

Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância

José Hilton Santos Aguiar (UFBA) - hton87@gmail.com

Antonio Carlos Ribeiro da Silva (ufba) - profacr@hotmail.com

Resumo:

Essa pesquisa comparou a utilização de estratégias de aprendizado autorregulado em graduandos de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância. Foram aplicados 335 questionários em duas Instituições de Ensino Superior localizadas na Bahia, na modalidade presencial e a distância, e posteriormente, os dados foram tratados por meio de um software estatístico. O teste de igualdade de médias apontou que não ser possível estabelecer relações para uso/apropriação de aprendizado autorregulado e as variáveis semestre, gênero e idade para a modalidade a distância, enquanto que, na modalidade presencial estudantes até a metade do curso e aqueles com idade superior a 30 anos tendem a fazer mais uso de estratégias autorreguladas. Tais resultados preocupa a formação continuada dos estudantes de contabilidade, na medida em que, a informação usada por essa ciência é atualizada com frequência e as estratégias autorreguladas são essenciais na educação continuada.

Palavras-chave: *Contabilidade. Autorregulação. Aprendizagem.*

Área temática: *Metodologias de ensino e pesquisa em custos*

Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância

Resumo

Essa pesquisa comparou a utilização de estratégias de aprendizado autorregulado em graduandos de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância. Foram aplicados 335 questionários em duas Instituições de Ensino Superior localizadas na Bahia, na modalidade presencial e a distância, e posteriormente, os dados foram tratados por meio de um software estatístico. O teste de igualdade de médias apontou que não ser possível estabelecer relações para uso/apropriação de aprendizado autorregulado e as variáveis semestre, gênero e idade para a modalidade a distância, enquanto que, na modalidade presencial estudantes até a metade do curso e aqueles com idade superior a 30 anos tendem a fazer mais uso de estratégias autorreguladas. Tais resultados preocupam a formação continuada dos estudantes de contabilidade, na medida em que, a informação usada por essa ciência é atualizada com frequência e as estratégias autorreguladas são essenciais na educação continuada.

Palavras-chave: Contabilidade. Autorregulação. Aprendizagem.

Área Temática: Metodologias de ensino e pesquisa em custos

1 Introdução

As relações de aprendizado foram historicamente estabelecidas pela presença síncrona entre os sujeitos da aprendizagem em espaço e tempo previamente definidos. O advento da educação superior na segunda metade dos anos 80 paralelo à insuficiência da oferta de cursos de educação superior abriu espaço para o surgimento da educação à distância que se caracteriza pela separação entre professores e alunos de modo a requerer mais autonomia no processo de aprendizagem (GATTI, 2001).

A autonomia é uma das características apontadas pelos órgãos internacionais *Accounting Education Change Commission* (AECC, 1990) e *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA, 2000) como desejáveis (em contabilidade) no desenvolvimento de características permanentes na aprendizagem. Segundo Testa e Luciano (2010) na educação à distância os estudantes são constructo de sua aprendizagem ao controlar o ritmo, sequência e personalização do processo.

Nesta perspectiva, Zimmerman (1986) afirma que o indivíduo que controla sua aprendizagem são autorregulados se selecionam métodos e estratégias de aprendizagem. Esses indivíduos ainda são capazes de estruturar o seu contexto de estudo e adaptam as suas estratégias de aprendizagem aos seus objetivos acadêmicos.

Diversos estudos tem apontado que as características individuais do indivíduo afetam a aprendizagem (CHEN; PAUL, 2003; DIAS; LEITE, 2010; CAVANAUGH; LAMKIN; HU, 2012; BERGAMIN et al., 2012) e que distintos comportamentos da autorregulação estão associados a diferentes resultados acadêmicos (LINCH; DEMBO, 2004). Outros estudos apontam existir diferenças significativas entre aluno autorregulados de outros que precisam de regulação externa no aprendizado (ARIAS et al., 1999; XU et al., 2010; RICHTER; SCHMID, 2010). Indivíduos autorregulados são decididos, adotam estratégias, são persistentes e avaliam seus progressos; diferente daqueles não traçam objetivos educacionais e

consequentemente possuem dependência cognitiva, assim, pouca autorregulação na aprendizagem (ZIMMERMAN, 2001).

Esse artigo analisou as características autorreguladas em discentes de contabilidade de modalidade presencial e a distância. Outros objetivos propõem: a) analisar quais são as estratégias adotadas em discentes de contabilidade na modalidade presencial e a distância e; b) relacionar a adoção das estratégias autorreguladas ao gênero, idade e semestre nas modalidades presencial e a distância.

