UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

RAIMUNDO NONATO LIMA FILHO

**AUTORREGULANDO E AUTODETERMINANDO – DUAS FORMAS DE ALUNOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO APRENDEREM A APRENDER CONTABILIDADE**

São Paulo

2016

Prof. Dr. Marco Antônio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Luiz Paulo Lopes Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

RAIMUNDO NONATO LIMA FILHO

**AUTORREGULANDO E AUTODETERMINANDO – DUAS FORMAS DE ALUNOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO APRENDEREM A APRENDER CONTABILIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Prof.^{ra} D.^{ra} Sílvia Pereira de Castro Casa Nova

Versão Corrigida

(versão original disponível na Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

São Paulo

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Lima Filho, Raimundo Nonato

Autorregulando e autodeterminando: duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender contabilidade / Raimundo Nonato Lima Filho. – São Paulo, 2016.

161 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2016.

Orientadora: Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

1. Contabilidade – Estudo e ensino 2. Ensino de pós-graduação
3. Estratégias de aprendizagem autorregulada 4. Estratégias de
apren-dizagem autodeterminada I. Universidade de São Paulo.
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 657.07

Para Araci Monteiro da Silva Lima (*in memoriam*), pelo exemplo de mãe, de mulher, de docente, de amor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente ao meu bom Deus, pelo discernimento, pela força e pela graça de minha vida. À minha mãe, Araci Monteiro da Silva Lima (*in memoriam*), pelo exemplo de vida. A meus familiares e amigos, pelo incentivo e apoio, em especial a Helen Ribeiro, Pedro Lacerda, Carmen Costa, Eric Lima, Eduardo Rocha, Jadson Oliveira, Anderson Mota e Ronaldo Nascimento, companheiros de todos os momentos.

À Prof.^{ra} Silvia Pereira de Castro Casa Nova, por ter aceitado ser minha orientadora desde a semana de integração, e pelas relevantes contribuições durante a elaboração deste trabalho. Muito obrigado por ter me motivado em momentos tão delicados; suas palavras de apoio foram fundamentais. Nossa parceira é para toda vida.

Aos membros da banca de qualificação, Profs. Andson Braga de Aguiar, Gilberto José Miranda e Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, que contribuíram para o amadurecimento do projeto; e aos membros da banca de defesa final, Profs. Gerlando Lima, Gilberto José Miranda, Igor Gomes Menezes e Jacqueline Veneroso Alves da Cunha; seus comentários certamente promoveram avanços e melhorias no estudo.

Aos coordenadores do PPGCC e do Dinter, por todo o auxílio nesse período.

Ao corpo técnico do PPGCC, em especial a Márcia Bento.

Ao corpo docente do PPGCC, em especial aos Profs. Bruno Salotti, Edgard Cornacchione Jr., Flávia Dalmácio, Gerlando Lima, Gilberto Martins, Lucas Barros e Nelson Carvalho.

Aos colegas do PPGCC e do Dinter, que muito colaboraram para o amadurecimento do meu aprendizado.

À Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realizar esse tão almejado doutorado.

À Universidade do Estado da Bahia, pelo incentivo, em especial aos colegas e amigos de colegiado, Profs. Marton Pinheiro, Ricardo Amorim e Romilson Moreira.

E a todos que torceram, rezaram e/ou contribuíram para a conclusão do curso e desta tese.

A maior descoberta da minha geração é que os seres humanos podem alterar suas vidas alterando suas atitudes mentais.

William James

RESUMO

Lima Filho, R. N., (2016). *Autorregulando e autodeterminando – Duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender Contabilidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O uso assertivo e eficiente das estratégias de aprendizagem depende, muitas vezes, da compreensão e consideração de aspectos psicológicos e motivacionais. O adequado emprego de estratégias de aprendizagem se reflete no desempenho acadêmico, no domínio de construtos e modelos e no amadurecimento crítico e científico. A presente tese defende que há uma relação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem autodeterminada predominantes em alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade. O estudo se justifica, porquanto, porque além de inaugurar uma linha de pesquisa ainda inédita no contexto da Contabilidade Humana, seus resultados destacam um original entendimento da relação da aprendizagem com a regulação e a motivação pessoal. Tem como objetivo principal apresentar diagnóstico, dimensões e correlações das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil. Participaram do *survey* 516 respondentes, sendo 383 mestrandos e 133 doutorandos. Foram aplicados dois instrumentos psicométricos: *Self-Regulated Learning Strategies* (SRLS) e *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). O modelo operacional de pesquisa delineou a formulação de oito hipóteses, sendo que a primeira delas sustenta a defesa da tese, enquanto as demais defendem a influência das variáveis idade, gênero, tipo de curso, estágio no curso, tipo de instituição de graduação, nota do curso atribuída pela Capes e graus de instrução dos pais nos níveis de *Self-Regulated Learning* (SRL) e *Self-Determination Theory* (SDT). A partir da análise multivariada dos dados, os resultados corroboraram a tese e a influência do gênero no nível de SRL. A metaconclusão desta tese ratifica os estudos referenciados, confirmando que a aprendizagem pode ser dominada e controlada pelo indivíduo, ao se adotar estratégias individuais de regulação e motivação. Uma importante contribuição desta pesquisa consiste em oferecer conclusões empíricas que podem ajudar docentes, discentes, pesquisadores, instituições de ensino e programas de pós-graduação a compreender mais sistematicamente os aspectos da aprendizagem autorregulada e da aprendizagem autodeterminada que caracterizam o aluno de Contabilidade. Limitações importantes deste estudo podem ser vistas como oportunidades para pesquisas futuras: a amostra envolve um público específico, a pesquisa *survey* pode apresentar vieses de método comum e a baixa participação de alunos de mestrado profissional. Estudos futuros poderão adotar outras estratégias metodológicas e/ou envolver amostras mais diversificadas ou em maior lastro temporal.

Palavras-chave: Análise multivariada dos dados. Ensino de Contabilidade. Ensino de pós-graduação. Estratégias de aprendizagem autorregulada. Estratégias de aprendizagem autodeterminada. *Self-Regulated Learning*. *Self-Determination Theory*. *Survey*.

ABSTRACT

Lima Filho, R. N., (2016). *Self-regulation and self-determined strategies – Two ways graduate students learn to learn accounting*. PhD Thesis, Faculty of Economics, Business and Accounting, University of São Paulo, São Paulo.

Assertive and efficient use of learning strategies often depends of the understanding and consideration of psychological and motivational aspects. Appropriate use of learning strategies is reflected in the academic performance, in the appropriation of constructs and models and in the critical and scientific maturity. This dissertation argues that there is a relationship between predominating self-regulated learning strategies and self-determined learning strategies in accounting master's and doctorate students. The study can be justified in view of, apart from inaugurating a research line within the context of Human Accounting, their results highlight a unique understanding of the relationship of learning with regulation and personal motivation. Its main goal is to present a diagnosis, the dimensions and the correlations of self-regulated learning and self-determined learning strategies of graduate Accounting students in Brazil. Five hundred and sixteen respondents participated in the survey, comprising 383 master's and 133 doctoral students. Two psychometric instruments were applied: the Self-Regulated Learning Strategies (SRLS) and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The operating model research outlined the formulation of eight hypotheses, being that the first of them supports the thesis, while the others investigate the influence in the levels of Self-Regulated Learning (SRL) and Self-Determination Theory (SDT) of age, gender, type of course, stage in the course, type of undergraduate institution (public or private), grade attributed by Capes to the course and parental formal education degrees. From the multivariate data analysis, the results support the thesis and that gender has influence in the SRL level. The metaconclusion of this thesis confirms the referenced studies, stating that learning can be dominated and controlled by individuals through the adoption of individual strategies of regulation and motivation. An important contribution of this study is to offer empirical conclusions that might help teachers, students themselves, researchers, educational institutions and graduate programs to understand more systematically the aspects of self-regulated learning and self-determined learning that characterize the Accounting graduate students. The major limitations of the present study can be seen as opportunities for future researches: the sample involves a particular audience, research can provide common methods bias and the low participation of professional master's degree students in the sample. Future studies can take further methodological strategies and/or involve more diversified samples or consider longitudinal approaches.

