenciam na aprendizagem autorregulada. Para isso foi realizado um estudo junto a discentes de Ciências Contábeis no município de Salvador-Bahia. Buscou-se evidenciar as estratégias autorreguladas utilizada pelos discentes, verificar as dimensões associadas as estratégias e compreender se as variáveis demográficas e acadêmicas podem explicar o uso das estratégias de autorregulação pelos alunos. A amostra da pesquisa abrangeu um total de 713 discentes em Contabilidade advindos de três Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados do estudo foram coletados por meio de questionário, contendo as informações demográficas e acadêmicas e as estratégias presentes em alunos autorregulados na aprendizagem, identificadas por Zimmerman (1986). Para a análise estatística, foram utilizados métodos estatísticos descritivos, análises inferenciais por meio da aplicação de Análise Fatorial e Regressão Múltipla. Os resultados encontrados apresentaram significância para o gênero, tempo de estudo, escolaridade do pai, idade e estágio no curso de Contabilidade. Assim, estudantes do gênero feminino, jovens, que alocam mais horas aos estudos, em estágio inicial do curso e que tenha pai com baixa escolaridade tende a possuir um comportamento mais autorregulado na aprendizagem. Conclui-se de que a autorregulação da aprendizagem no indivíduo pode ser influenciado por fatores sociodemográfico, e assim, pode promovida à medida que é estimulada por fatores externos sociais.

Palavras-chave: Autorregulação na aprendizagem; fatores acadêmicos; fatores demográficos; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a forma mais conhecida para aquisição de conhecimento, acontece por uma relação entre a presença de uma pessoa que possa compartilhar informações (professor) para outros que desejem adquirir tais conhecimentos (aluno). Hoje, tem-se discutido formas de como o professor deve se comportar em sala de aula, assim como, a metodologia de ensino, os recursos utilizados, os métodos avaliativos e outras características que envolvem a relação de ensino-aprendizagem.

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e o aumento expressivo da quantidade de informação de fácil acesso, torna-se imperioso repensar um modelo de aprendizagem que se adeque as novas necessidades do contexto social atual, sobretudo a necessidade de aprender ou aprender a aprender. Atributos como maior independência por parte dos aprendizes são fundamentais para ter acesso às mais variadas fontes de informação, ao compreender que no ensino superior, por exemplo, tem-se limitação da carga horária de cada componente curricular e os professores não possuem tempo hábil para esgotar todos os conteúdos.

Nesse contexto, tem-se discutido na área da psicologia sociocognitiva características da autorregulação em que o aprendiz se torna constructo da sua aprendizagem e é capaz de iniciar, monitorar e controlar o seu próprio modo de aprender. Zimmerman et al. (1986) observaram que aqueles alunos tidos como independentes ou autorregulados possuíam atributos diferentes daqueles que apresentavam desempenho inferior pois, eram mais ativos no processo do aprender e regulavam tanto variáveis comportamentais e motivacionais, quanto metacognitivas.

Para Zimmerman (1986), o desenvolvimento da autorregulação no indivíduo ocorre de forma gradativa até ocorrer a menor necessidade de ajuda social, e envolve os níveis da observação, emulação, autocontrole e a autorregulação. Com esse preâmbulo, percebe-se que a Teoria Social Cognitiva não compreende a autorregulação de modo isolado pois, considera as características desenvolvimentais (ajuda dos pais, por exemplo) e ambientais (relativo aos fatores externos ao indivíduo: ajuda do professor, de colegas de turma, etc.) associadas a determinação de um julgamento pessoal do uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorreforçamento (ZIMMERMAN, 2000; 2002).

Para Simão e Frison (2013), na perspectiva da teoria sociocognitiva, da qual integra o aprendizado autorregulado, os fatores internos e externos ao indivíduo influenciam no processo da aprendizagem, uma vez que considera que a motivação, cognição e comportamento são influenciados tanto pelo indivíduo, quanto pelo meio físico e social que o circunda. Assim, a autorregulação é uma interação de processos comportamentais, pessoais e ambientais (BANDURA, 1986). Com esse preâmbulo, este estudo busca explicar o processo da autorregulação com base no Modelo Sociocognitivo de Bandura (1986) e da teoria do Aprendizado Autorregulado de Zimmerman (1986), por meio do seguinte problema: Que fatores demográficos e acadêmicos influenciam na aprendizagem autorregulada de discentes em Contabilidade nas IES de Salvador (BA)?

O objetivo geral desse estudo é verificar os fatores demográficos e acadêmicos influenciam a aprendizagem autorregulada de Instituição de Ensino Superior soteropolitanas. Para atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as estratégias autorreguladas utilizadas por estudantes de graduação em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior em Salvador-BA; b) Examinar as dimensões de estratégias autorreguladas utilizadas pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis; c) analisar se fatores demográficos e acadêmicos podem influenciar na aprendizagem autorregulada de discentes de Contabilidade nas IES de Salvador.

Pretende-se contribuir para as discussões no campo de pesquisa em educação nas Ciências Contábeis e espera-se que os resultados sirvam de subsídios para que órgão competentes (como o MEC) e as IES repensem a estrutura curricular dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, capacitem professores a compartilhar desses conhecimentos aos seus alunos, a tempo de desenvolver das habilidades autorreguladas ainda no período de formação, para que, dessa forma, o mercado de trabalho possua profissionais mais qualificados e preparados para se adequar, posicionar e retroalimentar de informações específicas para o bom funcionamento do setor e da economia, como também recomendado pelos órgãos internacionais (AECC, 1990; AICPA, 2010).

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria do aprendizado autorregulado

Estudos realizados sobre o ambiente acadêmico por Fischer, Davel e Vergara (2006), apontaram que as práticas vivenciadas e as experiências vividas e imaginárias, assim como a cognição e a emoção, são fatores que contribuem para o processo de aprendizagem. Shuell (1986), concorda que aquilo que o aprendiz faz na determinação do aprendizado é mais importante do que o professor pode proporcionar. Os entendimentos desses autores consideraram que processo de ensino e aprendizagem é influenciado por uma ampla variedade de características, ou seja, não é restrito apenas aos ambientes de instituições de ensino ou das relações entre professores e alunos. Fato apontado por Freire (2009), que entendeu o processo de aquisição do conhecimento como derivado do desejo da compreensão de fenômenos que é resultante do entendimento das interações com ambiente

Nesse contexto que surgiu a ideia de estudar estratégias de independência utilizadas por estudantes, por volta de 1980, onde pesquisadores analisaram como os estudantes organizavam o aprendizado, e posteriormente culminou na sistematização da teoria da Aprendizagem Autorregulada ou *Self-Regulated Learn* (SRL). Segundo essa teoria, um estudante tido como 'autorregulado' é capaz de iniciar, monitorar e controlar o seu aprendizado (BOEKAERTS; CASCALLAR, 2006; EFKLIDES, 2011; ZIMMERMAN, 2000). Dessa forma, ele é ativo no processo de aprendizagem, controla seus comportamentos, motivações e a metacognição com objetivo garantir a aprendizagem até que se consiga o sucesso.