Esse estudo visa contribuir no desenvolvimento de uma revisão de literatura atualizada sobre autorregulação da aprendizagem e suas relações com estudantes de contabilidade de duas instituições de ensino privadas localizadas no estado da Bahia. O aprendizado em contabilidade necessita utilizar de atributos que promovam a independência dos estudantes ainda na graduação de modo que posteriores alterações na mensuração, reconhecimento e divulgação sejam aprendidos sem grandes dificuldades, e desse modo, criar perspectivas para o preparo dos alunos para a vida profissional, principalmente nas atividades de aprender, manter habilidades e buscar o conhecimento (SCHLEIGER, DULL, 2009; MARTIN, DOWSON, 2009).

2 Referencial Teórico

De acordo Sternberg (2013) a psicologia cognitiva é a área de estudo que analisa como o indivíduo percebe, aprende e pensa as informações de modo a compreender, por exemplo, porque determinados indivíduos se lembram de alguns fatos enquanto de outros não. Pesquisadores identificam duas abordagens que buscam a compreensão desses aspectos: a primeira acontece através de experiências internas que busca a compreensão da natureza da racionalidade por meio da introspecção; e aquela que busca a compreensão a partir de estudos científicos das funções vitais por métodos empíricos, de modo que, o racionalismo e o empirismo são o alicerce para a compreensão da mente humana (STERNBERG, 2013).

Para Eysenk e Keane (1994) o desenvolvimento da comunicação fomentou as discussões sobre as teorias de sistemas de comunicação que posteriormente serviria de base para o surgimento da psicologia cognitiva quando estendido também aos seres humanos. Para Lefrançois (2008) a Psicologia Cognitiva analisa os processos mentais superiores como a percepção, memória, formação de conceitos, linguagem, pensamento, solução de problemas e tomada de decisão de modo a inferir os processos mentais que se aprende como significado.

Nos anos 70 houve discussões no campo teórico da psicologia sobre aspectos que ligavam a relação entre a memória e aprendizado, derivando o estudo da metacognição. Dessa forma, a metacognição foi definida como o domínio que o indivíduo possui sobre seu próprio conhecimento; ainda na mesma década é encorpada como o domínio dos processos e produtos cognitivos (FLAVELL, 1976). Entre as definições sobre metacognição há uma característica comum de mecanismos sobre o controle cognitivo que acomete no controle e autorregulação do processo intelectual.

Ao compreender que a partir da metacognição é possível a autorregulação intelectual, foram iniciadas pesquisas lideradas por Zimmerman para o entendimento da autorregulação da aprendizagem ou *Self Regulated Learn* (SLR). Com influências de paradigmas construtivistas, que tem o indivíduo como agente de seu aprendizado (ARIAS et al., 1999; XU et al., 2010; SCHMID, 2010), Zimmerman (2001) afirma que indivíduos são autorregulados quando são persistentes, decididos, estratégicos e capazes de avaliar seus progressos; aqueles que são mais dependentes cognitivamente são, portanto, pouco autorregulados. Para Ribeiro (2003) a realização de autocrítica, a reflexão pessoal, a capacidade de realização da autocrítica, a modificação de hábitos de estudos são características de estratégias metacognitivas.

Para Simons & Beukhof (apud Figueira, 1994) a autorregulação é a habilidade do indivíduo ser ‘auto-ensinante’, capaz de preparar, facilitar e regular a aprendizagem de forma a gerar um feedback e julgamento sobre o processo. Segundo Costa (2001) a autorregulação é caracterizada pelo grau de envolvimento ativo no processo de aprendizagem (metacognição, motivação e comportamental); comportamento de mudança cíclico (controle da eficácia, envolvimento e reflexão dos resultados); e dependência dos aspectos motivacionais (grau de envolvimento com relação de controles e crenças).

O modelo de autorregulação proposta por Zimmerman (2000) é dividido em fases, componentes e processos que produz resultados na aprendizagem. A primeira fase aborda sobre a antecipação/preparação e estabelece os objetivos e planos para alcançar as metas escolhidas e ocorre com a influência de aspectos motivacionais (auto-eficácia), objetivos e de valorização da aprendizagem. Na segunda fase há a execução e controle que tem como propósito cumprir os objetivos traçados na primeira etapa. Há a necessidade da automonitoração através do uso de estratégias de aprendizado e do controle da atenção. A última etapa acontece com a autorreflexão e autoreação que envolvem o julgamento, autoavaliação e atribuições de causas sobre os objetivos estabelecidos na primeira fase e resultam em satisfação ou insatisfação, presença de reações (autorreflexão) e defensivas, com resistência e abandono ou satisfação e valorização pessoal. Essas três fases correspondem a um processo cíclico que através da retroalimentação permite alterações e contínuos aprimoramentos (POLYDORO; AZZI, 2009; ZIMMERMAN, 2000).

