

## ANÁLISE DA TEORIA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

### ANALYSIS OF THE THEORY OF SELF-REGULATED LEARNING IN THE ACCOUNTING SCIENCES COURSE

João José Lima Coelho<sup>1</sup>  
Raimundo Marciano de Feitas Neto<sup>2</sup>  
Jocykleber Meireles de Souza<sup>3</sup>  
Márcio César de Oliveira Quirino<sup>4</sup>  
Camilla Araújo Amaral Duarte<sup>5</sup>

#### RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar estratégias de aprendizagem autorregulada utilizada pelos estudantes de Ciências Contábeis. Para tanto, utilizou-se um questionário dividido em dois blocos, o primeiro referente às dez estratégias do modelo proposto por Zimmerman e Pons (1986) e Rosário (1999), e o segundo bloco relativo às questões socioeconômicas e acadêmicas dos participantes. Cada estratégia disposta em pergunta única, respondida pelos discentes conforme escala *Likert* de sete pontos. A amostra foi composta por 90 discentes matriculados no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O tratamento dos dados procedeu por meio de estatística descritiva, análise de correlação e testes paramétricos de média (teste t) e teste de Levene. Os principais resultados evidenciaram maior frequência de utilização das estratégias autorreguladas de autoavaliação; estrutura ambiental; e ajuda social. Auto consequência foi a estratégia menos usada pelos alunos, apresentando índice de 77,78% para não periodicidade. Ademais, os achados revelaram que as mulheres tendem a usar mais essas estratégias se comparado ao nível de utilização dos homens. Estes resultados incrementam a literatura acerca do ensino em contabilidade revelando estratégias válidas, até então de pouca visibilidade, que possam ser exploradas pelo corpo docente para estimular os discentes no curso de Ciências Contábeis.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Autorregulada. Ensino-aprendizagem. Desempenho acadêmico.

#### ABSTRACT

This research aimed to identify self-regulated learning strategies used by Accounting students. To this end, a questionnaire divided into two blocks was used, the first referring to the ten strategies of the model proposed by Zimmerman and Pons (1986) and Rosário (1999), and the second block relating to the participants' socioeconomic and academic issues. Each strategy arranged in a single question, answered by students according to a seven-point Likert scale. The sample was made up of 90 students enrolled in the Accounting Sciences course at the Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Data processing was carried out using descriptive statistics, correlation analysis and parametric mean tests (t test) and Levene's test. The main results showed a greater frequency of use of self-regulated self-assessment strategies; environmental structure; and social aid. Self-consequence was the least used strategy by students, with a rate of 77.78% for non-periodicity. Furthermore, the findings revealed that women tend to use these strategies more compared to the level of use of men. These results add to the literature on accounting teaching, revealing valid strategies, previously of little visibility, that can be explored by teaching staff to encourage students in the Accounting Sciences course.

**Keywords:** Self-regulated Learning. Teaching-learning. Academic achievement.

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Contábeis (UFERSA) | Pós-graduado em Contabilidade, Auditoria e Gestão Tributária (IPOG) - Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) [joao.coelho@alunos.ufersa.edu.br](mailto:joao.coelho@alunos.ufersa.edu.br)

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Contábeis (UFRN) | Mestre em Ciências Contábeis (UnB/UFPB/UFRN) | Doutor em Administração (UFRN) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) [raimundo.freitas@ufrn.br](mailto:raimundo.freitas@ufrn.br)

<sup>3</sup> Graduado em Ciências Contábeis (UFPB) | Mestre em Ciências Contábeis (UFRN) | Doutorando em Ciências Contábeis (UFPB) Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) [jocykleber@live.com](mailto:jocykleber@live.com)

<sup>4</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) [marcio.quirino@ufra.edu.br](mailto:marcio.quirino@ufra.edu.br)

<sup>5</sup> Graduada em Ciências Contábeis (UFERSA) | Mestranda em Administração (UFERSA) | Pós-graduanda em Contabilidade e Planejamento Tributário (UFERSA). Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) [camilla.duarte@alunos.ufersa.edu.br](mailto:camilla.duarte@alunos.ufersa.edu.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A forma como a contabilidade é requerida difere significativamente de décadas anteriores, e isso pode ser explicado devido o advento da Lei 11.638/2007, que alterou a Lei das Sociedades Anônimas e implementou as normas de contabilidade convergente às normas internacionais, tornando assim uma contabilidade mais unificada (CUNHA *et al.*, 2013). Além disso, a ascensão das tecnologias de informação e comunicação, no final do século XX, também foi responsável por introduzir mudanças e exigibilidades na prática contábil, tornando obsoleta a contabilidade mecanicista e demandando serviços com potencial de gerenciamento (DIAS, 2005).