Na perspectiva da concepção sociocognitiva, a aprendizagem autorregulada ou *Self-regulated learner* (SRL) é compreendida como um processo voluntário e consciente que permite gerir o comportamento, sentimento e pensamento no intuito de alcance de metas pessoais do indivíduo, guiada por um padrão de comportamento em que o sujeito se automonitora, autoavalia e autoreage (BANDURA, 1991; POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000b). Rosário (2004) converge com esse conceito e define a autorregulação na aprendizagem como um processo ativo em que o indivíduo guia seu aprendizado por meio da regulação, monitoração, controle da motivação, cognição e comportamentos com o propósito de alcançar um objetivo.

Nesse sentido, Schunk e Zimmerman (1997) compreendem que as competências de autorregulação do aluno se desenvolve, inicialmente, por influências sociais e posteriormente passam a ser controladas pelo próprio indivíduo e indicam quatro níveis referentes a esse processo. No primeiro nível, o aprendente tem o conhecimento sobre as habilidades de aprendizagem, que é aprendida por meio da descrição verbal ou da observação repetida. O estudante aprende as características mais significativas das estratégias com auxílio da modelagem social. Como exemplo, professores que apresentam um lançamento contábil e acompanham como implementar uma estratégia, habilidade ou processo de forma verbal. Após essa etapa o estudante é motivado a apresentar e explicar seu raciocínio sobre esse lançamento contábil, que por fim, o professor avalia a necessidade de corrigir eventuais problemas concernentes ao desempenho da competência.

No nível dois, emulativo, o estudante repete os estilos do modelo, que é considerado como padrão, em maior proporção do que copiar suas ações. Ou seja, os estudantes ultrapassam a concepção de reproduzir e utilizar das estratégias. Nessa fase guiada, o professor escolhe uma atividade ou estratégia e considera que os estudantes já conhecem as estratégias e tem a necessidade de colocá-las em prática, e por fim, recebe um *feedback* da execução do processo para desenvolver as suas capacidades. Percebe-se essa etapa é conduzida pelo professor, que no final do processo fornece uma avaliação da execução da estratégia e indica aquilo que foi ou não correto (COOPER, 1990).

No nível três, autocontrolado, há o propósito que o estudante execute outra atividade que seja idêntica as anteriores que serviram de alicerce para desenvolvimento da estratégia de aprendizagem, chamado de transferência. A representação interna que o estudante já possui, permite a internalização da estratégia, ainda que se considere a forte dependência com o modelo-padrão trabalhado nas etapas anteriores. A implementação da estratégia nesse nível é independente do modelo, porém pode ocorrer algumas proximidades das estruturas anteriormente vistas, mas depende das capacidades, dos objetivos internos (objetivos, valores, entre outros). Após concluído, o estudante define seu auto-reforço como resultado de sucesso do seu desempenho e se auto-avalia. O momento de auto-avaliação é essencial a presença do professor para ajudar ao estudante na compreensão dos pontos positivos e negativos em relação aos objetivos traçados, e caso necessário reestruturar os objetivos traçados. (ROSÁRIO, 2004b).

A quarta e última etapa, é a autorregulação. Os estudantes, nesse nível, conseguem manter a motivação em torno dos seus objetivos a serem alcançados, assim como, na sua crença da própria capacidade para aprender ou possuir melhor desempenho (auto-eficácia) (BANDURA, 1986; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997). Essa etapa também considera que os estudantes já possuem autonomia para decidir quando utilizar as estratégias, com ou sem a condução de modelos, pois já estão aptos a regular suas cognições, comportamentos e motivações, ou seja, ser autorregulado.

Estudos de Vieira et al. (2015) verificaram se os alunos de uma turma de 8ª série do ensino fundamental, de uma escola pública brasileira, melhoraram a compreensão leitora e as competências de autorregulação da leitura, ao participarem de uma intervenção pedagógica de modelagem metacognitiva. Os resultados ainda apontaram que 70,37% dos alunos apresentaram progressos na compreensão leitora e que as estratégias autorregulatórias de compreensão leitora auxiliaram tanto na avaliação do processo de ler como na compreensão propriamente dita, ou seja, no entendimento que o estudante teve ao ler um texto.

Estudos realizados por Herndon e Bembenutty (2017) nos Estados Unidos verificaram como fatores sociais e acadêmicos podem se relacionar com o desempenho acadêmico, apoiados na teoria Social Cognitiva de Bandura e na autorregulação da aprendizagem de Zimmerman. Segundo os autores, fatores sociais e autorregulatório são esperados para explicar o desempenho acadêmico dos alunos em um ambiente educacional alternativo. Os resultados indicaram que as horas de estudo, autorregulação, motivação intrínseca, crenças de autoeficácia, atraso acadêmico de gratificação e nível de escolaridade foram relacionadas ao desempenho acadêmico. Esses achados sugerem que há diferenças individuais nas maneiras pelas quais os alunos respondem a essas configurações acadêmicas alternativas.

O trabalho de Rosário et al. (2005) analisou as relações entre o perfil de comportamento do estudante e os Trabalhos a serem Resolvidos em Casa (TPC). Constatou que o nível instrutivo dos pais associa-se positiva e significativamente os perfis de atitudes e comportamentos de TPC. As atitudes e comportamentos de TPC correlacionam-se, positiva e significativamente, com os perfis autorregulatório, diante do estudo. Alunos que se percebem como mais autoeficazes registam melhores perfis de atitudes e comportamentos em TPC.

2.2 Modelo sociocognitivo de Bandura

O modelo sociocognitivo de explicação do comportamento do indivíduo proposto por Bandura foi uma reação contra os modelos da psicanálise e dos modelos behavioristas. Nesse sentido, o referido modelo enfatizou as interações de fatores comportamentais, pessoais e ambientais que influenciam no comportamento e na motivação através do modelo da casualidade triárquico recíproco na interação entre comportamento, pessoa e ambiente (BANDURA, 1986).

Com base na Teoria Sociocognitiva o desenvolvimento humano ocorre através de adaptações e mudanças no indivíduo, de modo que, este se torne proativo, auto-reflexivo, auto-organizado e autorregulado (BANDURA, 2008). Nessa perspectiva, Bandura (2001, 2006a, 2008) apontou quatro características do comportamento do indivíduo: a intenção na realização de uma ação futura, a elaboração de planos e de estratégias; a antecipação de futuras ações, ao traçar objetivos e prevendo os possíveis resultados (guia comportamental); a autorreação ao autorregular seus comportamentos por meio de metas e padrões pessoais, que reflete a finalização ou não de uma tarefa (relação com a percepção de autoeficácia); e a autorreflexão, em que há um julgamento sobre si (pensamentos e ações).

Para Bandura (1986, 2001, 2006a, 2008), o desenvolvimento pessoal sofre influências sociais e estruturais ao mesmo tempo em que influencia o seu contexto social. No desenvolvimento do modelo social, Bandura (1986) indica que as fases relacionam as influências no comportamento do observador; a de prover respostas rápidas a questões

sociais; prover o aprendizado pela observação para aquisição de competências cognitivas e novos hábitos comportamentais.