Com a aprendizagem autorregulada se impulsiona a autonomia em que a identificação dos erros é essencial para agregarem novos conhecimentos de modo a conduzir de forma prazerosa aos acertos e ao crescimento de novas aprendizagens. O indivíduo motivado ao aprendizado e com a capacidade de regulação são características esperadas de um aluno autorregular para que através dessas características sejam capazes de automonitorar e autogerir o seu aprendizado (JONES, ALEXANDER E ESTELL, 2010). A aprendizagem autorregulada foi fundamentada na Psicologia e Sociologia e que Korkmaz *et al* (2012) apresenta um contexto onde alunos definem as tarefas, ajustam objetivos, criam planos, usam ferramentas, táticas e estratégias para execução de suas atividades. Para Zimmerman (2000) o desenvolvimento de estratégias de autorregulação por docentes é fundamental na promoção do aprendizado autorregulado (ZIMMERMAN, 2000) e que podem ser passadas aos alunos ao longo do curso, sendo integrada como treino autorregulatório (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

Zimmerman e Martinez-Ponz (1986) identificaram 14 estratégias que estavam presentes em estudantes autorregulados (Tabela 1). 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.

Tabela 1: Estratégias de auto-regulação da aprendizagem identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986).

	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 semana 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 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 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 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 rereverem as notas (12); teste (13); e livros de texto (14) afim 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); Rosário, 2001, adaptado.

a) Autoavaliação são declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho (“... verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem.”); b) Organização e transformação são declarações indicando as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando, os materiais de aprendizagem (“... faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Química”); c) Estabelecimento de objetivos e planejamento são 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 dos testes e fico descansada.”); d) Procura de informação, declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não sociais quando enfrentam uma tarefa escolar (“Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informação sobre o tema”); e) Tomada de apontamentos, declarações indicando os esforços para registrar eventos os resultados (“Nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá”); f) 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”; “Para me concentrar naquilo que estou a fazer, desligo o CD-ROM”.); g) Autoconsequências, são declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares (“Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gamas”); h) Repetição e memorização abordam 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”. i) ; k) Procura de ajuda social: indica as iniciativas e esforço dos alunos para procurarem ajuda dos pares (i), professores (j) e adultos (k) (“(...) se tenho dificuldades no estudo peço ajuda a meu pai que é médico”). l) Revisão de dados são declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para reverem notas (l), testes (m), livros de texto (n) a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (“(...) antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz”; “Para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz”) (ROSÁRIO, 1999).

Ao comparar o nível de aprendizado autorregulado entre a modalidade presencial e a distância na educação superior Sizoo, Malhotra e Bearson (2003) não encontraram diferenças significativas entre as duas modalidades. Exceto quanto na modalidade à distância em que estudantes do sexo feminino apresentaram maiores frequências na apropriação de estratégias autorreguladas que no presencial.

Barnard-Brak *et al* (2010) realizou um estudo na educação superior, na modalidade à distância, e identificou a presença de cinco perfis de aprendizado autorregulado que variam de super-autorregulados a nenhuma ou pouca autorregulação. Os resultados apontaram que os cinco perfis influenciam diretamente do desempenho acadêmico dos entrevistados, de modo que, aqueles que possuem pouca ou nenhuma autorregulação possuem desempenhos acadêmicos mais baixos que aqueles que tendem a ser super-autorregulados.

Lima Filho e Bruni (2012) ao analisar as estratégias de aprendizados apresentado por Zimmerman em estudantes de modalidade presencial em duas universidades de ensino presencial verificou que o gênero e a idade são fatores que influenciam o grau de autorregulação de um aluno em que mulheres e discentes mais jovens tendem a apresentar melhores níveis de aprendizagem autorregulada. Entretanto, nada foi possível ser constatado quanto à relação entre semestre e a apropriação de estratégias autorreguladas ao longo do curso.

De modo geral, há consenso entre diversos pesquisadores de que a capacidade de autorregulação dos discentes é essencial na melhor qualidade da aprendizagem, desempenho, tomada de decisão, resolução de problemas e utilização do tempo (SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2002; BORUCHOVITCH, 2004; DIAS; LEITE, 2010; FRISON; MORAES, 2010; ROSÁRIO *et al.*, 2010; FRISON; MORAES, 2010; BERGAMIN *et al.*, 2012; LIMA FILHO; BRUNI, 2012; SIMÃO; FRISON, 2014).

3 Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada nesse estudo foi a positivista, hipotético-dedutivo partindo das generalizações aceitas (LAKATO E MARCONE, 2004); e exploratória uma vez que se busca maior familiaridade (GIL, 1991) entre as possíveis relações da modalidade presencial e a distância quanto à autorregulação da aprendizagem.