Com o advento da Lei 11.638/2007, houve significativa mudança na educação contábil, que é a base fundamental para a inserção de um profissional no mercado de trabalho. Desse modo, a procura por maior qualificação tem se tornado imprescindível em novas contratações, e a falta dela tem grande relevância para a revogação de contratos já existentes. A transferência de conhecimento isoladamente não é suficiente para a educação no geral, sendo necessário elevar o nível das habilidades cognitivas dos alunos (TUYSUZOGLU, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem possui metodologias pedagógicas para o docente ensinar os discentes, de forma que os alunos devem desenvolver habilidades próprias de aprendizagem (SILVA; OLIVEIRA, 2010). Desta forma, a metodologia de ensino no curso de Ciências Contábeis vem acompanhando as mudanças devido à dinâmica constante do mercado de trabalho. Assim, é relevante estudar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de contribuir para o melhoramento e a promoção de mudanças para o progresso da sociedade (ANDERE; ARAUJO, 2008).

Desta forma, a metodologia tradicional no cenário acadêmico faz uso de padrões de aprendizagem, utilizando procedimentos como a repetição sequencial e lógica na aplicação de exercícios. Nessa forma de ensino, os discentes são o sujeito passivo da informação; e em aplicação de testes para medir o que foi apreendido pelo aluno (ARAÚJO; SANTANA; RIBEIRO, 2009).

Em outra vertente, a aprendizagem autorregulada pode ser exemplificada quando o indivíduo, sem intermédio de outrem, consegue gerir ações, pensamentos e sentimentos para atingir uma meta ou objetivo pessoal (ZIMMERMAN, 2000). Para

isso, o estudo possui várias metodologias tendo o aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

A aprendizagem autorregulada pode ser exemplificada com a Metodologia Baseada em Problemas (*Problem Based Learning – PBL*). Esta tem como base um ensino onde o aluno se torna sujeito ativo da informação, caracterizando-se pela utilização de problemas reais para o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades respaldadas em conhecimentos técnicos e científicos (LAFFIN, 2002). A PBL é baseada no Construtivismo, em que o foco do processo de ensino-aprendizagem está no fato do estudante desenvolver uma compreensão mais reflexiva sobre o conteúdo estudado, o que lhes permite desenvolver a capacidade de reaplicar os conteúdos estudados em sala de aula (SOCKALINGAM; SCHMIDT, 2011). Assim, a PBL proporciona diversos benefícios, entre eles a aprendizagem autônoma que é exemplificada como a capacidade de pesquisar por conta própria com objetivo de obter domínio sobre uma matéria específica ou um problema apresentado (HMELO SILVER, 2004).

Considerando a importância do processo de ensino-aprendizagem, constatam-se, por meio da revisão da literatura, que estudos foram desenvolvidos acerca da aprendizagem autorregulada (CASTRO, 2016; AGUIAR, 2019). Assim, ante ao exposto, surgiu a seguinte problemática: **quais são as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizada pelos estudantes de Ciências Contábeis?** Diante disso, o presente estudo tem por objetivo identificar quais são as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizada pelos estudantes de Ciências Contábeis.

A pesquisa justifica-se pela sugestão proposta de Aguiar (2019), indicando a relevância de estudar relação entre a autorregulação na aprendizagem e as metodologias de ensino empregadas atualmente. Além disso, há uma carência de estudos que relatem interferências pedagógicas no sentido de promover aspectos metacognitivos e autorregulados nos discentes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Teoria da Aprendizagem autorregulada

Aprendizagem autorregulada surgiu através de indivíduos que controlavam sua aprendizagem de forma que os referidos possuíam métodos e estratégias para tal feito (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986). Como característica, pode-se mencionar que os indivíduos autorregulados são decididos, estrategistas, constantemente avaliam seus progressos e são firmes em seus objetivos (ZIMMERMAN, 2001).

Flavell (1976) definiu a metacognição como comando dos próprios processos e produtos cognitivos e concluiu que o controle cognitivo é atrelado a mecanismos internos de forma que monitoram e autorregulam o pensamento intelectual. Desta forma, foi constatado que a autorregulação intelectual é possível por meio da metacognição.