Nesse contexto, o modelo triárquico de Bandura relaciona com o constructo da aprendizagem autorregulada devido as interações pessoais (acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos), ambientais (variedade de influências sociais do cotidiano), contextuais e comportamentais (padrões de atividade) em que se adquire novas aprendizagens. Concebe-se que nesse modelo, existam influências recíprocas entre os vários fatores, porém sem padrões de interação, dado que cada fator pode ser variável ao contexto em que esteja inserido. Como pode ser percebido, a autorregulação é resultante de variadas relações pessoais e extrínsecas ao indivíduo. Essa relação é melhor compreendida quando se assume que as motivações para realizar uma determinada tarefa ou um objetivo de vida, também é influenciado pelo caso de sucesso de um amigo nesse mesmo objetivo, incentivos dos pais e amigos para concluir um curso de graduação, por exemplo, que podem influenciar sua percepção de autoeficácia e continuidade na tarefa.

Segundo Castro (2007), com base na Teoria Sociocognitiva, a autorregulação da aprendizagem vai além da compreensão dos fatores pessoais, pois considera o ambiente físico e social do aprendente. Pois, considera que é no ambiente social que ocorre a instrução e modelagem que funcionam de condução para transmitir competências autorregulatórias, como a persistência, autoelogios e autorreações, através dos pais, professores, pares e comunidade (ZIMMERMAN, 2000a).

2.3 Teoria da autorregulação do aprendizado de Zimmerman

A teoria da autorregulação elaborado por Zimmerman é influenciado pela Teoria Sociocognitiva de Bandura. Para Zimmerman (2002), a autorregulação do aprendizado é um processo autodiretivo em que os aprendizes utilizam de habilidades mentais em prol de competências acadêmicas e assim, esses alunos são proativos em aprender pois ativam seus comportamentos, sentimentos e pensamentos no intuito de atingir uma determinada meta. Nesse interim, para Zimmerman (1989), a autorregulação da aprendizagem está associada com a capacidade de usar processos pessoais e regular o seu comportamento e ambiente.

Para Zimmerman (2000; 2002) processo de autorregulação acontece de modo gradual e contínuo, onde a dependência de apoio social é gradativamente reduzido, e para isso mobiliza a observação, emulação, autocontrole e a autorregulação. Para com Polydoro e Azzi (2008) as características de desenvolvimento apresentado pela autorregulação não acontece através de um processo isolado, pois envolve condições ambientais, julgamentos pessoais, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e de autorreforçamento, em que se destaca a relação de crença de autoeficácia.

O modelo de autorregulação da aprendizagem proposta por Zimmerman acontece em três fases de forma cíclica: a primeira fase é a cíclica, considerada a fase prévia do desempenho (planejamento); a segunda fase é a do desempenho ou controle volitivo (realização); e por fim, a fase a autorreflexão (avaliação); onde cada uma dessas fases mobilizam cognições distintas no estudante e funciona de modo dinâmico, cíclico e aberto (ROSÁRIO, 2002C; SCHUNK & ZIMMERMAN, 2003; SILVA, 2004; ZIMMERMAN, 1998B, 2002; ZIMMERMAN & SCHUNK, 2004; SCHUNK, PINTRICH, & MEECE, 2008).

Nesse contexto, Zimmerman e Martinez-Ponz (1986), identificaram quatorze possíveis estratégias mais utilizadas por alunos autorregulados, que segundo os autores, o uso destas estratégias confere ao aluno um valioso ferramental de aprendizado e sua utilização é diretamente relacionada com índices de sucesso acadêmico. As estratégias presentes em alunos autorregulados, com suas respectivas definições e exemplos estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 -Estratégias de aprendizado autorregulado

	Estratégias:	Definição:	Exemplos: (Rosário, 1999)
1	Auto-avaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	“...verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem”.
2	Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem.	“...faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de química”.
3	Estabelecimento de objetivos e planejamento	Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, fase no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	“... começo a estudar duas semanas antes do teste e fico descansada”.
4	Procura de informação	Declarações indicado os esforços dos alunos para adquirir informações extra de fontes não sociais quando enfrentaram uma tarefa escolar.	“...antes de começar um trabalho, vou a biblioteca da escola recolher o máximo de informações sobre o tema”.
5	Tomada de apontamentos	Declaração indicando os esforços para registrar eventos ou resultados	“...nas aulas absorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá”.
6	Estrutura ambiental	Declarações indicando esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem.	“...para não me distrair, isolo-me no quarto” ou “...para me concentrar no que estou fazendo, desligo o som”.
7	Auto-consequência	Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para sucessos ou fracassos escolares.	“...se me der bem no teste, compro uns chocolates”.
8	Repetição e memorização	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.	“...na preparação de um teste de física, escrevo muitas vezes a formula, até saber de cor”
9-11	Procura de ajuda social	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9); professores (10); e adultos (11)	“... se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico”
12-14	Revisão de dados	Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para rerelem as notas (12); teste (13); e livros de texto (14) a fim de se prepararem para uma aula ou exercício escritos.	“...antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz” ou “Para me preparar para um teste resolvo os enunciados dos que já fiz”.

Fonte: Zimmerman e Martinez-Pons (1986, p. 5-16); Rosário (2001, p.52), adaptado.

No estudo de Silva e Simão (2016) foi analisado a possibilidade da eficácia da entrevista como tarefa pode auxiliar e potencializar a identificar processos autorregulatórios na aprendizagem, como potenciá-los nos aprendizes. Os autores concluíram que ocorreu a evolução nos perfis de aprendizagem já que os alunos passaram a adequar os objetivos das estratégias, interiorizar normas de ação e fazer revisão. Esse estudo permite conferir a importância para a estratégia E10, de “revisão dos dados”, que para Zimmerman (1986), é por meio dela que ocorrem os esforços e iniciativas dos alunos para rerelem as notas, testes, livros de texto, apontamentos a fim de se prepararem para alguma aula ou exercícios escritos.

Já Frison (2016), foi constatado que a monitoria propiciou o uso de diferentes estratégias para potencializar a aprendizagem, e que o pequeno grupo de estudo proporcionou uma verdadeira aprendizagem, pois um ajudaram aos outros, o que propiciou maior empenho e dedicação nas tarefas. Percebe-se, claramente, no estudo realizado a presença da estratégia de aprendizagem de “ajuda social” (E9), em que há o suporte a esclarecimento de dúvidas dos discentes por meio daqueles estudantes mais avançados no curso.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória, visto que, pretende maior compreensão sobre os fatores que podem afetar à aprendizagem autorregulada e descritivo, pois pretendeu descrever os fenômenos da aprendizagem autorregulada. Para Gil (2007) as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. No que se refere aos procedimentos, pode ser enquadrado como bibliográfico, devido à varredura da literatura necessária em qualquer construção científica; de campo, pois houve a aplicação de questionários aos discentes de Contabilidade com intuito de colher informações para o desenvolvimento do estudo; e *survey*, pois buscou-se informações sobre as características demográficas, acadêmicas e sobre o uso das estratégias de autorregulação. A abordagem do problema foi classificada como quantitativa, pois foram utilizados diversos métodos estatísticos com propósito de responder aos objetivos do estudo, como a análise múltipla e análise fatorial.