O universo correspondeu a aproximadamente 1000 alunos matriculados no primeiro semestre de 2015 na Fundação Visconde de Cairu (FVC), localizada no município de Salvador –BA; e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) no polo do município de Feira de Santana - Bahia. A coleta de dados aconteceu por meio de questionários impressos disposto em dois blocos: o primeiro indagava sobre as características pessoais do entrevistado e; o segundo bloco, num intervalo escalar de resposta que variou de 1 (nunca) e 7 (sempre), averiguou as reações dos estudantes em situações de aprendizado a luz das estratégias identificadas por Zimmerman (1986) sobre o aprendizado autorregulado (quadro 1).

Para analisar os dados, bem como testar as hipóteses propostas, foi utilizado o software estatístico SPSS, versão 20 (Windows) com a utilização da análise descritiva e testes de igualdade de médias.

Quadro 1: Estratégias de aprendizagem autorregulada identificadas por Zimmerman (1986) e proposições equivalentes indagadas.

Estratégias autorreguladas (ZIMMERMAN, 1986)	Proposições indagadas
1. Auto-avaliação	1. Após conclusão de um trabalho, sempre verifico para ter a certeza que está bom.
2. Organização e transformação	2. Procuo sempre elaborar um plano (esquema) antes de

	iniciar um trabalho.
3. Estabelecimento de objetivos e planejamento	3. Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.
4. Procura de informação	4. Antes de iniciar um trabalho, recorro sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa seja físico ou digital) para separar o máximo de informação sobre o tema.
5. Tomada de apontamentos	5. Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.
6. Estrutura ambiental	6. Para ter melhor concentração, procuro sempre ambiente que não proporcione distração.
7. Auto-consequências	7. Quando faço uma prova, se ocorrer bem, ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.
8. Repetição e memorização	8. Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou formulas), até saber de cor, do assunto a ser estudado.
9. Ajuda de professores; 10. Ajuda de pares próximos; 11. Ajuda de especialistas	9. Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).
12. Revisão das anotações; 13. Revisão de testes e 14. Revisão da bibliografia	10. Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar, visando preparar-me para uma prova.

Fonte: Adaptado de Lima Filho e Bruni (2012) Zimmerman (1986)

A amostra correspondeu a 335 estudantes presentes na sala de aula na primeira quinzena de julho de 2015, inclusive daqueles estudantes da modalidade de ensino à distância. Foram descartados 33 questionários daqueles que não responderam todos os quesitos dispostos no questionário resultando a análise de 302 casos, conforme caracterizado pela tabela 2.

Tabela 2: Características da amostra estudada

Gênero	Masculino		Feminino		Soma				
	Presencial	EAD	Presencial	EAD					
Fi	41	77	90	94	302				
Fi %	13,58	25,50	29,80	31,13	100,00				
Idade	até 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	> 35				
EAD (Fi)	12	29	56	37	37	171			
Fi%	3,97	9,60	18,54	12,25	12,25	56,62			
Presencial (Fi)	10	33	32	27	29	131			
Fi%	3,31	10,93	10,60	8,94	9,60	43,38			
Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8	Soma
EAD (Fi)	33	19	26	23	26	12	12	20	171
Fi%	10,93	6,29	8,61	7,62	8,61	3,97	3,97	6,62	56,62
Presencial (Fi)	37	0	0	0	30	6	44	14	131
Fi%	12,25	0,00	0,00	0,00	9,93	1,99	14,57	4,64	43,38
Soma	70	19	26	23	56	18	56	34	302
Soma Fi%	23,18	6,29	8,61	7,62	18,54	5,96	18,54	11,26	100,00

Fonte: elaborado pelos autores (2015)

A tabela 2 apresenta que a amostra que mais de 60% dos graduandos em contabilidade são do sexo feminino o que converge e ratifica os achados de Lima Filho e Bruni (2012) sobre a representatividade do sexo feminino nos cursos de Ciências Contábeis nos cursos

presenciais. Quando é analisada a idade da amostra verifica-se não haver grandes disparidades entre as modalidades de ensino que possuem distribuições bem semelhantes nos grupos etários. Apresenta-se ainda que a amostra é composta na maioria por um público jovem vez que cerca de 57% possui até 30 anos. A amostra é composta por 56,62% de estudantes da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) que estudam o curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância e 43,38% de discentes que estudam o mesmo curso na modalidade presencial na Fundação Visconde de Cairu, ambos no turno noturno.

Quadro 2: Hipóteses associadas aos objetivos do estudos e fundamentações teóricas.