Keywords: Multivariate data analysis. Accounting Education. Graduate Education. Self-regulated learning strategies. Self-determined learning strategies. Self-Regulated Learning. Self-Determination Theory. Survey.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O aprendizado de Jeremy	24
Figura 2	Modelo de pesquisa – objetivos específicos	28
Figura 3	Teoria da Hierarquia das Necessidades	34
Figura 4	Continuum de autodeterminação	39
Figura 5	Modelo cíclico das fases de autorregulação de Zimmerman	54
Figura 6	Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada	55
Figura 7	Modelo operacional da pesquisa	67
Figura 8	Estratégias de aprendizado autorregulado	75
Figura 9	Primeira parte do instrumento de coleta de dados	76
Figura 10	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	77
Figura 11	Distribuição da amostra da pesquisa por gênero e por faixa etária	88
Figura 12	Distribuição da amostra da pesquisa por gênero, por faixa etária e	89
Figura 13	Radar - Estratégias de aprendizagem autorregulada	93
Figura 14	Radar - Estratégias de aprendizagem autodeterminada	98
Figura 15	Processamento das estratégias de aprendizagem autorregulada	104
Figura 16	Processamento das estratégias de aprendizagem autodeterminada	106
Figura 17	Estatísticas <i>t</i> de <i>Student</i> do modelo de aprendizagem	107
Figura 18	Médias estimadas das estratégias de aprendizagem extrínseca pelos níveis de instrução dos pais	122
Figura 19	Modelo de pesquisa com variáveis testadas	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da população da pesquisa por tipo de curso e por instituição	73
Tabela 2	Representatividade da amostra da pesquisa em relação à população população	85
Tabela 3	Distribuição da amostra da pesquisa por faixa etária	87
Tabela 4	Distribuição da amostra da pesquisa por faixa etária e por tipo de curso	87
Tabela 5	Distribuição da amostra da pesquisa por tipo de curso e por tipo de IES instituição em que se graduaram	90
Tabela 6	Distribuição da amostra da pesquisa por tipo de curso e nota de avaliação da Capes	91
Tabela 7	Distribuição da amostra da pesquisa por grau de instrução de pais e mães dos respondentes	91
Tabela 8	Estratégias de aprendizagem autorregulada	92
Tabela 9	Estratégias de aprendizagem autodeterminada	94
Tabela 10	Estratégias de aprendizagem estratificadas	99
Tabela 11	Fatores resultantes das estratégias de aprendizagem	101
Tabela 12	Fatores resultantes das estratégias de aprendizagem	103
Tabela 13	Matriz de correlações do construto AUTORREGULADA	105
Tabela 14	Indicadores de variância e confiabilidade composta	108
Tabela 15	Matriz de correlações das dimensões de aprendizagem	108
Tabela 16	Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov	109

Tabela 17	Resultado da Correlação de Pearson	110
Tabela 18	Resultados do processamento da Regressão Linear Simples	111
Tabela 19	Médias das estratégias autorregulada e autodeterminada, por gênero	113
Tabela 20	Estratégias autorreguladas segundo o tipo de curso e a instituição	115
Tabela 21	Estratégias autodeterminadas segundo tipo de curso e IES	116
Tabela 22	Estratégias autorreguladas segundo a nota da Capes e o estágio no curso	118
Tabela 23	Estratégias autodeterminadas segundo a nota da Capes e o estágio no curso	119
Tabela 24	Estratégias autodeterminadas segundo os graus de instrução dos pais	120
Tabela 25	Teste de Levene para a hipótese H_8	121
Tabela 26	Sumário dos resultados obtidos nos testes de hipóteses	123
Tabela 27	Relacionamento de pesquisas anteriores com as contribuições	124

LISTA DE SIGLAS

AAA	American Accounting Association
ACT	American College Test
AECC	Accounting Education Change Commission
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
Anova	Análise de Variância
AnpCont	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
AVE	Average Variance Explained
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Confiabilidade Composta
CMB	Common Method Bias
EDM	Escala de Desenvolvimento Motor
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
GPA	Grade Point Averages
IFRS	International Financial Reporting Standards
JCR	Journal Citation Reports
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
PMN	Pequenos e Médios Negócios
PPI-IvT	Participant Perception Inventory-Internet versus Traditional Learning version
SDT	Self-Determination Theory
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
SRL	Self-Regulated Learning
SRLS	Self-Regulated Learning Strategies

SRLWQ	Self-Regulated Learning in the Workplace Questionnaire
TAC	Teoria da Avaliação Cognitiva
TCLPP	Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Tese	23
1.2 Problemática de pesquisa	26
1.3 Questão de pesquisa	27
1.4 Objetivos	27
1.4.1 Objetivo geral	27
1.4.2 Objetivos específicos	28
1.5 Justificativa.....	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 Metodologia para a construção da fundamentação teórica	31
2.2 Teoria da Autodeterminação	33
2.2.1 Contexto teórico	33
2.2.2 Estudos anteriores que adotaram a SDT	43
2.3 Aprendizagem autodeterminada em Contabilidade e Gestão	46
2.4 Aprendizagem autorregulada	48
2.4.1 Contexto teórico	48
2.4.2 Estudos anteriores que adotaram a SRL.....	56
2.5 Aprendizagem autorregulada em Contabilidade	59
2.6 Estudos anteriores relacionados às variáveis do estudo	62
2.6.1 Idade	62
2.6.2 Gênero	63
2.6.3 Tipo de curso	65
2.6.4 Estágio no curso	66
2.7 Delineamento das hipóteses de estudo	67
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1 Escolha do método	71
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados	72
3.3 Participantes	72
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	74
3.4.1 Self-Regulated Learning Strategies (SRLS)	75
3.4.2 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	76
3.5 Instrumento de coleta de dados completo	78

3.6 Pré-testes de aplicação e coleta de dados	78
3.7 Plano de análise	80
3.7.1 Estatísticas descritivas.....	80
3.7.2 Parâmetros para validação dos resultados estatísticos	81
4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	83
4.1 Primeira etapa – análise descritiva dos dados	83
4.2 Segunda etapa – análise multivariada dos dados	100
4.3 Terceira etapa – análise das relações propostas no estudo.....	109
4.3.1 Teste de hipótese H1 “Relação entre estratégia autorregulada e estratégia autodeterminada”	109
4.3.2 Teste de hipótese H2 “Idade como fator determinante dos níveis de SRL e SDT”	111
4.3.3 Teste de hipótese H3 “Gênero como fator determinante dos níveis de SRL e SDT”	112
4.3.4 Teste das hipóteses H4 “Tipo de curso como fator determinante dos níveis de SRL e SDT” e H5 “Tipo de instituição de ensino da graduação como fator determinante dos níveis de SRL e SDT”	114
4.3.5 Teste das hipóteses H6 “Nota Capes do curso influencia os níveis de SRL e SDT” e H7 “Estágio no curso influencia os níveis de SRL e SDT”	117
4.3.6 Teste da hipótese H8 “Graus de instrução dos pais como fator de motivação extrínseca no nível de instrução dos participantes”	120
5 CONCLUSÕES.....	129
5.1 Síntese do problema de pesquisa, dos objetivos e das hipóteses	129
5.2 Síntese dos resultados.....	130
5.3 Metaconclusão.....	132
5.4 Limitações e recomendações para pesquisas futuras	134
REFERENCIAS	135
APÊNDICES	151

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo combina duas vertentes de pesquisa – a aprendizagem autodeterminada e a aprendizagem autorregulada –, explorando a contribuição das discussões da Psicologia Cognitiva para o contexto da Educação em Contabilidade, e adotando como objeto de pesquisa alunos de mestrado e doutorado.

A Teoria da Aprendizagem Autodeterminada (do inglês *Self-Determination Theory* – SDT) defende que todas as pessoas têm tendência inata para crescer e se desenvolver em direção à plena otimização de seu potencial. Para tanto, é preciso que sejam satisfeitos três tipos de necessidade psicológica básica: as necessidades de autonomia, as necessidades de competência e as necessidades de relacionamento (Deci & Ryan, 2000).

A SDT surgiu na década de 1970, a partir de estudos sobre a motivação no comportamento humano. Defende que qualquer pessoa detém características positivas, conhecidas como “tendências de crescimento inerente”; isto é, possui, de forma intrínseca, proatividade, talentos e potenciais para o crescimento intelectual. Saliente-se, contudo, que apesar de inerentes, essas tendências não são automáticas, fazendo-se, pois, necessário que fatores intrínsecos e extrínsecos promovam o seu desenvolvimento. Os antecedentes da SDT indicavam que o aprendizado pode ser promovido a partir de estímulos motivacionais.

A Teoria da Aprendizagem Autorregulada (*Self-Regulated Learning* – SRL), por sua vez, surgiu como uma construção importante na Educação, com foco na forma como cada aluno inicia, monitora e controla sua própria aprendizagem (Boekaerts & Cascallar, 2006; Efklides, 2011; Zimmerman, 2000).

Os primeiros estudos envolvendo a autorregulação na aprendizagem surgiram na década de 1980, quando os pesquisadores começaram a analisar como os alunos conduziam o aprendizado de forma independente. Essa teoria argumenta que os alunos autorregulados são ativos em seus processos de aprendizagem, nos âmbitos comportamental, metacognitivo e motivacional.

De acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1990), a SRL defende que as pessoas têm iniciativas individuais de aprendizagem, analisando como os estudantes selecionam, organizam, planejam e criam ambientes de aprendizagem vantajosos para si mesmos. Nesse sentido, Schunk e Zimmerman (1994) mencionam que a autorregulação da aprendizagem

envolve três fases: antecipação, execução e avaliação final. Os estudantes com altos níveis de autodeterminação e autorregulação são cognitiva, metacognitiva e motivacionalmente ativos. Saliente-se, no entanto, que a maioria dos estudos dessas vertentes de pesquisa se debruça sobre o desempenho acadêmico desde os primeiros anos do ensino fundamental, indo até a adolescência (Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008; Vukman & Licardo, 2010). O presente estudo tem a intenção de projetá-las para o contexto do ensino da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, do mestrado e do doutorado, justamente por serem nesses níveis de ensino que mais se demanda a postura autônoma e crítica. Outra justificativa para a seleção desse tipo de participante, é que em cursos desse nível, os discentes optam livremente em acessá-los, diferente do ensino escolar onde existe uma pressão social e familiar.