A seleção da amostra envolveu critérios que permitisse atender aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, foram escolhidas duas Instituições Públicas e uma Instituição Privada, sem fins lucrativos, tradicionais na oferta do curso de Contabilidade no município de Salvador -Bahia e que facilitaram o acesso à IES.

A proposta do modelo está ancorada na ideia que variáveis demográficas e acadêmicas podem influenciar na Aprendizagem Autorregulada dos discentes. As variáveis demográficas são representadas pelo gênero, idade, semestre, tempo de estudo, se o estudante estagia ou trabalha (em horas), escolaridade do pai e da mãe; e as acadêmicas pelo semestre em curso e o tipo de IES (se pública ou privada).

Ressalta-se que os dados foram colhidos de duas formas: por meio da aplicação presencial na Fundação Visconde de Cairu (FVC) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e na Universidade Federal da Bahia os dados foram colhidos com auxílio da plataforma *online* do *Survey Monkey*. O envio do questionário online foi encaminhado pela coordenação do curso de Ciências Contábeis da UFBA, já que apenas o corpo administrativo da Instituição possui o acesso a todos os e-mails dos alunos. A amostra correspondeu a 713 discentes de Contabilidade correspondentes de uma população de 1929 alunos matriculados no segundo semestre de 2017.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário segmentado em dois blocos. Nesse sentido, foram utilizados oito quesitos demográficos e acadêmicos, dez questões que abordaram sobre as estratégias de aprendizado autorregulado identificados por Zimmerman (1986). No bloco I constam as questões relacionadas às características socioeconômicas e acadêmicas do estudante: (a) Gênero, (b) idade, (c) nome da faculdade em que estuda, (d) semestre em curso, (e) tempo de estudo diário, (f) escolaridade do pai, (g) escolaridade da mãe e (h) carga horária de estágio/trabalho. Para identificá-las foram utilizados oito quesitos contemplados em estudos anteriores (ZIMMERMAN E MARTINEZ-PONS, 1986; 1990; ROSÁRIO, 1999; FILCHER E MILLER, 2000; OLIVEIRA, 2000; ZIMMERMANN, 2001; ROSÁRIO E ALMEIDA, 2002; SCHUNK, 2005; BELL E AKROYD, 2006).

O bloco II buscou verificar o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas identificadas por Zimmerman (1986). Nesse sentido, o bloco é composto por 10 quesitos que apresentam as variáveis de Autoavaliação; Organização e transformação; Estabelecimento de objetivos e planejamento; Procura de informação; Tomada de apontamentos; Estrutura de ambiental; Autoconseqüência; Repetição e memorização; Procura de ajuda social e Revisão de dados. O bloco II do questionário correspondeu às características identificadas por Zimmerman (1986) e foi utilizado escala do *Likert* com sete pontos, cujos extremos são: 1 (nunca realiza a atividade) e 7 (sempre realiza a atividade). O uso da escala do *Likert* tem o propósito de evidenciar a relevância atribuída pelos estudantes às questões propostas e das variáveis a ela relacionadas (SILVA JÚNIOR E COSTA, 2014, p. 5).

Foram testadas duas hipóteses neste estudo com objetivo de contribuir para esclarecer as relações entre a aprendizagem autorregulada e fatores sociais e acadêmicos no curso de Ciências Contábeis: H1: Variáveis sociais podem explicar a autorregulação da aprendizagem e H2: Variáveis acadêmicas podem explicar a autorregulação da aprendizagem.

Com o objetivo de investigar como a aprendizagem autorregulada dos estudantes podem se relacionar com fatores demográficos e acadêmicos (objetivo c) e testar as hipóteses H₁ e H₂ desse estudo, foi utilizada a regressão múltipla. De acordo com Hoffmann (2006), tem-se uma regressão múltipla quando se admite que a variável dependente é uma função linear de duas ou mais variáveis explanatórias e que pode ser expressa como mostra a equação: $Y = \beta_0 + \beta_1X_1 + \beta_2X_2 + \beta_3X_3 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$

Os modelos que permitiram averiguar essas relações estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Modelos de regressão múltipla

Modelo SRL Demográfico	$SRL_i = \beta_0 + \beta_1Gen + \beta_2Epai + \beta_3Emae + \beta_4Tre + \beta_5Ida + \beta_6Tes + \varepsilon$
Modelo SRL Acadêmico	$SRL_i = \beta_0 + \beta_1Sem + \beta_2IES + \varepsilon$
Modelo SRL demográficos e acadêmicos	$SRL_i = \beta_0 + \beta_1Gen + \beta_2Epai + \beta_3Emae + \beta_4Tre + \beta_5Ida + \beta_1Sem + \beta_2IES + \beta_6Tes + \varepsilon$
Legenda: SRL _i = índice de Aprendizagem Autorregulada (média das respostas da escala, 1 a 7, de aprendizado autorregulado) β_0 = Constante β_1Gen = Gênero β_2Epai = Escolaridade do Pai β_3Emae = Escolaridade da Mãe β_4Tre = Trabalho ou estágio β_5Ida = Idade β_6Tes = Tempo de estudo β_1Sem = Semestre β_2IES = Tipo de IES ε = Erro ou resíduo da regressão.	

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

O modelo SRL demográficos e acadêmicos teve por objetivo analisar as relações relação simultânea entre a aprendizagem autorregulada e fatores demográficos e acadêmicos, foi construído mais um cenário. A ideia subjacente é que os dois fatores podem estar explicando simultaneamente a aprendizagem autorregulada do aluno.

4 RESULTADOS

Esse estudo teve como objetivo geral verificar que fatores demográficos e acadêmicos influenciam na aprendizagem autorregulada nas IES de Salvador (BA) pesquisadas. Para tanto, foram coletados dados de uma amostra de 713 discentes de Instituição de Ensino Superior localizadas em Salvador, Bahia. A Tabela 1 evidencia que a amostra foi composta por 67,6% de estudantes Instituições de Ensino Público e 32,4% de IES Privada. Da composição de IES Pública, 37,2% dos estudantes são da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 30,4% da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tabela 1 - Composição da amostra por IES

Tipo de IES	IES	Fi	Fi%
Pública	UFBA	265	37,2
	UNEB	217	30,4
SUB-TOTAL		482	67,6
Privada	FVC	231	32,4
TOTAL		713	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Com relação ao gênero desses alunos, 44,74% são do sexo masculino e 55,26% do gênero feminino. Desses, 16,41% possuem idade até vinte anos, 42,36% entre 21 a 25, 17,95% entre 26 a 30, 13,88% entre 31 a 35 e 9,4% possuem idade superior a 36 anos. Quanto aos semestres matriculados no curso de Ciências Contábeis 44,6% estão cursando até o quarto semestre e 55,4% do quinto ao oitavo semestre.