Assim, Filgueira (1994) defende que a autorregulação pode ser determinada como a capacidade autodidata do indivíduo, sendo possível fazer um julgamento sobre o assunto abordado e gerar um resultado retroativo sobre o referido. Com isso, pode-se descrever a autorregulação como um desenvolvimento que inicialmente acontece através de influências sociais, que são controladas pelos indivíduos posteriormente. No modelo de Schunk e Zimmerman (1997) há quatro níveis referentes a esse processo.

Schunk e Zimmerman (1997) defendem que no primeiro nível o estudante tem conhecimento sobre quais são suas habilidades na aprendizagem verbal. No nível posterior, emulativo, o professor delimita uma atividade onde é colhido o *feedback* da execução dos alunos, de forma que os discentes se utilizam da estratégia na sua reprodução prática. No terceiro nível, autocontrolado, há uma prerrogativa que os estudantes executem outras atividades semelhantes às que anteriormente serviram de base para o desenvolvimento da estratégia proposta, assim após o discente concluir, ele define o auto reforço como resultado de seu desempenho e se auto avalia, de forma que é imprescindível a figura do docente nessa última etapa a fim de ajudar a compreensão nas ascensões e declínios nos objetivos traçados inicialmente, por fim, a quarta etapa se caracteriza pela autorregulação. Os alunos que já estão nesse nível possuem uma crença em que suas finalidades ali delimitadas serão alcançadas,

assim como sua capacidade de aprendizagem com fim em possuir um melhor desempenho. (BANDURA, 1986; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997).

Para Zimmerman (2002), a autorregulação é construída gradualmente no indivíduo. Assim, à medida que é conquistada, há uma redução na dependência de um apoio social que é mais requerida no método tradicional de aprendizagem. Além dos níveis citados anteriormente, existem as fases de autorregulação no modelo proposto por Zimmerman (2002). A primeira contempla a fase prévia (planejamento), também chamada de fase cíclica. Na segunda fase é onde se tem o desempenho (realização) e na terceira e última fase proposta, tem-se a autorreflexão (avaliação). Desta forma, ao final, promoverá uma compreensão distinta entre os avaliados, sendo assim uma forma singular, dinâmica e cíclica de operar (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Nesse contexto, foram identificadas algumas possíveis estratégias que são mais replicadas por alunos autorregulados. Observou-se que por meio dessas estratégias, deveria haver um impacto significativo no desempenho desses discentes (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONZ, 1986). O Quadro 1 apresenta as estratégias que são utilizadas por alunos autorregulados, contendo suas definições e respectivos exemplos.

**Quadro 1: Estratégias de aprendizado autorregulado**

<b>Estratégias</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos (ROSÁRIO,1999)</b>
1 Autoavaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	“... verifiquei o meu trabalho para ter a certeza de que estava bem”.
2 Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando os materiais de aprendizagem.	“... faço sempre um esquema antes de realizar 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 indicando os esforços dos alunos para adquirir informações extra de fontes não sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.	“... antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informações sobre o tema”.
5 Tomada de apontamentos	Declaração indicando esforços para registrar eventos ou resultados.	“... nas aulas sorvo 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 fórmula, até saber de cor”.
9-11 Procura de ajuda social	Declarações indicando iniciativas e os esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9); professores (10); e adultos (11).	“... se tenho dificuldades no estudo, peço ajuda a meu pai que é médico”.
12-14 Revisão de dados	Declarações indicando os esforços e 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: Adaptado de Zimmerman e Pons (1986); Rosário (1999)

## 2.2 Aprendizagem tradicional versus aprendizagem autorregulada

Seguindo uma base histórica, pode-se destacar que a metodologia tradicional vem sendo abordada antes mesmo do século XIX. Assim, houve movimentos progressistas em prol da educação, chamado por Escola Nova, que foram concebidas novas práticas de ensino que visavam o aluno como protagonista da sua própria educação. Esse movimento teve como representantes exponenciais, como os educadores John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Henri Wallon (1879-1962), Célestin Freinet (1881-1966), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1897-1980), entre outros que desenvolveram experiências educacionais inovadoras e que se contrapunham ao modelo tradicional de educação vigente (ROCHA, 1988).

A metodologia tradicional diverge da metodologia autorregulada por tratar o discente de forma passiva no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a referida traz como figura ativa o docente, de forma que é ele quem repassa o conteúdo a ser abordado e conseqüentemente não gera um pensamento reflexivo, assim o discente cumpre um papel passivo na aprendizagem e obtém uma característica mais informacional (COSTA, 2001).