A autorregulação da aprendizagem não é uma capacidade neural, nem, tampouco, uma habilidade de desempenho acadêmico. Mas é, sim, um processo que transforma a capacidade mental em autonomia e controle das habilidades individuais, possibilitando monitorar, conduzir e regular ações que ajudem a atingir metas pessoais para a construção do conhecimento. Para Dweck (2002), os indivíduos autorregulados têm ciência de seus pontos fortes e pontos fracos, e conseguem desenvolver um repertório de estratégias que contornam características insuficientes para executar determinadas tarefas acadêmicas e estimulam habilidades que ajudem a superar desafios. Perry, Phillips e Hutchinson (2006), por sua vez, afirmam que os estudantes autorregulados atingem o sucesso acadêmico, pois são propensos a assumir tarefas desafiadoras e a desenvolver uma compreensão profunda de temas específicos.

A atual conjuntura da atuação profissional provoca a comunidade acadêmica com a expectativa de que os discentes (futuros profissionais) tornem-se indivíduos adaptáveis às transformações e exigências do mercado e do mundo do trabalho, bem como cidadãos críticos e participativos. Diante do presente contexto que envolve a profissão contábil, o ensino de Contabilidade assumiu o desafio de acompanhar as mudanças no contexto profissional e social e de contemplar uma educação voltada para o estímulo à adoção de estratégias de aprendizagem autodeterminada e aprendizagem autorregulada. Assim, a atenção voltada para a aprendizagem desses discentes tornou-se a questão principal para se alcançar esses anseios. No entendimento de Tuysuzoglu (2011), a finalidade da educação não deve ser apenas acumular conhecimentos, mas, sobretudo, aumentar a consciência de habilidades de pensamento.

As pesquisas educacionais das últimas décadas têm defendido mais independência para os discentes no processo ensino-aprendizagem. Particularmente em Contabilidade, as mudanças

exigidas pelo processo de convergência das normas brasileiras às normas internacionais têm ensejado muitas discussões no contexto educacional. Por outro lado, as demandas sociais sobre a profissão, no sentido de atender às necessidades informacionais de um público mais amplo e difuso, têm tornado o contexto profissional mais complexo do que o anteriormente vivenciado pelos antigos “guarda-livros”. Sendo assim, os profissionais contábeis devem adotar postura crítica e assumir o papel de aprendizes (Smith, 2001). Diante dessa demanda, a profissão contábil tem exigido da comunidade acadêmica, sobretudo das pesquisas educacionais na área, perspectivas relacionadas ao preparo dos estudantes para a vida profissional, principalmente nas atividades de aprender, julgar alternativas de decisão, manter habilidades e buscar o conhecimento (Martin & Dowson, 2009; Schleifer & Dull, 2009). Além disso, o profissional da Contabilidade deve se envolver com o apoio a decisões complexas, com diferentes impactos para os grupos de interesse (*stakeholders*), em diversas dimensões, quer sejam financeiras, econômicas, ambientais ou sociais.

Diante desse cenário, as recomendações da *Accounting Education Change Commission* [AECC] (1990) e do *American Institute of Certified Public Accountants* [AICPA] (2000) apontam para a necessidade de uma formação em sala de aula que conduza os estudantes de Contabilidade a adotar atributos e habilidades de aprendizagem permanente. A *American Accounting Association* [AAA] (2012), por sua vez, indica sete recomendações sobre o ensino da profissão contábil, a saber: profissão apreendida para o futuro; pedagogias flexíveis e formação dos docentes; ensino crítico; currículos envolvendo recursos de aprendizagem; atração de candidatos de alto potencial para a profissão; mecanismo de divulgação de mercados atuais e futuros; e estratégias de conversão de pensamento em ação. Note-se que essas recomendações relacionam-se diretamente com a discussão desta pesquisa, que fundamenta sua proposta em uma educação continuada, com o intuito de integrar a pesquisa, a educação e a prática contábil.

No Brasil, o crescimento da oferta de cursos de graduação em Ciências Contábeis e, por outro lado, a recente expansão do número de programas de pós-graduação em Contabilidade e o consequente aumento do número de periódicos acadêmicos na área, além dos impactos do processo de adoção das normas internacionais de Contabilidade (*International Financial Reporting Standards* – IFRS), têm corroborado as preocupações e as indicações da AAA.

A partir do contexto da aprendizagem autodeterminada e da conjuntura que envolve o atual cenário da educação contábil, faz-se necessário, antes de contextualizar a aprendizagem

autorregulada, apresentar uma breve discussão sobre a metacognição, pois a autorregulação é um dos frutos da adoção de práticas metacognitivas.

Ainda na década de 1970, e a partir de estudos sobre memória e aprendizado, John H. Flavell se tornou um dos estudiosos pioneiros da metacognição. A metacognição é definida como o domínio que o sujeito tem do seu próprio conhecimento. A partir da pesquisa de Flavell (1976), outros estudos definiram a metacognição como a cognição da cognição, ou seja, o comando dos próprios processos e produtos cognitivos. Todavia, com uma apreciação mais detalhada das definições referentes ao termo metacognição, é possível encontrar uma essência comum, que se refere ao controle cognitivo preenchido por um conjunto de mecanismos internos, que produz, registra e considera informações, assim como controla e autorregula o próprio processamento intelectual.

Nesse sentido, Lima Filho e Bruni (2014) ensinam que a metacognição, apesar de estar vinculada ao desenvolvimento cognitivo, promove o seu próprio desenvolvimento, o que possibilita ao indivíduo superar seus limites intelectuais e de realização.

A partir do entendimento de que a metacognição pode propiciar a autorregulação intelectual, um grupo de pesquisadores liderados por Barry Zimmerman apresentou a perspectiva da aprendizagem autorregulada, ou *Self-Regulated Learning* (SRL).

Alguns pesquisadores educacionais afirmam que há diferenças expressivas entre alunos autorregulados e autodeterminados e aqueles que precisam de regulação externa na sua aprendizagem (Arias, Lozano, Cabanach, & Pérez, 1999; Richter & Schmid, 2010; Xu, Benson, Mudrey-Camino, & Steiner, 2010). Os autorregulados são decididos, estratégicos, persistentes e capazes de avaliar os seus progressos. Já os não autorregulados não têm objetivos educacionais definidos, possuindo, assim, uma maior dependência cognitiva (Zimmerman, 2001).

Os autodeterminados, por sua vez, são motivados e flexíveis, o que forma o perfil necessário para desenvolver competências (Ryan & Deci, 2000). Assim, a autodeterminação no aprendizado é uma tendência inata para a busca de desafios e para aprender novas habilidades. Portanto, a inexistência de autodeterminação no processo de aprendizagem resulta em dificuldades no desenvolvimento e conclusão de atividades e tarefas, bem como na dependência externa para sua concretização.

As novas configurações da organização educativa surgem em um contexto de discussões tendentes a uma revisão ampla e profunda dos princípios e pressupostos vinculados à

educação. Entre eles, estão as teorias da aprendizagem, com destaque para a teoria da autodeterminação e a teoria da aprendizagem autorregulada, que demonstraram uma evolução dos estudos que colocam a aprendizagem em relação direta com a motivação individual. Nota-se, portanto, que a motivação é um fator comum às duas teorias.

Antes sujeito passivo diante do conhecimento, que estava referido ao domínio do saber por um sujeito ativo (o professor). O sujeito do conhecimento hoje é tomado por uma postura independente, assertiva e dinâmica. Logo, a aprendizagem tem sido examinada tradicionalmente por uma perspectiva culturalista, que valoriza os aspectos liberais e competitivos, assim como a motivação extrínseca, que coloca os resultados da aprendizagem em termos de benefícios, como premiações, valorização profissional e recompensas.

Diante do exposto, o presente estudo tem a intenção de aprofundar uma linha de pesquisa recente, e ainda embrionária, que é a Contabilidade Humana (que tem como objeto de estudo a relação do ser humano com o contexto da profissão e do ensino contábeis), além de discutir a dicotomia entre a fonte da motivação intrínseca dos indivíduos para aprendizagem e sua relação com a motivação extrínseca (Lewis & Vialleton, 2011; Liu *et al.*, 2014; Starks-Yoble, 2014; Vansteenkiste *et al.*, 2012), no contexto dos programas de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil.

Portanto, essa é uma discussão que envolve noções mais aprofundadas da Psicologia da Motivação e de outros estudos dentro da Psicologia Cognitiva, já que não há possibilidade de se estudar apenas a motivação humana, desvinculada de outros campos do conhecimento relacionados à inteligência, às emoções, à percepção e ao contexto social.

Enquanto função mental, a aprendizagem requer a mobilização de todos os recursos internos, e, nesse sentido, não se poderia falar em aprendizagem a não ser em nível individual, descrevendo-se um perfil de estilo de aprendizagem, o que ainda vem sendo desenvolvido.

O termo autorregulado pode ser usado para descrever a aprendizagem guiada pela metacognição (pensar sobre o pensar), a ação estratégica, que é o planejamento, monitoramento e avaliação do progresso pessoal, e a motivação para aprender (Butler & Winne, 1995; Perry *et al.*, 2006; Pintrich, 2000). A aprendizagem autorregulada, por sua vez, é uma das várias estratégias que um estudante pode adotar. Por meio do emprego de estratégias de SRL, os indivíduos são capazes de navegar em ambientes instáveis e

desconhecidos, muitas vezes criados por contextos dinâmicos (Moenikia & Abtin, 2006). Alguns estudos apoiam a ideia de que as habilidades de autorregulação podem ser ensinadas, e que, uma vez utilizadas, serão preditivas de sucesso acadêmico (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, 1991; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990). A SRL tem sido objeto de estudo em diversos âmbitos e públicos, inclusive na pós-graduação *stricto sensu*, foco desta pesquisa.