Para atingir ao primeiro objetivo específico desse estudo, foi utilizado as estratégias de aprendizagem autorreguladas identificadas por Zimmerman (1986), apresentadas e exemplificada no Quadro 1. Por meio da Tabela 2, que adota um ponto de segmentação em até três e maior que três, verifica-se que as estratégias mais utilizada pelos estudantes de Contabilidade foram de autoavaliação (E1), a procura de ajuda social (E9), estratégia de estrutura ambiental (E6) e estratégia de revisão de dados (E10). Esses achados são convergentes achados de Zimmerman (1986, 1988, 1996) ao indicar que os alunos tendem a usar preferencialmente a estratégia da autoavaliação. Enquanto as estratégias menos utilizadas foram a estratégia autoconsequência (E7) e estratégia de estabelecimento de objetivos e planejamento (E3).

Tabela 2 - Uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem por estudantes de contabilidade, por meio de um ponto de segmento.

		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
< 4	Fi	52	136	413	158	114	82	524	223	65	91
	Fi%	7,29	19,07	57,92	22,16	15,99	11,50	73,49	31,28	9,12	12,76
≥ 4	Fi	661	577	300	555	599	631	189	490	648	622
	Fi%	92,71	80,93	42,08	77,84	84,01	88,50	26,51	68,72	90,88	87,24

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Com exceção das estratégias autoconsequência (E7) e estabelecimento de objetivos e planejamento (E3), percebe-se que todas as outras estratégias de autorregulação foram apontadas com uso superior a 68%. Silva et al. (2017) encontraram resultados semelhantes para discentes de IES privada no Ensino a Distância privada de Contabilidade e Lima Filho et al. (2015) em duas IES públicas do Estado da Bahia para o uso das estratégias E1, E6 e E10.

A Tabela 2 evidencia o forte uso da estratégia da autoavaliação (92,71%), apontada como a mais utilizada pelos estudantes de Contabilidade. O uso da estratégia da autoavaliação permite que o estudante corrija eventuais erros cometidos em tarefas e aperfeiçoe na próxima tarefa. Sobre o uso da autoavaliação no processo educativo, Ribeiro (2003) enfatiza que se trata de uma importante estratégia de prática dos estudantes, pois permite avaliar o que aprendeu.

A segunda estratégia mais usual foi a de “procura de ajuda social” (E9), com 90,88%. Compreende-se que se trata de uma estratégia fundamental para se obter sucesso na realização de uma tarefa e que o uso frequente dos estudantes de Contabilidade repercute em melhores rendimentos acadêmicos. Na pesquisa realizada por Frison (2016), à luz da aprendizagem autorregulada, foi constatado que a monitoria propiciou o uso de diferentes estratégias para potencializar a aprendizagem.

A estratégia de “estrutura ambiental” (E6) foi apontada por 88,50%. Para Corno (2001), o aprendizado autorregulado pode ser aumentado pelas alterações efetuadas a uma determinada tarefa que pode ser realizada pelo próprio indivíduo ou reações do ambiente circundante, pois considera-se que o indivíduo é influenciado pelas expectativas e intenções que impactam na motivação e emoção. Rosário e Polydoro, (2012) acreditam que os estudantes são capazes de fazer uso de uma série de estratégias volitivas orientadas para evitar distrações externas e internas, para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas. Portanto, entende-se que os estudantes analisados utilizam de estruturas essenciais para promover uma boa aprendizagem, e assim, serem mais autorregulados.

A não utilização da estratégia E7, “autoconsequência” (26,51%), tem sido recorrente nos estudos sobre autorregulação da aprendizagem em alunos de Ciências Contábeis, tanto para a modalidade presencial quanto a distância (SILVA et al., 2017; LIMA FILHO; BRUNI, 2015; AGUIAR; SILVA, 2014;2015). A literatura sobre autorregulação da aprendizagem apontada por Zimmerman (1986) indica que as quatorze estratégias integram o processo

cíclico maior segmentadas nas três fases (planejamento, execução e autorreflexão), onde estas são fases complementares e contínuas. Acredita-se que os estudantes possam estar utilizando de outras formas de incentivos para cumprir a tarefa, que configure mais a realidade cultural brasileira. Com base nos estudos anteriores e nos resultados desse estudo, defende-se que a autoconsequência não seja uma estratégia de autorregulação da aprendizagem presente em estudantes de Contabilidade em IES no contexto brasileiro (SILVA, et al., 2017; AGUIAR, et al., 2017; KRAUSS, et al., 2017; LIMA FILHO et al., 2015), dentre as identificadas por Zimmerman (1986).

A estratégia E3, de “estabelecimento de objetivos” e planejamento (42,08%), é a segunda menos utilizada pelos discentes. Acredita-se que o pouco uso dessa estratégia possa estar relacionada ao acúmulo de atividades semanais, incluindo os diversos trabalhos, provas, seminários aliados ao pouco tempo disponível para dedicar as atividades acadêmicas. Por outro lado, acredita-se que seja altamente prejudicial para o cumprimento da tarefa estabelecida, uma vez que não ocorre a preparação e estabelecimento de estratégias para conseguir sucesso. Esse resultado converge para os achados de Sampaio et al. (2012) que identificaram pouca utiliza na estratégia E3 e constataram que a procrastinação acadêmica na preparação dos estudos se relaciona de forma positiva com a autorregulação, ou seja, quanto mais discentes adiam os estudos para realização de uma atividade ou avaliação menor será sua percepção de autorregulação na aprendizagem.

O segundo objetivo específico buscou identificar as dimensões associadas as estratégias de aprendizado autorregulado adotados pelos estudantes de Ciências Contábeis. Hair et al. (2006) sugerem que a amostra deve ser superior a 50 observações, sendo aconselhável no mínimo 100 casos para assegurar resultados mais robustos. A razão entre o número de casos e a quantidade de variáveis deve exceder cinco para um ou mais (HAIR et al., 2006). Esse estudo analisou 713 casos e foram consideradas 10 variáveis, cumprindo ambos pré-requisitos para a aplicação do teste. Na Tabela 3 é possível verificar os componentes principais da análise fatorial para as estratégias de aprendizagem autorreguladas.

Tabela 3 - Análise dos componentes principais para as estratégias de aprendizagem autorregulada.

	Total	% de variância	% Acumulativa	Total	% de variância	% Acumulativa	Total	% de variância	% Acumulativa
1	2,935	29,345	29,345	2,935	29,345	29,345	2,212	22,118	22,118
2	1,164	11,639	40,984	1,164	11,639	40,984	1,887	18,866	40,984
3	,967	9,674	50,659						
4	,896	8,957	59,615						
5	,833	8,334	67,949						
6	,762	7,621	75,570						
7	,731	7,313	82,883						
8	,630	6,298	89,181						
9	,557	5,566	94,747						
10	,525	5,253	100,000						

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

A análise da Tabela 3 aponta a presença de dois fatores para as estratégias de aprendizagem autorregulada que explicam 40,98% da variabilidade total. Para Hair *et al* (2006) e Shimada *et al* (2010) um critério na retenção de fatores é o teste de Kaiser que considera os valores superiores a 1,0 (*eigenvalue* >1). Na observância dos dados, o primeiro fator (*eigenvalue* = 2,93) consegue explicar 29,34% da variância total e o segundo (*eigenvalue* = 1,16) com 11,64%.