Hipóteses	Fundamentação
H1 - Estabelece que o sexo feminino apresenta maior apropriação de estratégias de autorregulação de aprendizagem.	PAVESI (2015); LIMA FILHO E BRUNI (2012); HEFER (2007)
H2 - Estabelece que discentes da modalidade à distância se apropriam de estratégias autorreguladas de forma semelhantes aos da modalidade presencial	SIZOO, MALHOTRA E BEARSON (2003)
H3 - Estabelece que a idade influencie a apropriação de estratégias de aprendizagem autorregulada	LIMA FILHO E BRUNI (2012) MAYVILLE (2007)
H4 – Estabelece que não há relação entre maior utilização de estratégias e o semestre em curso.	LIMA FILHO E BRUNI (2012)

Fonte: elaborado pelos autores, 2015.

4 Discussão dos resultados

O primeiro objetivo desse estudo (a) propõe analisar quais são as estratégias adotadas em discentes de contabilidade na modalidade presencial e na modalidade a distância em duas Instituições Privadas que oferecem o curso de Ciências Contábeis na Bahia: Fundação Visconde de Cairu (FVC) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Os resultados estão apresentados na tabela 3, disposto para ambas às modalidades.

Tabela 3: Utilização de estratégias autorreguladas em cursos de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância.

Tipo de modalidade	Respostas	Estratégias																				
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	
modalidade à distância	Nunca	1	2	1,2	3	1,8	4	2,3	6	3,5	2	1,2	3	1,8	76	44,4	14	8,2	0	0,0	2	1,2
		2	5	2,9	7	4,1	8	4,7	7	4,1	10	5,8	3	1,8	12	7,0	9	5,3	2	1,2	1	,6
		3	5	2,9	8	4,7	9	5,3	9	5,3	12	7,0	8	4,7	11	6,4	19	11,1	11	6,4	1	,6
		4	8	4,7	14	8,2	27	15,8	11	6,4	19	11,1	10	5,8	24	14,0	22	12,9	10	5,8	6	3,5
	Sempre	5	17	9,9	39	22,8	43	25,1	28	16,4	37	21,6	29	17,0	26	15,2	46	26,9	23	13,5	33	19,3
		6	31	18,1	43	25,1	42	24,6	47	27,5	48	28,1	39	22,8	13	7,6	27	15,8	33	19,3	47	27,5
		7	103	60,2	57	33,3	38	22,2	63	36,8	43	25,1	79	46,2	9	5,3	34	19,9	92	53,8	81	47,4
		Total	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0	171	100,0
modalidade presencial	Nunca	1	0	0,0	3	2,3	13	9,9	4	3,1	2	1,5	2	1,5	48	36,6	8	6,1	2	1,5	3	2,3
		2	5	3,8	10	7,6	17	13,0	7	5,3	5	3,8	4	3,1	7	5,3	7	5,3	1	,8	3	2,3
		3	3	2,3	11	8,4	18	13,7	8	6,1	7	5,3	3	2,3	10	7,6	8	6,1	1	,8	6	4,6
		4	5	3,8	16	12,2	24	18,3	9	6,9	13	9,9	11	8,4	22	16,8	27	20,6	7	5,3	11	8,4
	Sempre	5	18	13,7	34	26,0	26	19,8	26	19,8	27	20,6	24	18,3	17	13,0	24	18,3	10	7,6	24	18,3
		6	26	19,8	30	22,9	14	10,7	28	21,4	27	20,6	25	19,1	18	13,7	29	22,1	37	28,2	38	29,0
		7	74	56,5	27	20,6	19	14,5	49	37,4	50	38,2	62	47,3	9	6,9	28	21,4	73	55,7	46	35,1
		Total	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0	131	100,0

Fonte: elaborado pelos autores, 2015.

Das estratégias analisadas todos os quesitos possuíram frequências de 100% devido ao descarte dos questionários com quesitos sem respostas. A tabela 3 apresenta que a estratégia 1 (E1) é aquela mais adotada na modalidade de ensino presencial e a distância, de modo que, estudantes de contabilidade de ambas modalidades de ensino tendem a realizar a auto-avaliação com frequência quando finalizam/realizam alguma atividade. A maior adoção dessa estratégia corrobora com uma parte da etapa três abordada por Zimmerman (2000) e Polydoro (2009) que consiste com a autorreflexão e autoreação que envolve o julgamento, avaliação e análise de objetivos estabelecidos que resulta em satisfação ou insatisfação.

Tabela 4: Utilização de estratégias autorreguladas com adoção de um ponto médio.

Tipo de modalidade	Ponto médio	Estratégias (%)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distância	menor que 4	11,7	18,7	28,1	19,3	25,1	14,0	71,9	37,4	13,5	5,8
	maior que 4	88,3	81,3	71,9	80,7	74,9	86,0	28,1	62,6	86,5	94,2
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Presencial	menor que 4	9,9	30,5	55,0	21,4	20,6	15,3	66,4	38,2	8,4	17,6
	maior que 4	90,1	69,5	45,0	78,6	79,4	84,7	33,6	61,8	91,6	82,4
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborado pelos autores, 2015.