Saliente-se que as habilidades que levam à SRL não são traços de personalidade inata, e, portanto, podem ser aprendidas por meio da experiência e da autorreflexão. Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000) afirmam que embora a SRL seja uma estratégia complexa, ela pode ser aprendida.

Pintrich (2000) desenvolveu um modelo teórico baseado em uma perspectiva sociocognitiva, que teve por objetivo classificar e analisar os diferentes processos que desempenham papel importante na autorregulação, como afirmado pela literatura científica. Esse modelo é regulado por quatro fases: o planejamento, o automonitoramento, o controle e a avaliação. Em cada uma dessas fases, as atividades de autorregulação são, por sua vez, estruturadas em quatro áreas: cognitiva, motivacional, comportamental e contextual. Essas quatro fases representam uma sequência, mas não necessariamente um encadeamento hierárquico ou linearmente estruturado, pois podem ocorrer simultaneamente e de forma dinâmica, resultando na produção de múltiplas interações dos diferentes processos e componentes incluídos no modelo.

Nesse contexto, é necessário destacar que nem todas as atividades acadêmicas envolvem explicitamente a autorregulação. A execução de determinadas tarefas não exige que o aluno planeje estrategicamente, controle e/ou avalie o que vai fazer, sendo possível executá-las por automatismo ou de forma implícita, sustentada em experiência anterior (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000).

Já na perspectiva da SDT, o ponto central da discussão envolve a distinção entre motivação autônoma e motivação controlada. A autonomia abrange agir com um sentido de vontade e ter a opção da escolha. Essa teoria desenvolvida por Deci e Ryan (1985) não se restringe a um público específico, mas discute o comportamento humano no âmbito geral, pois muitos domínios (Educação, Psicologia, Saúde, Gestão) e públicos (desde alunos primários, até pós-graduação) foram objeto de estudos que adotaram a SDT.

Segundo Dworkin (1988), a autonomia denota o endosso de ações ao mais alto nível de reflexão. Assim, a motivação intrínseca é um exemplo de motivação autônoma; isto é, quando um indivíduo se envolve em uma atividade por considerá-la interessante, o que envolve uma postura discricionária (ato ou instância de fazer uma escolha consciente). Em contrapartida, sempre que um indivíduo se sente controlado ou toma uma decisão sob pressão, está agindo por motivação extrínseca. Assim, a SDT defende que existe uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências distintas, como recompensas tangíveis ou verbais, de modo que a satisfação não vem de si mesma, mas, sim, de efeitos extrínsecos decorrentes da efetivação de uma atividade específica.

As origens da SDT assinalam que as motivações individuais são distintas, sendo determinadas e norteadas por conjunturas que dão elementos a necessidades psicológicas com diversas manifestações, o que torna a motivação de estudantes para a aprendizagem um fenômeno multideterminado.

A SDT é uma teoria da motivação humana que tem sido aplicada a domínios como a educação, o trabalho, a saúde e o esporte. É a única teoria da motivação que identifica explicitamente a autonomia de um indivíduo e como promover formas mais autônomas de regulação comportamental, o que sustenta sua relação com o objeto deste estudo, que envolve o ensino de pós-graduação e formação de docentes e pesquisadores da área.

1.1 Tese

Pressley e Woloshyn (1995) afirmam que o ensino das estratégias de aprendizagem cumpre o seguinte roteiro: esclarecer a estratégia, modelar, "pensando alto" sobre como executar as metodologias, abrangendo perspectivas metacognitivas sobre porquê adotá-las e em quais circunstâncias são aplicáveis; prática dirigida, durante a qual o docente fornece encorajamento; *feedback*, promovendo os ajustes necessários; e a generalização e a prática flexível e adaptativa, em diferentes situações e com diversos tipos de material pedagógico.

Apresenta-se, na Figura 1, em uma ilustração, o ponto central desta tese. No caso apresentado, o personagem Jeremy utilizou uma estratégia inadequada para desenvolver sua aprendizagem.

Figura 1. O aprendizado de Jeremy

Fonte: Zits Partnership (2014)

Este estudo tem justamente a intenção de levantar os perfis das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. Quando se discute a aprendizagem, tem-se a noção de se tratar de termo complexo e que depende do enfoque teórico que se considera. Todavia, existem distintas acepções para esse termo, abrangendo aspectos diferentes e, por vezes, conflitantes. O conceito de aprendizagem varia, sobretudo, de acordo com a teoria de base que se utilize. Enquanto alguns autores destacam o resultado e o desempenho em si, outros priorizam o processo de aprendizagem, ou seja, como se constrói o conhecimento.

O uso assertivo e eficiente das estratégias de aprendizagem depende, muitas vezes, da compreensão e consideração de aspectos psicológicos e motivacionais, envolvendo perspectivas individuais e de interação do grupo. O adequado emprego de estratégias de aprendizagem, principalmente daquelas que promovem independência, autonomia e motivação, reflete-se no desempenho acadêmico, no domínio de construtos e modelos e no amadurecimento crítico e científico.

Esses são exatamente os objetivos educacionais que se espera obter nos programas de pós-graduação, como resultado do processo de desenvolvimento de pesquisadores autônomos e críticos, que, no médio e longo prazos, contribuirão para a formação de uma comunidade crítica de pesquisa na área.

Assim, a contribuição e os impactos esperados por este estudo buscam oferecer uma revisão de literatura atual sobre a temática discutida e sua adequação à realidade do ensino contábil, além de oferecer resultados que venham a apresentar a realidade do ensino de Contabilidade na pós-graduação *stricto sensu* no contexto nacional.

Os resultados poderão ser futuramente replicados em outros níveis e contextos educacionais, na área de Contabilidade e em outras áreas de conhecimento, e servirão para atestar se,

realmente, as relações de ensino-aprendizagem, na conjuntura pesquisada, promovem posturas autorreguladas e autodeterminadas, que tanto o contexto acadêmico quanto o meio científico exigem e esperam de egressos com titulação e formação de mestrado ou doutorado.

A tese aqui proposta afirma que **estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade que são motivados intrinsecamente e independentes desenvolvem estratégias de aprendizagem autorreguladas e autodeterminadas.**

Alguns estudos recentes corroboram a ideia defendida nesta tese, como, por exemplo, um desenvolvido na Bélgica, que analisou a aprendizagem autorregulada pela ótica da Teoria da Autodeterminação no contexto do ensino escolar e no do ensino universitário. Os resultados indicaram que a motivação é fortemente influenciada por fatores extrínsecos. Especificamente nesse estudo, o *future time perspective* (capacidade de antecipar metas futuras) interferiu positivamente no nível de SDT dos participantes (De Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011).

Outro estudo, desenvolvido na Universidade do Kansas, nos Estados Unidos da América, analisou como a aprendizagem autorregulada e a aprendizagem autodeterminada podem melhorar o resultado acadêmico de alunos com déficit cognitivo. Os resultados indicaram que os alunos com níveis de SRL e SDT mais basais aumentaram sua participação em sala de aula após a intervenção do estudo. Já os alunos com níveis medianos e superiores de SRL e SDT tenderam a manter ativa sua participação em sala de aula. Assim, fica demonstrado que a motivação e a independência da aprendizagem podem ser estimuladas (Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2008).

Espera-se que, com os resultados da pesquisa, esta tese passe a constituir uma importante contribuição às linhas de pesquisa Contabilidade Humana e Educação em Contabilidade, especificamente às investigações que consideram os aspectos individuais no processo de aprendizagem.

Ainda embrionária no contexto nacional, a proposta deste estudo envolve a compreensão das características intrínsecas da aprendizagem de futuros pesquisadores e formadores em Contabilidade. Acredita-se que, na medida em que forem identificadas as estratégias de aprendizagem autodeterminada e aprendizagem autorregulada mais destacadas nos grupos examinados, os resultados deste estudo contribuirão para um direcionamento exclusivo no desenvolvimento de tais características, o que possibilitará contribuir para o amadurecimento e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* da área de Ciências Contábeis no Brasil e, posteriormente, em outras áreas.

1.2 Problemática de Pesquisa

A adoção de estratégias para aprender envolve cognição, metacognição e motivação (Lima Filho, 2013; McCormick, Miller, & Pressley, 1989). Abrange a habilidade de eliminação de emoções desagradáveis, o amadurecimento de crenças e percepções positivas, do sentimento de autodeterminação para a competência, da motivação interna e de atribuições de causalidade consistentes (Dembo, 2001). Na aprendizagem autodeterminada e na aprendizagem autorregulada, o processamento da informação resulta na edificação e reconstrução de julgamentos, conceitos, métodos, emoções e atitudes nas diferentes áreas do conhecimento humano (Boruchovitch, 2004; Gomes, 2002).