De acordo com Cattell (1996) e Menezes (2006) para que a determinação do fator finalise é necessário verificar as afinidades entre os itens. Esses últimos autores asseguram a necessidade de expurgar os fatores que apresentem carga fatorial menor que 0,32, aqueles que apresentem cargas fatoriais similares em dois ou mais fatores com diferenças inferior a 0,10 e o fator que apresente apenas um item. Os resultados da rotação oblíqua, estão apresentados na tabela 4.

Tabela 4 - Análise dos coeficientes de correlação por meio do método *Pattern Matrix*

Dimensões	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
1	,328	,440	-,055	,079	,377	,424	-,629	,716	,500	,652
2	,611	,535	,391	,702	-,428	,219	,362	-,001	,355	,306

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Foi utilizado o método da rotação oblíqua *Promax* no intuito de sondar os coeficientes de correlação. Por meio da rotação *Promax* é fornecido uma matriz padrão e outra de estrutura (inclusive a matriz fatorial), que apresenta *clusters* de intercorrelações entre as variáveis oblíquas que são agrupadas de acordo a carga fatorial, ou seja, segundo o grau de envolvimento com os padrões (CATELL, 1966). Por meio da *Pattern Matrix*, é possível indicar aqueles fatores que estão fortemente envolvidos quando se observa as cargas fatoriais em cada agrupamento (*cluster*) (SHIMADA et al., 2010).

Segundo Menezes (2006), a conclusão da análise fatorial chega ao fim quando são examinadas as afinidades dos itens com os fatores do modelo. As variáveis de um modelo fatorial são expurgadas segundo os seguintes critérios: (a) quando o valor absoluto da carga fatorial principal do item é menor do que 0,32; (b) quando existem cargas fatoriais similares em dois ou mais fatores em um mesmo item (a diferença entre valores absolutos das cargas fatoriais dos itens é menor do que 0,10); e (c) um fator é formado por dois ou mais itens (MENEZES, 2006).

Com esse contexto, o item estratégia “organização e transformação” (E2) foi excluído da análise por apresentar carga fatorial semelhantes na primeira e segunda dimensão menor que 0,10. As estratégias (E5) e (E7) também foram excluídas devido o valor absoluto da carga principal do item é menor que 0,32, critério (a). Após a referida análise e exclusão, permaneceu a existência de dois fatores que agregam as referidas estratégias de autorregulação de aprendizagem: o Fator um, que agregou os itens “estratégia de estrutura ambiental” (E6), “estratégia de repetição e memorização” (E8), “estrutura de procura por ajuda” (E9) e “estratégia de revisão de dados” (E10). E o segundo fator que foi composto pela “estratégia de auto-avaliação” (E1), “estratégia de estabelecimento de objetivos e planejamento” (E3) e “estratégia de procura de informação” (E4). As dimensões encontradas foram intituladas como: Fator 1 “Dimensão de Execução” e o Fator 2 “Dimensão de planejamento e reação”.

Após encontrar as dimensionalidades e convergências relacionadas as repostas da amostra sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, as dimensões foram validadas segundo os critérios Netemeyer et al (2003) através do Índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), do Teste de esfericidade de *Bartlett* e do Alfa de *Cronbach*. Os resultados apontaram *KMO* aceitável (0,698 e Qui-quadrado =292,276); esfericidade de *Bartlett*, significativo (0,000); *Alfa de Cronbach*, confiável (0,671); e coeficientes de Pearson positivos e significativos

Na Tabela 5 é possível verificar as médias das dimensões de utilização das estratégias de aprendizado autorregulado, alcançado por meio da estatística descritiva. Percebe-se que, as dimensões de organização e preparação são mais utilizadas pelos estudantes que a de fixação e autorreação e que, em geral, as estratégias autorreguladas são utilizadas moderadamente pelos estudantes de contabilidade. O baixo desvio-padrão (0,041101 e 0,03862), assegura que se trata de uma amostra homogênea.

Tabela 5 - Estatística descritiva para as dimensões do aprendizado autorregulado.

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Execução	713	1,00	7,00	5,2847	0,04110
Planejamento e reação	713	1,00	6,33	4,6639	0,03862

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Essa seção buscou verificar as dimensões associadas à utilização de estratégias de autorregulação por meio da Análise Fatorial. Foram encontradas duas dimensões que denominadas de “execução”, de “planejamento e reação”.

O último objetivo desse estudo analisou a relação entre aprendizagem autorregulada e as variáveis demográficas e acadêmicas de estudantes de Contabilidade das Instituições de Ensino Superior de Salvador – BA. Antes de realizar a regressão múltipla e verificar as relações entre as variáveis e para chegar a resultados robustos e consistentes, faz-se necessário realizar alguns testes preliminares, a fim de sondar se as variáveis apresentam os pressupostos básicos para se realizar uma regressão múltipla. Os pressupostos testados foram: Normalidade - verifica se a variável dependente ou resposta apresenta uma distribuição normal; Autocorrelação - analisa a correlação entre as variáveis; Multicolinearidade - verifica possíveis problemas de multicolinearidade.

Análise do primeiro pressuposto apresentou distribuição normal em “formato de sino” para a variável resposta ou dependente, satisfazendo o primeiro pressuposto. O teste Kolmogoroy-Smirnov, apontou sig. de 0,88 e assim, como foi maior que 0,05, aceita-se a hipótese de normalidade dos dados. O segundo pressuposto analisou a correlação entre as variáveis desse estudo por meio do coeficiente de correlação de Pearson. Dancey e Reidy (2005) apontam para a seguinte classificação para a análise de Pearson: $r = 0,10$ até $0,30$ (fraco); $r = 0,40$ até $0,6$ (moderado); $r = 0,70$ até 1 (forte). Os dados revelaram valores moderados, em geral, os valores da correlação foram significantes e não apresentaram altos valores. Foi também verificado o teste de VIF, que segundo Bruni (2012, p.240), indica se “os coeficientes e testes podem conduzir a conclusões erradas, caso as variáveis exógenas, independentes, apresentem altas correlações cruzadas” e que segundo Miloca (2002), o valor de VIF não pode ser superior a quatro, embora alguns autores tolerem cinco. Os resultados satisfizeram o indicado pela literatura, assim, não apresentando problemas de multicolinearidade, o que permitiu analisar os resultados das regressões.

A Tabela 6 apresenta os resultados dos cenários quando analisado a influência dos fatores demográficos, ao considerar como variável dependente os fatores gerados pela análise fatorial (fator execução; e planejamento e reação) e o índice médio da Aprendizagem autorregulada.