Na aprendizagem autorregulada, o sujeito mediador do ensino é o professor, onde busca orientar seus alunos com intuito de verificar sua aprendizagem mediante

um processo avaliativo, podendo este ter um aspecto formal ou informal, além de repassar ao referido suas devidas avaliações sobre o mesmo e cabendo interferir com orientações corretivas. (BECK; RAUSCH, 2014).

A PBL representa uma forma de aprendizagem autorregulada. O método tem como base uma abordagem construtivista; assim, a aprendizagem figura-se tanto no docente como no discente. Dessa forma, o conhecimento é construído com atividades individuais e sociais, visto que o aluno é a figura ativa no processo de aprendizagem (STANLEY; MARSDEN, 2012).

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem como objetivo identificar quais são as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizada pelos estudantes de Ciências Contábeis. Por isso, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, objetivando proporcionar familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou permitindo a construção de hipóteses (GIL, 2007).

Quanto à coleta de dados, foi realizado um levantamento por meio de um questionário segmentado em dois blocos, conforme apresentado no Apêndice. O bloco I corresponde às dez estratégias do modelo proposto por Zimmerman e Pons (1986) e Rosário (1999): a autoavaliação; organização e transformação; estabelecimento de objetivos e planejamento; procura de informação; tomada de apontamentos; estrutura ambiental; auto consequência; repetição e memorização; procura de ajuda social; revisão de dados. Cada estratégia foi inquirida em uma única pergunta, formulada com uma escala *Likert* de sete pontos, em que 1 representa “nunca” e 7 representa “sempre”, buscando verificar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas. No bloco II constata-se as questões socioeconômicas e acadêmicas do entrevistado: idade, gênero, estado civil, desenvolvimento de atividades remuneradas e questões relacionadas a metodologia PBL.

Ressalta-se que a população da pesquisa corresponde aos 373 alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), tendo seus dados colhidos de forma online. Devido a suspensão das atividades presenciais

da universidade durante o período do desenvolvimento dessa pesquisa, não foi possível aplicar os questionários de forma presencial. Com isso, duas estratégias foram utilizadas para alcançar os alunos: divulgação nas redes sociais próprias e solicitação da divulgação do questionário ao coordenador do curso, que enviou aos discentes uma mensagem convidando-os a participar da pesquisa, explicando o intuito do estudo e disponibilizando o link que conduzia ao questionário.

Os envios ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2020, mesmo período em que o questionário ficou aberto para receber respostas na plataforma Google Forms. A amostra foi formada por 90 discentes, o que correspondeu a 24,13% dos alunos ativos no curso, sendo estes do primeiro ao nono período de contabilidade.

Ademais, esta pesquisa teve abordagem quantitativa, devido à utilização de métodos estatísticos com propósito de responder aos objetivos pré-estabelecidos. Para o tratamento dos dados, foram utilizados: estatística descritiva, análise de correlação e os testes paramétricos de média (teste t) e teste de Levene.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Perfil da amostra

A Tabela 1 apresenta o perfil dos discentes entrevistados, conforme o gênero; faixa etária; e estado civil. A quantidade está disposta em frequência absoluta e relativa (%).

Tabela 1: Perfil dos discentes

Perfil dos entrevistados	Quantidade	%
<b>Gênero</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>
Masculino	44	48,89%
Feminino	46	51,11%
<b>Faixa Etária</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>
Até 19	7	7,78%
20 à 24	41	45,56%
25 à 29	21	23,33%
30 à 34	15	16,67%
35 à 39	1	1,11%
40 à 44	0	0,00%
45 à 49	0	0,00%
Acima de 49	5	5,56%
<b>Estado Civil</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>



Solteiro	67	74,44%
Casado	18	20,00%
União Estável	3	3,33%
Divorciado	2	2,22%
Viúvo	0	0,00%

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

De acordo com a Tabela 1, as mulheres compuseram maior parte da população amostral desta pesquisa. No quesito faixa etária, nota-se que a amostra é composta principalmente por pessoas jovens, representado por 53,34% com idade até 24 anos. Além disso, 74,44% dos respondentes assinalaram seu estado civil como solteiro.

Em relação a seu desempenho acadêmico, conforme evidenciado na Tabela 2, 84 entrevistados – 93,33% da amostra – consideram seu rendimento como Ótimo, Bom ou Regular; e 6 respondentes se consideram Ruim ou Horrível. Esses dados indicam que a maioria dos estudantes se consideram com um rendimento satisfatório no curso.