Nos últimos anos, a profissão contábil passou por mudanças de forma e essência, transformando uma profissão que antes era meramente técnica, com aplicação de regras preestabelecidas em leis, normas e manuais, em uma profissão que exige mais do que a interpretação e a aplicação dessas regras, em que os profissionais precisam ser dotados de poder de análise crítica, de julgamento e de reflexão na produção e tratamento da informação contábil, tanto no contexto da realidade empresarial e social, como no suporte ao processo decisório.

As mudanças introduzidas pelas leis n. 11.638 e n. 11.941 contribuem para amenizar os problemas de interpretação das demonstrações financeiras, nos âmbitos nacional e internacional, no sentido da convergência das normas e das práticas contábeis às normas internacionais de Contabilidade (IFRS). Esse processo teve o intuito de aumentar a qualidade das demonstrações contábeis, que devem conter, em sua essência, o poder de informar e de influenciar o processo decisório. No entanto, o que pode acontecer é a divergência entre a forma como as demonstrações são apresentadas e a essência em relação aos aspectos econômicos e financeiros das entidades, as quais apresentam particularidades e necessidades diferentes. Nesse sentido, do ponto de vista educacional, Cosenza e Laurencel (2011, p. 81) afirmam que o “processo de adequação brasileira às normas contábeis internacionais foi conduzido de forma imprópria e inoportuna, já que o planejamento das mudanças não contemplou previamente uma política educacional consolidada e harmonizada em nível nacional”.

O atual contexto da atuação profissional em Contabilidade tem promovido uma mudança de paradigma que exige que a educação contábil adapte os objetivos educacionais pretendidos, os conteúdos abordados, os métodos de ensino empregados, as pedagogias utilizadas, as formas

de avaliação do atingimento dos objetivos de aprendizagem, além de ter a capacidade de desenvolver explicitamente as competências e habilidades (Albrecht & Sack, 2000; Demski & Zimmerman, 2000).

Para Kimmel (1995, p. 299), os "cursos de Contabilidade tradicionais enfatizam exercícios algorítmicos e se concentram excessivamente sobre o domínio de regras e técnicas", ao passo que Albrecht e Sack (2000) destacaram essa realidade como uma conjuntura "perigosa", que tem como resultado a ausência da promoção da aprendizagem significativa em sala de aula e do desenvolvimento de habilidades de raciocínio.

Portanto, a convergência da Contabilidade aos padrões internacionais implicou mudanças nas estruturas da profissão contábil, envolvendo desde as formas de contabilização, até os métodos de ensino. Dessa forma, as recentes alterações exigem profissionais com capacidade de julgamento para analisar a essência de fatos contábeis, mercantis e financeiros, além de poder apresentar os resultados operacionais e de interpretar adequadamente a situação financeira das entidades (Pereira, Niyama & Freire, 2012).

1.3 Questão de pesquisa

Portanto, a questão norteadora deste estudo é a seguinte:

Qual é a associação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem autodeterminada em estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no contexto brasileiro?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo geral levantar os perfis das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil.

1.4.2 Objetivos específicos

Ao desdobrar o objetivo geral em objetivos específicos, este estudo busca analisar a relação do modelo de pesquisa apresentado na Figura 2.

Figura 2. Modelo de pesquisa – objetivos específicos

Fonte: Elaborada pelo autor.

- a) identificar as dimensões associadas a estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada utilizadas pelos estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil;
- b) analisar a influência das variáveis idade, gênero, tipo de curso, tipo de instituição, avaliação do curso pela Capes, estágio no curso no perfil autorregulado e autodeterminado dos alunos;
- c) avaliar se existe relação entre o perfil de autodeterminação e as estratégias de autorregulação adotadas; e
- d) examinar se os níveis de instrução dos pais são fatores de motivação extrínseca para o aprendizado.

1.5 Justificativa

Os resultados desta pesquisa são relevantes para o ensino de Contabilidade, dada a importância do estudo das estratégias de apropriação do conhecimento e sua transferência para as novas aprendizagens, sobretudo em indivíduos que, no curto prazo, estarão, se já não estiverem, desenvolvendo pesquisas e conduzindo a formação de novos profissionais na área.

Rausch (2012) discute o papel dos programas de pós-graduação na formação docente, sob a perspectiva do desenvolvimento de formadores e da atuação na pesquisa científica. A autora conclui destacando a importância do papel do professor-pesquisador, já que ele é responsável por tornar o professor um produtor do conhecimento, e não apenas um replicador; ou seja, a atuação do docente não somente no campo didático, como defendido por Fiorentini (2004), mas também na pesquisa científica.

Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) mapearam os principais problemas enfrentados pelos professores de Contabilidade em seu ingresso na carreira e nas fases subsequentes. Um dos desafios identificados foi a falta de motivação dos alunos. Associado a esse prognóstico, justifica-se o escopo da proposta desta tese, diante da adoção do IFRS e sobre o ensino e aprendizagem em Contabilidade sob esse contexto, como também, envolvendo a expansão da pós-graduação e do ensino em graduação em Contabilidade no Brasil, com expansão relativa maior do que em outras áreas: a partir de 2013 é o 4º curso de graduação em número de matrículas e a expansão relativa extraordinária do curso de pós-graduação na área considerando que até 2007 havia apenas um curso de doutorado e até 1998 três cursos de mestrado.

A literatura sobre o ensino de Contabilidade é relativamente incipiente (Cornacchione, Cunha, Luca, & Ott, 2010), e, apesar da existência de estudos estrangeiros envolvendo a SRL e a SDT (Bezzina, 2010; Jones, Alexander, & Estell, 2010; Tuysuzoglu, 2011), os objetivos propostos para esta tese são inéditos no contexto da produção científica sobre a Educação em Contabilidade no Brasil.

Os resultados deste estudo indicarão que ao se investigar as duas referidas teorias e se examinar suas prováveis correlações, pode-se destacar um original entendimento da relação da aprendizagem com a motivação pessoal, e de que forma o ensino pode promover posturas independentes na construção do conhecimento, o que contribuirá para a formação de programas, docentes e pesquisadores atuantes no ensino contábil. Além de inaugurar uma linha

de pesquisa ainda inédita no contexto da Contabilidade Humana, inclusive na perspectiva internacional.

O direcionador desta pesquisa justifica-se para ter a oportunidade de analisar alunos em estágios avançados de seus estudos, o que possibilitará a comparação com pesquisas anteriores realizadas em outros níveis de ensino. De Bilde, Vansteenkiste e Lens (2011) analisaram se o nível de SRL pode ser explicado a partir da SDT em estudantes belgas de nível médio e de graduação. Contudo, não examinaram se havia uma relação empírica entre as teorias, o que este estudo pretende investigar.

Uma das preocupações mais importantes dessa vertente de pesquisa é buscar entender como se dá o processo de aprendizagem, e como os fatores intrínsecos podem influenciar a adoção de estratégias metacognitivas para se alcançar a independência e a motivação para aprender.

Este estudo contribui com as discussões envolvendo a motivação e a independência do aprendizado de estudantes de mestrado e doutorado, por meio da análise de suas relações com as estratégias de autodeterminação e autorregulação. Na medida em que forem identificados níveis de motivação e independência com mais ênfase nos grupos examinados, as evidências deste estudo contribuirão para um direcionamento específico na formação de profissionais e estudantes, visando estimular tais características.

Justificam-se a necessidade e a importância desta investigação devido aos resultados que ela trará para o campo da Educação em Contabilidade, dada a relevância do estudo das estratégias de apropriação do conhecimento e de sua transferência para as novas habilidades de aprendizagem, dentre as quais destaca-se a de aprender a aprender, conforme recomendações do *The Pathways Commission* (American Accounting Association [AAA], 2012).

A contribuição e os impactos esperados por essa proposta buscam oferecer uma revisão de literatura atual sobre a temática em debate e sua adequação à realidade do ensino contábil, além de oferecer resultados que venham a apresentar a realidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no contexto nacional.

Os resultados poderão ser futuramente replicados em outros contextos e níveis educacionais, e servirão para atestar se as relações de ensino-aprendizagem, na conjuntura pesquisada, promovem posturas autorreguladas e autodeterminadas, que tanto o contexto acadêmico quanto o meio científico exigem e esperam dos egressos com titulação e formação de mestrado ou doutorado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial que sustenta a discussão teórica desta tese. Inicialmente, apresenta-se a metodologia de levantamento dos artigos, teses e dissertações, indicando os critérios para a seleção, quais foram as bases, revistas e periódicos adotados, que, após selecionados, compuseram os recortes teóricos envolvendo a SRL e a SDT no contexto geral e, especificamente, em Contabilidade, bem como as variáveis do modelo operacional da pesquisa, e que fundamentaram a construção das hipóteses.

Na sequência, dois tópicos foram desenvolvidos para discutir a Teoria da Autodeterminação, um primeiro com abordagem mais geral, apresentando o contexto teórico e os estudos anteriores que adotaram essa teoria, e o segundo, com enfoque específico para a SDT em Contabilidade. A discussão sobre Aprendizagem Autorregulada adota a mesma estrutura anterior da SDT, ou seja, dois tópicos foram desenvolvidos, um com abordagem ampla, com o contexto teórico e os estudos anteriores, e outro com estudos de Contabilidade que adotaram a SRL. Em seguida, um tópico específico foi delineado indicando trabalhos recentes e de impacto que relacionaram as variáveis idade, gênero, tipo de curso e estágio no curso com a SDT e SRL. A variável Nota Capes não se encontra nesse tópico, pois é um pressuposto que este pesquisador pretende defender sem um arcabouço teórico anterior.