Tabela 61 - Análise múltipla dos Fatores Demográficos

Variáveis	Fator “execução”			Fator “planejamento e reação”			Índice SRL		
	Coeficiente	Estatística-t	sig.	Coefficiente	Estatística-t	sig.	Coefficiente	Estatística-t	sig.
(Constante)	4,772	18,803	0	4,19	17,526	0	-0,282	-1,744	0,082
Gênero	0,154	1,887	0,06	0,3	3,915	0	0,143	2,755	0,006
Idade	-0,067	-1,819	0,069	-0,057	-1,65	0,099	-0,057	-2,448	0,015
Tempo de estudo	0,226	6,041	0	0,169	4,807	0	0,156	6,545	0
Escolaridade do Pai	-0,063	-2,402	0,017	-0,032	-1,29	0,197	-0,049	-2,952	0,003
Escolaridade da Mãe	0,046	1,719	0,086	-0,009	-0,338	0,735	0,016	0,916	0,36
Trabalho ou	-0,029	-1,038	0,3	-0,035	-1,339	0,181	-0,019	-1,107	0,269

estágio			
N	713	713	713
R ²	0,08	0,079	0,105
F (sig.)	10,246	10,142	13,788

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os resultados permitem indicar que a variáveis demográficas que influenciam positivamente no aprendizado autorregulado foi o tempo de estudo, e a escolaridade do pai negativamente. As variáveis escolaridade da mãe, gênero, trabalho e idade não tiveram significância no modelo. Esse achado converge com os estudos de Freitas (2005) que apontou que aqueles estudantes que estudam na véspera de provas tendem a ser menos autorregulado que aqueles que estudam diariamente. Os teóricos da autorregulação indicam que, a aprendizagem é uma experiência pessoal que requer participação ativa, dedicada e informada por parte dos alunos (ZIMMERMAN et al.,1996) e que o planejamento do tempo diário promove a fixação das competências para alcançar o sucesso (BANDURA, 1986). Entende-se que assim como qualquer outra atividade, a repetição tende a proporcionar maior possibilidade perfeição, por exemplo, um estudante de Contabilidade que investe mais tempo resolvendo listas de exercícios de Teoria da Contabilidade tende a ser mais conhecedor de diferentes aplicabilidades que aquele que só resolveu apenas uma lista, ou parte delas. Conclui-se que existe uma relação direta entre maior tempo de estudo e a autorregulação na aprendizagem.

A relação negativa entre escolaridade do pai e autorregulação da aprendizagem foi outro achado dessa pesquisa. O beta não-padronizado foi de -0,063 e sig. de 0,017. No estudo exploratório de Castro (2007), em Portugal, foi constatado a existência de uma associação significativa e positiva entre a escolaridade dos pais e o comportamento autorregulatório do estudante, assim como para a percepção de autoeficácia. A literatura de Zimmerman (1986) e Rosário (1999), indicam que pais mais escolarizados tendem a influenciar positivamente na autorregulação do indivíduo. Uma possível explicação para o achado divergente desse estudo, pode estar associado ao perfil econômico dos discentes de Ciências Contábeis serem de baixa a média renda (IUDICÍBUS, 1999), ou seja, os estudantes se sentiriam mais motivados a uma possibilidade de mudança na sua estrutura econômica, e assim, mais autorregulado nos estudos. Ou seja, a hipótese um (H1) desse estudo pode ser aceita parcialmente, uma vez que nem todas as variáveis demográficas foram estatisticamente significativas com a aprendizagem autorregulada.

Tabela 7 - Análise múltipla dos Fatores Acadêmicos

Variáveis	Coefficien te	Estatísti ca-t	sig.	Coefficient e	Estatístic a-t	sig.	Coefficient e	Estatísti ca-t	sig.
(Constante)	5,418	36,225	0,000	4,928	35,092	0,000	4,928	35,092	0,000
Semestre	-0,019	-1,098	0,273	-0,036	-2,175	0,03	-0,036	-2,175	0,03
Tipo de IES	-0,034	-0,383	0,701	-0,075	-0,912	0,362	-0,075	-0,912	0,362
N	713			713			713		
R ²	0,103			0,008			0,008		
F (sig.)	11,688			2,712			2,712		

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A análise da Tabela 7 permite indicar que a variável semestre apresentou um coeficiente beta de -0,036 e sig. de 0,30, de modo a sugerir uma relação negativa entre o avanço no curso de Ciências Contábeis e o autorregulação na aprendizagem. Ou seja, o avanço no curso não permite que os estudantes se apropriem e desenvolvam mais estratégias de aprendizado autorregulado. A literatura internacional tem indicado que os espaços formais de ensino e aprendizagem promovem a utilização e o desenvolvimento de habilidades da autorregulação da aprendizagem pelos estudantes (AMES, 1992; ABREU,1991; ALMEIDA, 1993, ROSÁRIO, 1999, CASTRO, 2007). Paradoxalmente, a literatura Nacional tem

apontado que os alunos de Contabilidade no início do curso são mais autorregulados que quando avançam (SILVA, et al., 2017; AGUIAR; SILVA, 2017; LIMA FILHO; BRUNI, 2013). Esse cenário permite enfatizar pelo menos três apontamentos e reflexões: primeiro, os estudos realizados internacionalmente, principalmente em Portugal, utilizam de programas de intervenção no aprendizado para desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas nos estudantes, circunstâncias que promovem aumento na capacidade autorregulatórias, uma vez que para Zimmerman (1986;2000) e Rosário (1999) a aprendizagem das estratégias permitem aplicá-las em múltiplos cenários; segundo, que deve ser estudado o porquê ocorre de menos utilização de estratégias autorreguladas à medida que o estudante avança no curso, se por desmotivação, insatisfação, trabalho, entre outros; terceiro, presume-se que possivelmente os professores de Contabilidade possam não estar utilizando de ações didáticas que promovam o uso dessas estratégias de autorregulação, uma vez que se trata de uma estrutura fortemente técnica.

Foi analisado um terceiro cenário que pretendeu verificar a relação entre a aprendizagem autorregulada e fatores Sociais e Acadêmicos, com a expectativa que os dois fatores podem estar explicando simultaneamente a Aprendizagem Autorregulada do aluno, porém, nenhuma outra inferência adicional foi possível estabelecer na análise.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar se fatores demográficos e acadêmicos podem influenciar no uso de estratégias de Aprendizado Autorregulado, elucidando tais aspectos a partir de uma pesquisa realizada junto a estudantes do curso de Ciências Contábeis, por meio da participação de 713 discentes, adivindos de três IES localizadas na cidade de Salvador, Bahia.

O estudo surgiu da motivação em compreender sobre os aspectos que poderiam intervir na autorregulação da aprendizagem para além das características intrínsecas ao estudante conforme relatam os estudos de Zimmerman (1986; 2008), Rosário (1999;2012), Bandura (1991), Simão e Frison (2003), Zimmerman e Schunk (1989), Boekaerts et al. (2000), Boruchovich, (2004), entre outros.