Ao estabelecer a média 4 (quatro), conforme a tabela 4, como ponto de segmentação entre maior ou menor apropriação das estratégias analisadas percebe-se, através da tabela 3, que na modalidade a distância todas as estratégias são utilizadas com índice superior a 60% com exceção da estratégia 7 (E7) “auto-consequências”, de modo que, não se é utilizado a “auto-premiação” e/ou “auto-punição” pela ocorrência de sucesso ou insucessos pelo desempenho de uma atividade. Na modalidade presencial indicou baixa apropriação da estratégia “auto-consequência” (E7), e também, houve pouca indicação do uso da estratégia 3 (E3) “estabelecimento de objetivos e planejamento” indicando maior parte dos estudantes da modalidade presencial não se preparam com antecedência para a realização de testes/provas. De forma geral, cerca de 75% dos estudantes da modalidade a distância e 71% dos estudantes da modalidade presencial utilizam mais que 50% das estratégias identificadas em estudantes identificados como autorregulados. O percentual geral de uso das estratégias entre as duas modalidades não apresentaram grandes discrepâncias o que vai de encontro aos achados de Sizoo, Malhotra e Bearson (2003) ao afirmar que não existem diferenças significativas entre ambas às modalidades.

O segundo objetivo (b) propôs analisar se a adoção das estratégias pode ser explicada a partir do gênero, idade e semestre em ambas as modalidades de ensino estudadas. Nesta análise foi utilizado o teste *t* para amostras independentes utilizando o aprendizado autorregulado como variável independente. Para a realização dos testes as variáveis analisadas foram agregadas em dois grupos: gênero – masculino e feminino; idade – até 30 anos e mais que 30 anos e; semestre em curso – até o 4º semestre e do 5º ao 8º semestre (tabelas 5-7).

Tabela 5: Testes de igualdade de médias para estágio no curso nas modalidades presencial e a distância.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Teste t			Teste Levene	
					t	Grau de liberdade	sig.	F	sig.
Semestre									
Modalidade a distância									
até 4	101	5,3970	,82601	,08219	,960	169	,339	,229	,633
5 ao 8	70	5,2714	,86362	,10322	,952	144,227	,343		
Modalidade presencial									
até 4	37	5,5216	,69046	,11351	2,158	129	,033	5,478	,021
5 ao 8	94	5,1277	1,02143	,10535	2,544	96,901	,013		

Fonte: elaborado pelos autores, 2015.

Para a estatística do teste F na modalidade a distância foi igual a 0,229, com um nível de significância de 0,633 e na modalidade presencial F de 5,478 com significância de 0,021 (tabela 5). Como o sig. > 0,05 aceitamos a hipótese nula H0 de igualdade e supõe-se que as amostras tenham sido extraídas de população com a mesma variância para a modalidade a distância; enquanto que na modalidade presencial aceita-se H1 de haver diferenças significativas entre as médias. Na modalidade a distância não é possível perceber aumento ou redução no uso de estratégias autorreguladas e cursar o início ou fim do curso, pois o sig. foi acima de 5%. Tais resultados indicam a ausência de incentivos/desenvolvimento de atitudes autorreguladas que promovem maior autonomia do aprendiz ao longo do curso de graduação na modalidade a distância quando analisado a amostra estudada. Esse achado converge com os resultados encontrados por Lima Filho e Bruni (2013) ao indicar a impossibilidade de estabelecer relação entre as variáveis analisadas.

Entretanto, quando analisado os testes de igualdade de média da modalidade presencial foi possível constatar que o estágio em curso influencia o uso/apropriação de estratégias autorreguladas. A média para os estudantes até o quarto semestre em curso de contabilidade foi de 5,5216 (significância 3,3%) enquanto que, aqueles no estágio do quinto ao oitavo semestre apresentaram média de 5,1277 (significância 1,3%). Apesar de pouca diferença entre as médias percebe-se que estudantes da modalidade presencial até a metade do curso de graduação tendem a utilizar mais estratégias de autorregulação.

Tais achados permitem rejeitar a hipótese (H2) corroborada por Sizoo, Malhotra e Bearson (2003) que estabelece apropriação semelhante entre as modalidades presencial e a distância quando analisado o estágio em curso; e aceitar a hipótese (H4) indicado por Lima Filho e Bruni (2013) ao indicar ausência de relação utilização de estratégia e o semestre em curso, com exceção do curso na modalidade presencial que houve maior utilização de estratégias em períodos iniciais em curso.

A tabela 6 apresenta o teste de igualdade de médias quando analisado os gêneros feminino e masculino e o uso de estratégias autorreguladas na modalidade presencial e a distância. Em ambas as modalidades de ensino não é possível estabelecer relação entre o uso das estratégias e o sexo dos estudantes de contabilidade (sig > 5%). Esse resultado indica a rejeição da hipótese 1 (H1) corroborado pelos achados de Pavesi (2015), Lima Filho e Bruni (2012) Hefer (2007) que afirma ser o sexo feminino aquele que mais se apropria de estratégias autorreguladas.