Por fim, este capítulo apresenta o delineamento das hipóteses de estudo, retomando as variáveis do Modelo de Pesquisa, os principais resultados dos estudos referenciados e a conjuntura das hipóteses metodológicas.

2.1 Metodologia para a construção da fundamentação teórica

O levantamento de pesquisas anteriores para a construção da fundamentação teórica deve ser eficaz e o menos tendencioso possível. Precisa adotar um método claro, e deve se sustentar em processo estruturado e transparente, que permita sua replicação, além de possibilitar que as deliberações e conclusões do revisor sejam verificadas (Ridley, 2008; Thorpe, Macpherson, & Pittaway, 2005).

A revisão da literatura se deu em duas etapas. Na primeira, foram levantados os artigos que tratam dos temas “aprendizagem autodeterminada” e “aprendizagem autorregulada”. Na

segunda, identificaram-se estudos sobre cada uma das variáveis apresentadas nos objetivos específicos.

Nessa busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “aprendizagem autorregulada”, “aprendizagem autodeterminada”, “teoria da aprendizagem autodeterminada” e “ensino em Contabilidade e estratégias de aprendizagem”. Para os artigos em inglês, foram utilizados os termos *self-regulated learning*, *self-regulation learning*, *self-determination*, *self-determination theory* e *accounting education and learning strategies*. No levantamento das referências estrangeiras, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Scopus, Elsevier, Elsevier (Science Direct), Routledge (Taylor & Francis Group), Ebsco, ISI Web of Knowledge, JStor, Sage, Proquest e SpringerLink. Foram também realizados levantamentos diretamente em periódicos relacionados com educação contábil, tais como: *Accounting Education – An International Journal*, *Advances in Accounting Education*, *Global Perspectives on Accounting Education*, *Issues in Accounting Education*, *Journal of Accounting Education* e *The Accounting Educators Journal*.

De acordo com Lima Filho e Machado (2014), a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é o órgão responsável no país por avaliar a qualidade dos veículos de publicação da produção científica em âmbitos nacional e internacional. Para isso, utiliza o Sistema Qualis, que compreende o conjunto de procedimentos empregados para estratificação da qualidade da produção intelectual.

Por esse motivo, e com o intuito de também abranger as referências nacionais, foram consultados os *websites* das revistas presentes no Sistema Qualis 2015 cujos títulos incluem quaisquer dos termos “Ciências Contábeis”, “Contabilidade” ou “Contábil”, cujos títulos estão listados no Apêndice A. Foram examinados 35 periódicos, sendo que o mais jovem possui dois anos e o mais antigo, 103 anos. Há periódicos em todos os estratos Qualis, exceto no A1. Diversas instituições editam esses periódicos, sendo que a maioria Universidades Públicas. Nenhum periódico possui fator de impacto JCR e quase todas estão indexadas no DOAJ e Latindex. Também foram adotadas ferramentas como o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes.

Foram considerados os artigos publicados nos últimos sete anos (2009 a 2015). A partir dessas publicações, foram levantados os estudos clássicos de períodos anteriores que possuíam alto impacto no *Journal Citation Reports* (JCR) (Apostolou, Hasell, & Rebele, 2010).

Nos próximos tópicos são apresentados os contextos teóricos e os estudos empíricos anteriores que adotaram a SDT e a SRL, bem como as investigações que corroboram as variáveis do modelo operacional de pesquisa e, por fim, o delineamento das hipóteses.

2.2 Teoria da Autodeterminação

2.2.1 Contexto teórico

Considerando-se a necessária evolução teórica que possa dar conta de paradigmas mais atuais em termos de aprendizagem, a Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan (Deci & Ryan, 1985) sobre a base da motivação, e indica que as pessoas tendem a ser estimuladas a aprender devido a necessidades de satisfação e amadurecimento. Esses pesquisadores ancoraram-se no estudo de White (1975) para entender a necessidade da pessoa de se sentir capaz, e nos pressupostos de DeCharms (1984), segundo o qual o *locus* de causalidade em relação a determinado resultado de aprendizagem decorre de fatores internos e modificáveis, dependendo, portanto, do próprio sujeito.

O pressuposto inicial dessa teoria afirma que as pessoas buscam atividades relacionadas com seu processo interno de crescimento, o que as leva a aceitar desafios e buscar novas experiências como forma de manter a integridade do *self*. Nessa perspectiva, a aprendizagem é o que faria sentido para o sujeito que amadurecesse, pois ela estaria ligada à motivação para assumir atividades e tarefas (Brockelman, 2009). Dessa forma, a Teoria da Autodeterminação é caracterizada como uma das teorias da motivação humana.

Motivação é o termo usado para descrever os esforços que as pessoas dispõem para a execução de determinadas atividades (Schermerhorn, 2007). No entendimento de Pfromm (1987), a motivação desperta o organismo do ser humano e dirige suas ações no intuito de atingir metas preestabelecidas. Murray (1986, p. 20) explica que a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Segundo Robbins (2005, p. 151), pode-se definir motivação como “o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta”.

As teorias motivacionais, em sua maioria, partem de alguma necessidade. Ou seja, utilizam-se de necessidades individuais para explicar as atitudes e comportamentos das pessoas. Deci e Ryan (2000) correlacionaram as necessidades do ser humano com as necessidades de uma planta, que, para se desenvolver, carece paralelamente de alimentação (nutrição),

proporcionada pela água, pela luz e pelos minerais, comparando-as às necessidades humanas de crescimento e saúde integral (emocional, mental e corporal), que ficam comprometidas quando qualquer delas deixa de ser suprida. O ser humano, por sua vez, precisa de autonomia, competência e senso de pertencimento para conservar sua motivação. De acordo com esses autores, para que o sujeito mantenha seu bem-estar, é necessário prover todas as suas necessidades. Caso alguma delas deixe de ser provida, pode ocorrer o decréscimo de sua qualidade motivacional.

A teoria da motivação mais conhecida é a Teoria da Hierarquia das Necessidades, desenvolvida por Abraham Maslow no início do século XX. Essa teoria parte do princípio de que os motivos para o comportamento humano estão dentro do próprio indivíduo; ou seja, a motivação das ações e comportamentos encontra-se no íntimo de cada indivíduo (Boeree, 2008).

Algumas das necessidades são conscientes, enquanto outras não o são. As necessidades estão organizadas em uma pirâmide de importância no comportamento humano. Na base da pirâmide, encontram-se as necessidades mais básicas e recorrentes, as chamadas necessidades primárias, enquanto no topo estão as mais sofisticadas e intelectualizadas, as ditas necessidades secundárias.

A Teoria da Hierarquia das Necessidades sugere ainda graus de necessidade que estão relacionados à autorrealização, de modo que se poderia representá-la da maneira mostrada na Figura 3.

Figura 3. Teoria da Hierarquia das Necessidades

Fonte: Webspaces (2014)

Na Figura 3, observa-se que há na escala a predominância de algumas necessidades sobre outras, de modo que há prioridades na sua satisfação. Maslow acreditava que as necessidades são individuais, e que as mais prementes seriam relacionadas a fome e a sede, mas de maneira individual (Boeree, 2008). Maslow (1954) também deixou claro que há uma homeostase entre os níveis de necessidade, de modo que eles se equilibram em função da manutenção da vida, da saúde e das relações do indivíduo com o meio. Maslow também as chamou de *instinctoid* (*instinct-like*).

Experiências frustrantes em relação às necessidades são, para o teórico, um ponto de construção do sujeito humano, e podem ser marcadas como presentes em toda a vida. Por exemplo, as experiências de morte ou abandono, negligência ou abuso tendem a se fixar e a determinar comportamentos que buscam a segurança ou o amor para toda a vida (Boeree, 2008).

Com relação ao nível da autorrealização, Maslow indica que é um nível diferenciado, pois não são necessidades que envolvem conflitos ou homeostase. A busca da autorrealização alimenta-se com o próprio comportamento de busca, de modo que só termina quando o indivíduo atinge todos os objetivos a ela relacionados. Para Maslow, apenas cerca de 2% dos indivíduos atingem essa plenitude.

As características das pessoas autorrealizadoras poderiam ser evidenciadas, pois Maslow as descreveu como sendo pessoas que se sentem confortáveis com a experiência do *self*, haja vista que gostam de autonomia e de uma relativa independência das necessidades físicas e sociais. Esses indivíduos não são suscetíveis de atender à pressão social para serem pessoas “bem ajustadas”, possuem um senso de humor não hostil, aceitam a si e aos outros e, assim, conseguem ser espontâneas e simples, além de demonstrar respeito para com os outros.

Maslow descreveu, ainda, as metanecessidades, ou B-necessidades, que são autodeterminantes, ou seja, que precisam conviver com alguns atributos, como verdade, no lugar de desonestidade; singularidade, em vez de uniformidade; unidade, plenitude e transcendência, os opostos de arbitrariedade ou escolhas impostas; perfeição, e não desleixo; simplicidade, e não complexidade desnecessária; riqueza, no sentido da riqueza ambiental; tranquilidade, em vez de pressões; justiça e ordem; e bom humor, sensatez e autossuficiência, no lugar de dependência.