Foi constatado que os alunos utilizam as estratégias de aprendizagem autorregulada com uma frequência superior a 68%. Dentre as estratégias da autorregulação, as mais utilizadas por discentes de Contabilidade foram a de auto-avaliação (E1), a procura de ajuda social (E9), estratégia de estrutura ambiental (E6) e a estratégia de revisão de dados (E10). Zimmerman (1986) assevera que quanto maior for a utilização das estratégias pelos estudantes maior será a autorregulação que, por conseguinte, refletirá no seu desempenho.

O segundo objetivo específico examinou as dimensões das estratégias autorreguladas e constatou-se que, entre as quatorze características identificadas por Zimmerman como frequentemente utilizadas por estudantes autorregulados, neste estudo foi evidenciado por meio de dois fatores. O primeiro fator, execução, agrupou a “estratégia de estrutura ambiental” (E6), “repetição e memorização” (E8), “procura por ajuda” (E9) e “estratégia de revisão de dados” (E10). E o segundo fator chamado de planejamento e reação, agrupou as estratégias “auto-avaliação” (E1), “estabelecimento de objetivos e planejamento” (E3) e “procura de informação” (E4).

O terceiro objetivo foi verificar se fatores demográficos e acadêmicos de estudantes de Contabilidade poderiam influenciar na autorregulação da aprendizagem, que correspondeu as duas hipóteses testadas. Os resultados foram analisados consoante com os fatores “execução” e “planejamento e reação” (agrupados pela análise fatorial) e do índice de aprendizado autorregulado e concluiu a significância com as variáveis gênero, tempo de estudo, idade e escolaridade do pai. Assim, jovens, do gênero feminino, que alocam mais tempo aos estudos e

que tem pais com menos escolaridade indicado ter um comportamento mais autorregulado na sua aprendizagem.

Por meio dos fatores “execução” e “planejamento e reação” e do índice de aprendizado autorregulado foi indicada relação significativa e negativa apenas para a variável semestre, o que permitiu aceitar parcialmente a hipótese instituída. Nesse ínterim, estudantes de graduação em Contabilidade são mais autorregulados no início do curso do que quando avançam na graduação. Esse achado é alarmante, uma vez que o ambiente universitário deveria prover mecanismos para desenvolver habilidades autorreguladas e não as reduzir. Entrementes, pelos depoimentos dos estudantes, o ambiente universitário e os professores não têm proporcionado meios para o desenvolvimento das habilidades autorreguladas, circunstâncias que comprometem a autonomia e qualidade desses estudantes durante a graduação e após formados.

Enfatiza-se que não foram identificadas pesquisas que abordassem como o contexto educacional brasileiro se articula para promover a disseminação e promoção sobre a autorregulação da aprendizagem em ambientes universitários. São escassos, também, os estudos que relatem casos de interferências pedagógicas no sentido de promover aspectos metacognitivos e autorreguladas nos estudantes. Assim, indica-se como lacuna futuras discussões sobre tais aspectos.

REFERÊNCIAS

Aecc. (1990) - Accounting Education Change Commission. Position statement no. one: objectives of education for accountants. *Issues In Accounting Education*, 5, pp.307-312.

Aguiar, J.H.S; Silva, A.C.R. (2015). da. Análise de Características Sociais e Acadêmicas no Aprendizado Autorregulado de Discentes em Contabilidade. In: Anais... VI Congresso Nacional de Administração e Contabilidade – AdCont, Rio de Janeiro, RJ.

Aguiar, J.H.S; Silva, A.C.R. (2017). Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, Florianópolis, SC, v. 16, n. 48, p. 7-23, maio/ago.

Aicpa. (2000) - American Institute of Certified Public Accountants. The AICPA core competency framework for entry into the accounting profession.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Bandura, A. A. (2008). Teoria social cognitiva na perspectiva da agência”. In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Artmed, pp. 69-96.

_____. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. C. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

_____. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: Dienstbier, R.A. (Ed.) *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, vol. 38, pp. 69-164, 1991.

_____. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychologie*, 52, 1-26, 2001.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1986.

Bandura, A.; Caprara G.V; Barbaranelli, C., Gerbino M; Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Dev*. May-Jun;74(3):769-82.

- Boekaerts, M. (1999) Self-regulated learning: *Where we are today*. *International Journal of Educational Research*, 31, 445 e 457.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). *How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?* *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210, 2006.
- Borkowski, J. G. (1996) Metacognition: *Theory or chapter heading?* *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391e402.
- Butler, D. L.; Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245 e 281.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis acadêmicas e sociais*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Cooper, J. (1990). What is Cooperative Learning? *Cooperative Learning and College Teaching*, 1, p. 2.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn., pp. 191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Fischer, T.; Davel, E.; Vergara, S. (2006). Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, nº 30, 2006, Salvador. Anais... Salvador: Anpad.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed.
- Frison, L.M.B. (2016). Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 (79), p. 133-153, jan./abr.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Uppersaddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Herndon, J. S.; Bembenutty, H. (2017). Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Personality and Individual Differences*. pág. 104 266–271, 2017.
- Hoffmann, R (2006). *Análise de regressão: uma introdução à econometria*. HUCITEC: São Paulo.
- Krauss, J.A.; Silva, T.B.J.; Zonatto, V.C.S (2017). Evidências dos efeitos das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada na formação de inconsciente coletivo no conhecimento de contabilidade de custos. *Anais...XI Congresso Anpcont*, Belo Horizonte, jun.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451e502), 2000. San Diego: Academic Press.
- Polydoro, S. A. J.; Rosário, P. S. L. F (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*. Pelotas.
- Polydoro, S. A.J.; Azzi, R. G. (2008). “Autorregulação: aspectos introdutórios”. In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Editora Artmed, pp. 149-164
- Puustinen, M.; Pulkkinen, L. (2011). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269e286.

Ribeiro, C (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

Rosário, P. (2002) *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

_____. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, V (1), 87-102.

_____. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004

Rosário, P.; Mourão, S.S.R; Chaleta, L.G.E. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez, 2005

Sampaio, R., Polydoro, S.; Rosário, P (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, (42), 119-142.

Schunk, D. H.; Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, NY: Academic Press, 2000, p. 631-649.

Schunk, D. H; Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist Review*, 32(4), 195-208.

Shuell, T. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.

Silva Júnior, S. D; Costa, F. J. (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro.

Silva, J.; Veiga Simão, A. M. (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, SP, v. 20, n. 1, p. 89-100.

Souza, C.H.M.; Boechat, J.C.S.; Manhães, F.C.; Istoe, R.S.C; Castelano, K.L (2014). Autorregulação do aprendizado no contexto do ambiente arquitetônico universitário. *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 18, Nº 189, Fev.

Winne, P.H.; A.F. Hadwin. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning D. Hacker, J. Dunlosky, A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 277-304.

Zimmerman, B. (1989). Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

_____. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2), 64-70.

_____. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. New York, San Diego: Academic Press, p. 13-39.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajres, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 45 – 69). Mahwah, NJ: Information Age Publishing

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: M. Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (eds.). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando, FL: Academic Press, pp.13-39.

Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, Winter, Washington, v. 23, n. 4, p. 614-628.