Tabela 6: Testes de igualdade de médias para gênero nas modalidades presencial e a distância.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Teste t			Teste Levene	
					t	Grau de liberdade	sig.	F	sig.
Sexo									
Modalidade a distância									
Maculino	77	5,2442	,86686	,09879	-1,432	169	,154	,253	,615
Feminino	94	5,4287	,81513	,08407	-1,423	158,159	,157		
Modalidade presencial									
Maculino	41	5,0805	,98697	,15414	-1,286	129	,201	0,045	,833
Feminino	90	5,3111	,93526	,09858	-1,260	73,864	,211		

Fonte: elaborado pelos autores, 2015.

Por fim, o teste de igualdades de médias foi realizado para analisar se a idade influencia o maior ou menor uso de estratégias autorreguladas na modalidade presencial e a distância, conforme a tabela 7. Na modalidade de ensino a distância não é possível perceber relação entre maior ou menor idade e uso/apropriação de estratégias autorreguladas uma vez que o sig. foi maior que 5%.

Tabela 7: Testes de igualdade de médias para idade nas modalidades presencial e a distância.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Teste t			Teste Levene	
					t	Grau de liberdade	sig.	F	sig.
Idade									
Modalidade a distância									
até 30	97	5,3021	,88117	,08947	-,774	169	,440	1,820	,179
>30	74	5,4027	,78844	,09165	-,786	164,692	,433		
Modalidade presencial									
até 30	75	5,0653	,96443	,11136	-2,457	129	,015	0,561	,455
>30	56	5,4714	,89640	,11979	-2,483	122,915	,014		

Fonte: elaborado pelos autores, 2015.

Entretanto, quando analisado os discentes da modalidade de ensino presencial os resultados do teste de igualdade de média apontaram diferenças significativas entre a relação aprendizado autorreguladas e a idade dos alunos analisados. Dessa forma, discentes com idade superior a 30 anos apresentaram maior média (5,4714, significância de 1,5%), quando comparado com aqueles com idade inferior a 30 anos (5,0653, significância de 1,4%). Esses achados convergem para os achados de Lima Filho e Bruni (2012) e Mayville (2007) ao afirmar que a idade influencia a apropriação de estratégias autorreguladas, portanto, se aceita a hipótese 3 (H3).

5 Considerações Finais

A luz de quatorze estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas por Zimmerman e Martinez-Ponz, em 1986, foi analisado uma análise comparativa de uso de estratégias de aprendizado autorregulado em discentes graduandos em Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância em duas Instituições de Ensino Superior privada localizada em Feira de Santana-BA (UNOPAR) e em Salvador-BA (FVC). Buscou-se (a) analisar quais são as estratégias adotadas em discentes de contabilidade na modalidade

presencial e a distância e; (b) relacionar a adoção das estratégias autorreguladas ao gênero, idade e semestre nas modalidades presencial e a distância.

De forma geral não foi possível perceber significativas diferenças entre as modalidades de ensino presencial e a distância quando analisado características de aprendizado autorregulado utilizadas pelos discentes de contabilidade. Fato que preocupa, uma vez que, é desejável (sobretudo) de estudantes da modalidade a distância maior autonomia para planejar, estruturar e organizar o seu aprendizado.

Aproximadamente 70% da amostra apontou usar mais que 50% das estratégias de aprendizado autorregulado em ambas as modalidades de ensino. Os resultados apontaram que a “autoconsequência” (E7) é a estratégia menos utilizada pelos estudantes de contabilidade de forma a não existir “auto-premiação” e/ou “auto-punição” pela ocorrência de sucesso ou insucessos pelo desempenho de uma atividade. Na modalidade presencial, mais que a metade da amostra apontou baixa utilização da estratégia para o estabelecimento de objetivos e planejamento (E3) apontando que estudantes dessa modalidade não se preparam com antecedência para a realização de provas/exames. Tal comportamento influencia diretamente nos resultados das avaliações realizadas, uma vez que, é imprescindível a sistematização e pratica dos conteúdos a serem estudados em contabilidade que, os estudos “em véspera” não satisfazem e acomete rendimentos mais baixos. Na modalidade à distância a amostra indicou utilizar mais que 70% das estratégias de aprendizado autorregulado, com exceção da estratégia “autoconsequência” (E7).