Cabe destacar que nenhuma teoria pode ser amplamente generalizada. Portanto, há uma exceção a toda regra. A teoria de Maslow tem alguns críticos, que defendem que as pessoas

são diferentes. Assim, um aspecto que se mostra uma necessidade para um indivíduo, pode não sê-lo para outro. Outros críticos indicam que a teoria se limita ao desenvolvimento das pessoas, e não pondera, em nenhum momento, os incentivos externos, além de a hierarquia ser rígida e não admitir inversão de ordem (Nord, 1972; Sampaio, 2009). Todavia, essas críticas não trazem demérito para a teoria, pois apenas surgem a partir de problemas de entendimento do construto “necessidade”, confundido como “vontade” ou “desejo”.

Na perspectiva da autorrealização, pode-se colocar também a Teoria da Autodeterminação, que tem o mérito de examinar o comportamento relacionado com o sujeito que aprende, com sua motivação intrínseca, em contraposição a uma maneira comum de examinar a aprendizagem como resultado de satisfações de caráter econômico, perspectiva de emprego, promoção e remuneração, ou de satisfação pessoal, como elogio e prestígio (Cherry, 2013). Ding e Mao (2014) analisaram 371 estudantes chineses pela ótica da SDT, e concluíram que as características de motivação e o estabelecimento de metas de natureza intrínseca influenciam diretamente a autonomia de um indivíduo para a construção de seu próprio conhecimento. Já Reis (2004), estabelecem que existem três categorias de estratégias de aprendizagem: pessoal, comportamental e ambiental.

Essas são necessidades pessoais ligadas ao seu processo psicológico evolutivo, que não ocorrem sem a participação ativa do sujeito. Além disso, a motivação também precisa de uma permanente sustentação social. No contexto das relações de um indivíduo com os outros, residem suas possibilidades de crescimento, satisfação ou frustração pessoal.

Enquanto as pessoas são motivadas a agir por recompensas externas, como maiores salários ou prestígio (motivação extrínseca), a Teoria da Autodeterminação enfatiza a motivação intrínseca, caracterizada pela necessidade de adquirir independência e conhecimento.

Bzuneck e Guimarães (2010) explicam que o eixo central da Teoria da Autodeterminação consiste em considerar os seres humanos como dotados de natureza ativa, que procuram desafios, perseguem metas e são propensos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação. Cunha (2007) analisou as avaliações e percepções dos doutores em Ciências Contábeis, titulados pela FEA/USP até 2005, sobre como o doutorado influenciou em suas carreiras e quais foram as suas motivações para buscar esse título. Utilizou a teoria de McClelland, que entende a motivação no contexto interno e externo de forma recíproca. A pesquisa concluiu, no contexto da motivação, que a busca de aprimoramento profissional, ampliação das oportunidades, competitividade no desenvolvimento de suas atividades, prestígio e melhoria da renda foram

os fatores que mais influenciaram os participantes da pesquisa. O estudo não se relaciona diretamente com este trabalho, pois a motivação não foi analisada de forma conjunta, mas como dois itens independentes.

A SDT é uma macroteoria que entende os seres humanos como detentores de uma tendência natural para o crescimento e o desenvolvimento saudável. Deci e Ryan (1985) apontam que a Teoria da Autodeterminação foi elaborada a partir de quatro microteorias complementares e inter-relacionadas: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria das Orientações Causais e a Teoria da Integração Organísmica.

Deci (1972) nomeou de Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) a primeira microteoria integrante da SDT. A principal tese da TAC é a de motivação intrínseca, que significa a realização da atividade por sua própria causa, sem obrigações, ameaças ou oferta de prêmios. Uma das suas proposições foi que se o evento seguinte à realização de uma tarefa fosse informativo ou controlador, ele levaria a uma provável motivação subsequente. Na primeira condição, a introdução de uma recompensa que oferecesse informação sobre o desempenho na atividade aumentaria a motivação intrínseca; no segundo caso, entretanto, quando a recompensa fosse percebida como forma de controle ou coação, haveria prejuízo ou diminuição da motivação intrínseca.

Percebe-se que quando um indivíduo está intrinsecamente motivado, a oferta de recompensas extrínsecas pode minar a autonomia, levando-o a um comportamento pouco criativo. Mas o *feedback* sobre o desempenho de alguém em uma tarefa pode aumentar a motivação intrínseca, pois atende a uma necessidade pessoal de crescimento. Essa microteoria explica a influência externa das notas, verbalizações do docente, recompensas externas e exposições orais dos discentes no ambiente de sala de aula. Ryan (2009) afirma que em um ambiente de pleno controle, o estudante pode se sentir pressionado, gerando ansiedade e dúvida sobre a própria capacidade. Assim, sente-se manipulado porque não é capaz de controlar e modificar o comportamento, ação ou resultado.

Já na Teoria das Necessidades Básicas, o indivíduo precisa de nutrientes do meio social, que são providos quando são contempladas as três necessidades psicológicas: de competência, de autonomia e de vínculo. Elas são decisivas pelo modo como as pessoas sentem, pensam e se comportam. Quanto maior for a satisfação em relação a essas três necessidades, maiores serão a propriedade no engajamento e o envolvimento intrínseco do indivíduo para determinadas tarefas (Deci & Ryan, 1985).

A competência é pautada diretamente com a eficácia do relacionamento com o ambiente e com o exercício de capacidade e de habilidade para a superação de desafios. A autonomia é caracterizada pelo fato de a pessoa se sentir autora da ação na realização de determinada atividade. O vínculo aborda o pertencimento de um indivíduo ao seu meio de interação (Deci & Ryan, 2000). A necessidade de pertencimento é favorável ao aumento de segurança emocional, na condição de estreitar as relações interpessoais. Guimarães (2004) aborda que o fato de o discente se sentir aceito faz com que ele se torne mais motivado e comprometido com a própria educação.

Com base na Teoria das Orientações Causais, que descreve como as características intrínsecas atuam em torno da motivação, Reeve, Deci e Ryan (2004) ensinam que as orientações causais podem ser independentes ou controladas. Orientações causais são orientações individuais que influenciam o comportamento motivacional. Por orientações independentes, entende-se o sujeito agente em suas ações, gerindo seus comportamentos, interesses e valores. As orientações controladas despontam em ações controladas por fatores externos, como pressão para obter boas notas ou para ter o reconhecimento dos pais ou professores, ou seja, externamente reguladas.

Assim, as orientações motivacionais de um indivíduo em um contexto apontam para dois aspectos da personalidade do indivíduo, que são integrais em relação ao comportamento por regulação e por experiência. Desse modo, algumas pessoas são altamente capazes de se autorregular segundo suas necessidades e anseios. Portanto, possuem uma orientação de casualidade autônoma. Outras, no entanto, parecem apresentar uma orientação mais controlada, ou seja, precisam de incentivos sociais e ambientais para manter o seu comportamento ou realizar determinadas atividades (Marques & Zancanaro, 2007).

Já a Teoria da Integração Organísmica discute a dicotomia entre motivação extrínseca e motivação intrínseca, e indica um *continuum* motivacional (Machado, 2009). Para Deci, Conell e Ryan (1989), essa microteoria sugere que os comportamentos motivados extrinsecamente podem ser internalizados ao *self* e regulados. O *continuum* motivacional proposto apresenta níveis de qualidade que regulam comportamentos, a fim de que, pelas contingências externas, tornem-se autorregulados. Para que isso ocorra, os comportamentos precisam ser internalizados e integrados ao *self*.

Bzuneck e Guimarães (2010) reconhecem a internalização como um processo que dá à pessoa a possibilidade de transitar pelo *continuum*, livremente, sem nenhuma sequência determinada.

Os autores explicam que o indivíduo pode internalizar um determinado comportamento no momento em que outros não apresentam nenhuma internalização. O *continuum* da autodeterminação apresenta dois tipos motivacionais, organizados da esquerda (não determinado) para a direita (autodeterminado), relacionados ao grau em que a motivação parte do *self*. Moreira (2014) apresenta como exemplo alunos que fazem sua tarefa porque percebem o valor dessa atividade para a carreira e estudantes que agem apenas pelo controle dos pais. Ambos os grupos envolvem instrumentos que não dão prazer pelo próprio trabalho, mas apresentam valor extrínseco, endossam uma escolha, exercitam a autonomia, envolvendo regulação externa, e representam intenção comportamental, porém variam na autonomia. Dessa forma, a motivação extrínseca pode ser autodeterminada na medida em que o indivíduo internaliza regras ou valores externos, introduzidos, impostos, dados pelo ambiente em que ele vive.

Guimarães e Bzuneck (2008) realizaram uma pesquisa sobre as estratégias psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). O estudo envolveu universitários paranaenses, e utilizou a análise fatorial para validar as variáveis. Concluíram que existem sete fatores de boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento. A Figura 4 apresenta o *continuum* de autodeterminação apresentado por Gagné e Deci (2005).

Figura 4. Continuum de autodeterminação

Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005).

De acordo com a abordagem de Gagné e Deci (2005), a análise da motivação de um indivíduo

pode ser classificada em três grupos, indicados na parte superior da Figura 4, a saber: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca.

O primeiro grupo de motivações dentro do *continuum* é a desmotivação, que significa o estado de completa falta de vontade para agir em qualquer situação. Esse estado tem origem no sentimento de incompetência que a pessoa tem para conseguir algo, ou na falta de valorização da atividade em questão.