Tabela 2: Desempenho acadêmico dos discentes

Como você considera o seu desempenho acadêmico?	Quantidade	%
Ótimo	7	7,78%
Bom	46	51,11%
Regular	31	34,44%
Ruim	5	5,56%
Horrível	1	1,11%
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

A Tabela 3 apresenta o perfil socioeconômico dos educandos. A maioria, correspondente a 63,33%, desenvolve atividades remuneradas.

Tabela 3: Atuação profissional dos discentes

Perfil dos entrevistados	Quantidade	%
<b>Você desenvolve alguma atividade remunerada</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>
Sim	57	63,33%
Não	33	36,67%

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

O número converge ao que é retratado nos cursos noturnos das Universidades, onde os discentes convergem ao período noturno devido à disponibilidade de horário para a carga horária de trabalho.

## 4.2 Autorregulação da aprendizagem

Após a identificação do perfil da amostra, são apresentadas as estratégias autorreguladas utilizadas por discentes do curso de Ciências Contábeis da UFERSA. Considerou-se o número 4 como o ponto médio e que as estratégias de aprendizagem são utilizadas com frequência quando estão superiores a esta marca.

Tabela 4: Estratégias de Aprendizagem Autorregulada

Estratégias	Respostas								Total	Menor que 4	Maior que 4
	1	2	3	4	5	6	7				
	Nunca				Sempre						
E1	FI	2	4	4	4	19	18	39	90	10	76
	FI%	2,22	4,44	4,44	4,44	21,11	20,00	43,33	100	11,11	84,44
E2	FI	8	8	8	14	13	14	25	90	24	52
	FI%	8,89	8,89	8,89	15,56	14,44	15,56	27,78	100	26,67	57,78
E3	FI	7	13	18	16	17	9	10	90	38	36
	FI%	7,78	14,44	20,00	17,78	18,89	10,00	11,11	100	42,22	40,00
E4	FI	8	6	8	13	17	19	19	90	22	55
	FI%	8,89	6,67	8,89	14,44	18,89	21,11	21,11	100	24,44	61,11
E5	FI	9	10	10	15	16	13	17	90	29	46
	FI%	10,00	11,11	11,11	16,67	17,78	14,44	18,89	100	32,22	51,11
E6	FI	2	3	5	6	12	25	37	90	10	74
	FI%	2,22	3,33	5,56	6,67	13,33	27,78	41,11	100	11,11	82,22
E7	FI	50	12	8	9	3	7	1	90	70	11
	FI%	55,56	13,33	8,89	10,00	3,33	7,78	1,11	100	77,78	12,22
E8	FI	9	7	8	17	21	16	12	90	24	49
	FI%	10,00	7,78	8,89	18,89	23,33	17,78	13,33	100	26,67	54,44
E9	FI	3	3	1	8	18	15	42	90	7	75
	FI%	3,33	3,33	1,11	8,89	20,00	16,67	46,67	100	7,78	83,33
E10	FI	2	5	8	16	25	17	17	90	15	59
	FI%	2,22	5,56	8,89	17,78	27,78	18,89	18,89	100	16,67	65,56

Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Legenda: E1- Após a conclusão de um trabalho, sempre o verifico para ter a certeza de que está bom.

E2- Procuo sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho.

E3- Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.

E4- Antes de iniciar um trabalho, recorro sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa, físicos ou digitais) para separar o máximo de informação sobre o tema.

E5- Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.

E6- Para ter melhor concentração, procuro sempre um ambiente que não proporcione distração.

E7- Quando faço uma prova, se ocorrer bem, ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.

E8- Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou fórmulas), até saber de cor, o assunto a ser estudado.

E9- Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).

E10- Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar, visando preparar-me para uma prova.

Das dez estratégias utilizadas para identificar os métodos do estudo autorregulado, pode-se destacar a E1 que representa a estratégia de autoavaliação. 84,44% dos entrevistados afirmaram utilizá-la com frequência, o que demonstra um cuidado por parte dos alunos quanto à entrega de atividades, visando uma qualidade nas informações apresentadas. Além dela, pode-se destacar a E6, com 82,22% dos entrevistados manifestando uma utilização regular da estratégia de estrutura ambiental tendo por definição que o educando possua um local que evite distrações para quando estiver estudando, assim visando um melhor resultado nas suas atividades educacionais.