Os testes de igualdade de médias apontou que não é possível estabelecer relações para uso/apropriação de aprendizado autorregulado e semestre, gênero e idade para a modalidade a distância, enquanto que, na modalidade presencial estudantes até a metade do curso e aqueles com idade superior a 30 anos tendem a fazer mais uso de estratégias autorreguladas. Tais resultados preocupa a formação continuada dos estudantes de contabilidade, na medida em que, a informação usada por essa ciência é atualizada com frequência.

Esse estudo apresenta algumas limitações quanto à amostra estudada ser composta apenas composta por duas Instituições de ensino privado localizada na Bahia e analisa apenas as variáveis gênero, idade e semestre sugerindo, portanto, o desenvolvimento de outras pesquisas envolvendo outras variáveis que possam melhor explicar a utilização dessas estratégias e ampliar a amostra analisada.

Referências

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (AECC). Objectives of education for accountants: Position statement number one. **Issues in Accounting Education**: 307–312, 1990.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS (AICPA). **Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession**. 2000.
- ARIAS, A.V., et al. Las estrategias de aprendizaje. Revisión teorica y conceptual. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 31, p. 425-461, 1999.
- BERGAMIN, P.B. et al. The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.13, n.2, p.101-23, 2012.
- BARNARD-BRAK, L.; LAN, W.Y.; PATON, V.O. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.11, n.1, p.149-56, mar. 2010.

BERGAMIN, P.B. et al. The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.13, n.2, p.101-23, 2012.

BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Orgs). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 37-60.

CAVANAUGH, T.; LAMKIN, M.L.; HU, H. Using a generalized checklist to improve student assignment submission times in an online course. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v.16, n.4, p.39-44, jun. 2012.

CHEN, S.Y.; PAUL, R. Editorial: individual differences in web-based instruction—an overview. **British Journal of Educational Technology**, v.34, n.4, p.385-92, 2003.

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

DIAS, R.A.; LEITE, L.S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

EYSENCK, M.W.; KEANE, M.T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

FLAVELL, J. Metacognitive aspects of problem solving. **The Nature of Intelligence**, New Jersey: **Lawrence Erlbaum Associates**, 1976.

FRISON, J. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2010

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HEFER, B. Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. **Journal of Advanced Academics**, v. 18, n. 4, p. 586-616, 2007.

KORKMAZ, O.; KAYA, S. Adapting online self-regulated learning scale into turkish. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, v.13, n.1, p.1302-8, jan. 2012.

JONES, M. H.; ALEXANDER, J. M.; ESTELL, D. B. Homophily Among Peer Groups Members' Perceived Self-Regulated Learning. **The Journal of Experimental Education**, v. 78, p. 378-394, 2010.

LAKATOS, Eva Maria y MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2004.

LEFRANÇOIS, G.R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIMA FILHO, R. N.; BRUNI, A. L. Aprendizado Autorregulado em Contabilidade: Diagnóstico, Dimensões e Explicações. Anais. XXXVI Encontro da Anpad (EnAnpad). Rio de Janeiro, 2012.

LYNCH, R.; DEMBO, M. The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning contexto. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.5, n.2, p.1-16, ago. 2004.

MARTIN, A. J.; DOWSON, M. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 1, p. 327–365, 2009.

MAYVILLE, K. L. **Knowledge construction, self-regulation, and technology strategies used by experienced online nursing students to actively engage in online learning**. Tese (Doutorado em Filosofia), 186f, Universidade Capella, 2007.

PAVESI, M.A. **Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo** / Marilza Aparecida Pavesi. – Londrina, 2015.

POLYDORO, S.A.J; AZZI, R.G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 74-95, 2009.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p.109-116, 2003.

RICHTER, T.; SCHMID, S. Epistemological beliefs and epistemic strategies in self-regulated learning. **Metacognition Learning**, v. 5, p. 47-65, 2010.

ROSÁRIO, P. **Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As “Abordagens ao Estudo” em alunos do Ensino Secundário**. Tese (Doutorado em Educação), Braga: Universidade do Minho, 1999.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.2, o 2, p.349-358, jul./dez., 2010.

TESTA, M.G.; LUCIANO, E.M. A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na internet. **REAd**, v.16, n.2, maio/ago. 2010.

SCHLEIFER, L. F.; DULL, R. B. Metacognition and performance in the accounting classroom. **Issues in Accounting Education**, n. 3, p. 44-68, 2009.

SCHUNK, D.H. **Self-regulation through goal setting**, dez., 2001. Disponível em: <http://www.schoolbehavior.com/Files/Schunk.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

SIMÃO, A.M.V.; FRISON, L.M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3814/3061>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SIZOO, S.; MALHOTRA, N.K.; BEARSON, J.M. Preparing students for a distance learning environment: a comparison of learning strategies of in-class and distance learners. **Journal of Educational Technology Systems**, v.31, n.3, 261-273, 2003.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva**. 5.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

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

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, p. 614-628, 1986.

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

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. **Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis**. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

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