Por fim a E9 teve relevância em 83,33%, que é a procura de ajuda social, com o objetivo de ter ajuda externa para melhor desempenhar suas atividades. Em contrapartida, destaca-se negativamente a E7, que é a auto consequência, tendo como prerrogativa um bônus quando tiver desempenho satisfatório em determinada ação e um ônus quando contrário. Esta atingiu assim um percentual de não periodicidade de 77,78%, sugerindo que os alunos, em sua maioria, não se utilizam regularmente dessa prática.

Em comparativo com o estudo de Lima Filho, Lima e Bruni (2015), é possível concluir que os dados de ambas as pesquisas convergem. No referido, a estratégia 1 de autoavaliação teve 85,14 % dos respondentes com assiduidade, percentual 0,70% maior que o apresentado. Na estratégia seis, os autores obtiveram que 81,13% dos discentes se utilizam da estratégia de estrutura ambiental, sendo apenas 1,09% a menor do que o estudo realizado na UFERSA. Na estratégia nove que é a procura por ajuda social, obteve-se no estudo anterior 81,93%, quantitativo 1,4% menor. Em se tratando da estratégia menos desenvolvida entre os educandos, os autores trazem a sétima estratégia do estudo de Zimmerman e Pons (1986); Rosário (1999), a auto consequência (estratégia sete) representada por uma inassiduidade de 66,26%, valor 11,52% menor e o que mais se distanciou quando comparado à pesquisa realizada em Mossoró RN, embora mantendo-se como a menos utilizada dentre os alunos.

Além disso, a pesquisa buscou analisar a frequência no uso das estratégias com base na relação com o gênero, faixa etária, desempenho acadêmico e atuação profissional. Desta forma, utilizou-se a metodologia estatística teste t para chegar aos dados representados pela Tabela 5.

Tabela 5: Resultado de testes de igualdade de média

Descrição	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão	Teste de Levante		Teste t		
					F	Sig	t	Grau de liberdade	Sig. (Bi)
<b>Gênero</b>									
Masculino	46	5,317	0,954	0,141	4,133	0,045	-0,3742	81,957	0,107
Feminino	44	4,943	1,203	0,181			-0,3742	88	0,105
<b>Idade</b>									
<= 24 anos	48	5,183	1,068	0,154	0,599	0,441	0,1048	88	0,653
> 24 anos	42	5,079	1,131	0,175			0,1048	84,855	0,654
<b>Desempenho acadêmico</b>									
Ótimo, bom ou regular	84	5,194	1,079	0,118	0,008	0,93	-0,894	5,816	0,088
Ruim ou Horrível	6	4,300	1,028	0,420			-0,894	88	0,052
<b>Atuação profissional</b>									
Sim	57	5,170	1,121	0,149	0,327	0,569	-0,097	70,252	0,681
Não	33	5,073	1,057	0,184			-0,097	88	0,686

Fonte: Elaboração própria

Na análise do Gênero, o teste de Levene descarta a hipótese nula, assumindo que as variâncias não são homogêneas. Após esse resultado, o teste t independente apresentou para ambos os gêneros valor de -0,3742, demonstrando por esse método que não houve diferença em relação a esta variável. Por outro lado, tendo como base a média, é possível verificar uma diferença, de forma que esse indicador das respondentes foi superior ao dos alunos, assumindo uma média de 5,317 contra 4,943 respectivamente.

Para as variáveis dependentes como idade, desempenho acadêmico e a atuação profissional não foram descartadas as hipóteses nulas no teste de Levene, dado que seus p-valores foram maiores do que 0,05. Na variável Idade, o teste t independente mostra que a influência da autorregulação nos dois grupos de idades analisados detém o mesmo resultado de 0,1048. Esse ponto diverge do estudo realizado por Lima Filho, Lima e Bruni (2015), onde seus achados convergem para uma maior utilização das estratégias autorreguladas quando se analisa o grupo de idade inferior a 24 anos.

Com relação a variável Desempenho Acadêmico, pode-se observar quase em unanimidade discentes que julgam sua performance como Ótima, Boa ou Regular, o que também corrobora com uma maior média em relação aos alunos que julgam seu rendimento como Ruim ou Péssimo. Em contrapartida o teste t resultou em -0,894 para todos os grupos de desempenho possuindo assim igual influência em todos.

Por fim, a análise t independente na variável de atuação profissional também mostrou que a influência da autorregulação nos que atuam e os que não atuam profissionalmente são iguais atingindo valor de -0,0974. Por outra vertente, tendo como base a média, é possível concluir que os estudantes que trabalham possuem uma média superior aos que só estudam.

Paralelamente, o estudo buscou quantificar a experiência dos discentes com a metodologia de aprendizagem autorregulada PBL, representado pela tabela 6. No primeiro momento, o estudo buscou compreender qual o percentual de discentes que já cursaram disciplinas com o método autorregulado, o que foi representado por apenas por 36,67% dos educandos. Aos que responderam Sim nessa pergunta, são direcionados para uma pergunta conjunta que se refere a qual disciplina foi ofertada e cursada com o método referido.

Tabela 6: Experiência com *Problem Based Learning*

Experiência com <i>Problem Based Learning</i> (PBL)	Quantidade	%
<b>Já cursou disciplinas ministradas com a metodologia ativa <i>Problem Based Learning</i> (PBL)?</b>	<b>90</b>	<b>100,00%</b>
Sim	33	36,67%
Não	57	63,33%
<b>Se respondeu “sim” na questão anterior (5), qual disciplina foi ministrada com a metodologia PBL?</b>	<b>33</b>	<b>100,00%</b>
Auditoria Contábil	17	51,52%
Auditoria Contábil e Perícia Contábil	14	42,42%
Auditoria Contábil e Controladoria	1	3,03%
Perícia Contábil	1	3,03%

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Em análise a tabela 6, constatou-se que 51,52% dos entrevistados responderam que cursaram a disciplina de Auditoria Contábil com o método PBL, de forma que o mesmo busca estimular o uso das estratégias autorreguladas. Paralelamente, 42,42% responderam que a metodologia foi aplicada em Auditoria Contábil e Perícia Contábil que são sequenciais no curso ofertado pela UFERSA. Desta forma, aos que responderam Auditoria Contábil e Perícia Contábil, nota-se uma continuidade no processo autorregulado, o que pode ser confirmado devido as disciplinas serem sequenciais e pré-requisito uma da outra.

Tabela 7: Resultado de testes de igualdade de média

Descrição	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão	Teste de Levante			Teste t	
					F	Sig	t	Grau de liberdade	Sig. (Bi)
<b>Cursou disciplinas com PBL</b>									
Sim	33	4,997	1,094	0,191	0,602	0,44	0,217	66,918	0,368
Não	57	5,214	1,093	0,145			0,217	88	0,367

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

O Teste de Levene nesse conjunto de dados não descarta a hipótese nula, assumindo que as variâncias são homogêneas. O teste t independente indicou que, em média, a influência da autorregulação nos estudantes que cursaram disciplinas com PBL são iguais a dos alunos que não cursaram essas disciplinas ( $p > 0,05$ ).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar quais são as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizada pelos estudantes de Ciências Contábeis da UFERSA, tendo como base o estudo elaborado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), que dispõe de uma estrutura conceitual a partir de dez estratégias de aprendizagem autorregulada.

Nota-se que oito estratégias atingem marca superior aos 50% as quais são frequentemente utilizadas pelos educandos. O achado corrobora o que é indicado pela Tabela 5, de forma que a frequência de uso desse tipo de estratégia apresentada para os educandos com desempenho ótimo, bom ou regular possui marca superior aos que responderam ruim ou horrível, atingindo médias de 5,194 e 4,300 respectivamente. Contudo, essa diferença de resultados não é suficiente para uma menor utilização das demais estratégias como a de Estabelecimento de Objetivos atingindo 40% de utilização contínua e a Auto Consequência com apenas 12,22%, uma vez que com o maior uso destas talvez fosse possível alcançar melhores resultados aos que são encontrados nesse estudo.

Além destes, foi encontrado que as mulheres são mais propensas ao uso de métodos de aprendizagem autorregulada que os homens, e que não há diferenças expressivas nesse quesito entre as faixas etárias ou entre os grupos que trabalham e os que não trabalham.

Por fim, os 63,33% dos estudantes que não cursaram disciplinas oferecidas com o método PBL, indica a insuficiência de incentivo ao método autorregulado e conseqüentemente ao não estímulo à adoção das dez estratégias propostas, podendo assim fazer jus a menor média entre os alunos que responderam que cursaram com a metodologia autorregulada. Estes resultados incrementam a literatura acerca do ensino em contabilidade revelando estratégias válidas, até então de pouca visibilidade, que possam ser exploradas pelo corpo docente para estimular os discentes no curso de Ciências Contábeis.

Em suma, não houve impactos significativos no estímulo às estratégias propostas pelo estudo, podendo ser explicado devido a pequena oferta de disciplinas com essa metodologia. Outrossim, é que as matérias de Auditoria, Perícia e Controladoria são oferecidas apenas nos últimos semestres do curso, desta forma havendo limitações para que o estudo fosse mais conclusivo e eficaz, sendo necessário uma maior discussão tendo em vista a irradiação para promover um melhoramento em práticas pedagógicas no ensino superior.

Sugere-se para pesquisas futuras, aumentar a amostra incluindo discentes de outras universidades e ampliar a coleta de dados, de modo a abranger perguntas subjetivas que ampliem a dimensão de análise e comparabilidade com estudos anteriores. Além disso, realizar uma comparação entre os achados à nível de instituições privadas frente às públicas pode gerar considerações significantes para a literatura acerca desta temática.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. H. S. **Análise demográfica e acadêmica da autorregulação da aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador.** Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC), v. 13, n. 2, 2019.

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação.** Revista Contabilidade & Finanças, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

ARAÚJO, A. M. P. de; SANTANA, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. S. **Fatores que afetam o processo de ensino no curso de Ciências Contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores.** In: Congresso ANPCONT - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2009.

BECK, F.; RAUSCH, R. B. **Fatores que influenciam o processo ensino aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis.** Contabilidade Vista & Revista, v. 25, n. 2, p. 38-58, 2014.

CASTRO, R. F. **Autorregulação da aprendizagem no ensino superior à distância: o que dizem os estudantes?.** Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 2, n. 2, p. 15-26, 2016

COSTA, J. J. M. da. **Auto-regulação da aprendizagem: para uma caracterização multidimensional do desempenho acadêmico.** 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Motivação e da Personalidade), não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, Santa Catarina, 2001.

CUNHA, P. R. da.; SANTOS, V. dos.; HEIN, N.; LYRA, R. L. W. C. de. **Reflexos da Lei n.º 11.638/07 nos indicadores contábeis das empresas têxteis listadas na BM & FBovespa.** Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC), v. 7, n. 2, 2013.

DIAS, S. L. **A disseminação da informação mediada por novas tecnologias e a educação do usuário na biblioteca universitária.** 2005.

FLAVELL, J. H. **Metacognitive aspects of problem solving.** The nature of intelligence, p. 231-235, 1976.

FILGUEIRA, A. P. C. **Em torno do rendimento escolar.** Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada, especialização em Psicologia Pedagógica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HMELO-SILVER, C. E. **Problem-based learning: What and how do students learn?.** Educational psychology review, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade.** 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

LIMA FILHO, R. N.; LIMA, G. A. S. F. de; BRUNI, A. L. **Aprendizagem autorregulada em Contabilidade: diagnósticos, dimensões e explicações.** Brazilian Business Review, v. 12, n. 1, p. 38, 2015.

MANAF, N. A. A.; ISHAK, Z.; HUSSIN, W. N. W. **Application of Problem Based Learning (PBL) in a course on financial accounting principles.** Malaysian Journal of Learning and Instruction, v. 8, p. 21-47, 2011.

ROCHA, F. **Correntes pedagógicas contemporâneas.** 2. ed. Aveiro: Estante, 1988.

ROSARIO, P. **Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário.** Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. 1999

SILVA, D. M., OLIVEIRA NETO, J. D. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade.** Contabilidade Vista e Revista, v. 21, n. 4, p. 123-156, 2010.

STANLEY, T.; MARSDEN, S. Problem-based learning: **Does accounting education need it ?.** Journal of Accounting Education, v. 30, n. 3-4, p. 267-289, 2012.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Social origins of self-regulatory competence.** Educational psychologist, v. 32, n. 4, p. 195-208, 1997.

SOCKALINGAM, N.; SCHMIDT, H. G. **Characteristics of problems for problem-based learning: The students' perspective.** Interdisciplinary Journal of ProblemBased Learning, v. 5, n. 1, p. 6-33, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUYSUZOGLU, B. B. **An investigation of the role of metacognitive behavior in selfregulated learning when learning a complex science topic with a hypermedia learning environment.** 2011. 65 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade do Norte da Carolina, EUA, 2011.

WILKIN, C. L. **Enhancing the AIS curriculum: Integration of a research-led, problembased learning task.** Journal of Accounting Education, v. 32, n. 2, p. 185-199, 2014.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, 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.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.** Routledge, 2001.

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

ZIMMERMAN, B. J.; KISTSANTAS, A. **Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated strategies.** American Educational Research Journal, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1997.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.** In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation. New York: Academic Press, p. 13-39, 2000.