A motivação extrínseca é o segundo grupo do *continuum*, e se subdivide em quatro tipos de regulação externa, alterando-se de acordo com o sucesso no processo de internalização de regras e valores externos. São eles: motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação extrínseca por regulação integrada (Ryan & Deci, 2004). Na regulação externa, o indivíduo age no intuito de evitar punições ou obter recompensas. A título de exemplo desse tipo de motivação, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 19) indicam que “um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (motivação extrínseca e regulamento externo)”. Na regulação introjetada, o indivíduo gerencia as consequências externas de acordo com o resultado de pressões internas, como a culpa e a ansiedade.

Por exemplo, quando “um aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem, e não quer desobedecê-los, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda porque não quer se sentir culpado” (Lens *et al.*, 2008, p. 19). A regulação identificada é mais independente do que as já citadas, haja vista que nessas circunstâncias já se tem alguma interiorização, mesmo que a razão para fazer alguma coisa tenha origem externa. Por exemplo: “Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar” (Lens *et al.*, 2008, p. 19). Na regulação integrada, há coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores pessoais. É a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja “nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103). A motivação intrínseca é dada por demonstrar a apreciação e o prazer do indivíduo ao realizar uma atividade ou uma situação específica. No mais, a motivação intrínseca se relaciona com o interesse da pessoa durante a execução de determinada tarefa. Se a atividade for prazerosa e desafiadora, será interessante, e, consequentemente, a pessoa estará intrinsecamente motivada

para agir e buscar a construção de seu próprio conhecimento (Ryan & Deci, 2004).

Cada uma das microteorias aqui relatadas aborda um aspecto da motivação, e explica como seus construtos influenciam o comportamento do indivíduo e se relacionam com elementos de sua personalidade (Ryan & Deci, 2004).

A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) vem sendo muito mais debatida ultimamente no campo da educação, e destaca a motivação discente para o desempenho nas tarefas acadêmicas como sendo importante fonte de satisfação imediata (Berry & LaVelle, 2013; Rao & Sachs, 1999). A teoria se destacou também porque na década de 1970 ainda era forte a influência das teorias comportamentais derivadas da Psicologia Experimental.

A motivação intrínseca foi estudada em relação à necessidade das pessoas de se sentir competentes e de se autodeterminar, o que corrobora sua importância para o campo da educação (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Hagger, Rentzelas, & Chatzisarantis, 2014). Logo, é igualmente importante para a proposta desta tese. A SDT dispõe sobre o fator intrínseco do comportamento que leva os indivíduos a agir no sentido de se tornar independentes das pressões extrínsecas para realização das tarefas. Um relevante exemplo no campo da educação é o fato de que um aluno se prepara para a realização de uma prova e se esforça para apresentar um ótimo desempenho, não pela nota que conquistará, mas pela necessidade intrínseca de se sentir dominando o assunto e de aprofundar seu conhecimento. Esse entendimento é corroborado por Guimarães e Boruchovitch (2004), quando estes discutem a base inicial para a teoria:

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as **ações autodeterminadas** como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as **ações controladas** como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa. Já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido. Aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. Com o objetivo de compreender a energia e a direção do comportamento motivado, a Teoria da Autodeterminação postula a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo (p. 05).

Os resultados da adoção da Teoria da Autodeterminação no contexto acadêmico têm sido positivos e mostrado que a satisfação das necessidades básicas de competência e bom desempenho está ligada à motivação intrínseca dos estudantes. Essa nova configuração tem o intuito de revelar uma perspectiva mais individual e psicológica no comportamento dos estudantes, e mostra que a necessidade de competência não se dá apenas por competição social, mas também por motivação interna, por desejo de se desenvolver e evoluir intelectual e emocionalmente a partir da educação.

Guimarães e Boruchovitch (2004) concluíram que a motivação intrínseca do aluno não deriva da instrução ou de treino, embora sofra influência do comportamento do professor. De acordo com Reeve, Bolt e Cai (1999, p. 4), o estilo motivacional

refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação. Algumas pessoas teriam personalidades mais voltadas para o controle, ou seja, personalidades autoritárias, enquanto outras tenderiam mais a respeitar o outro em suas interações. A possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas. Estas habilidades, passíveis de serem aprendidas, incluiriam tomar a perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar linguagem não-controladora, oferecer informações importantes para tomadas de decisão, entre outras. O estilo motivacional do professor é considerado, portanto, uma característica vinculada à sua personalidade, mas é vulnerável a fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros. Além disso, a interação dos professores com seus alunos extrapola as disposições pessoais por englobar a sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes, das pressões sofridas no decorrer do ano letivo, provenientes das relações com a comunidade, como pais e diretores e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola.

Estruturas de meta-aprendizagem têm relação com objetivos e padrões comportamentais valorizados no ambiente acadêmico, transmitidos de forma implícita ou explícita aos alunos pelo comportamento dos professores. Entre os tipos de comportamento, destacam-se a forma da avaliação, o reconhecimento de interesses e necessidades individuais e os critérios de uso do tempo e de uso da autoridade (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Assim, a aprendizagem é um processo relacionado à motivação intrínseca como condição prévia, e o desenvolvimento dessa habilidade recebe a influência de fatores externos, como o ambiente e o comportamento dos professores.

A motivação, entretanto, é ampla e abrange a aprendizagem em qualquer ambiente, e não apenas no acadêmico, haja vista que tanto elementos rotineiros (caminhar sozinho, desempenhar uma nova modalidade esportiva), como os complexos (aprender uma nova língua, desenvolver

programas e aplicativos computacionais, dominar jogos de elevada dificuldade) são aprendidos. A aprendizagem autodeterminada implica uma concepção da aprendizagem por motivação intrínseca. Essa forma de aprendizagem seria a maneira original de aprender, e está relacionada também à ideia de “aprendizagem ao longo da vida” (Brockelman, 2009).

Sendo assim, a autodeterminação tem relação com o aspecto subjetivo e com a construção do sujeito do conhecimento. Dessa forma, a concepção de subjetividade precisa de um referencial teórico que a sustente, já que a ideia de se tornar sujeito do conhecimento implica a produção de determinadas formas de relação com a aprendizagem, sem deixar de considerar a relação dos estudantes com as práticas que promovem sua inserção nos ambientes acadêmico e científico.

Como pontua Morin (2001, p. 35), “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”. A apresentação do mundo se coloca como pertinente ao conhecimento transmitido na escola, tanto quanto ao conteúdo curricular, no que tange ao seu conteúdo institucional e humano. A escola é povoada por pessoas, e é o seu conteúdo social que se apresenta em primeiro lugar, e com mais força, para o aluno. Esse efeito da escola é permanente, ou seja, não se apaga com a saída do aluno. A escola sempre se apresentará aos alunos enquanto “mundo”, a partir de uma dimensão humana.

A evolução do conhecimento caminha para o estabelecimento de conteúdos contextualizados, menos abstratos e mais próximos ao cotidiano. Morin (2001) compreende que quatro dimensões devem ser visíveis à educação e aos educadores; ou seja, a educação tem a tarefa de tornar visíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

A partir desse contexto teórico, apresentam-se, a seguir, alguns estudos empíricos que empregaram a SDT como teoria de base.

2.2.2 Estudos anteriores que adotaram a SDT

Moreira (2014) avaliou as relações entre as estratégias de ensino de um grupo de professores, as estratégias de aprendizagem e as motivações dos alunos. Na análise dos dados, foi utilizado o método descritivo, com delineamentos de levantamento e correlacional. A amostra da pesquisa reuniu 348 crianças, com idades entre seis e 13 anos, e seus respectivos professores, de duas escolas municipais do norte do Paraná. Foram registradas as idades médias de nove

anos para os alunos e de 45 anos para os professores. Para a coleta de dados, foi utilizada uma Escala de Estratégias de Aprendizagem, uma Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental e um questionário sobre as estratégias de ensino.

Os resultados demonstraram que os alunos possuíam níveis de motivação intrínseca superiores aos da motivação extrínseca. Os achados indicaram, ainda, que os alunos mais novos obtiveram pontuação mais elevada no uso da Escala de Estratégias de Aprendizagem e se assemelharam à média das demais turmas no tocante ao *continuum* motivacional. Sobre as possíveis relações entre as estratégias de ensino, as estratégias de aprendizagem e as motivações dos alunos, os resultados apontaram que um estudo sistematizado para a utilização de estratégias de ensino pode ser eficaz na manutenção da satisfatória qualidade motivacional dos estudantes.

Pestana (2013) examinou as motivações subjacentes à realização dos trabalhos de casa e os mecanismos de regulação inerentes a esse processo em alunos provenientes de culturas pedagógicas distintas, sendo uns oriundos do ensino tradicional e outros advindos do Movimento da Escola Moderna (que tem caráter participativo). A amostra do estudo reuniu 149 alunos, de oito turmas de duas escolas de Lisboa, com idades compreendidas entre os oito e os 11 anos ($M = 8,71$, $DP = .76$), sendo 79 (53%) do sexo feminino e 70 (47%) do masculino. 89 (59,7%) frequentam o terceiro ano, enquanto os outros 60 (40,3%) cursam o quarto ano. Os resultados apontam no sentido de uma forte relação entre a motivação e a realização dos trabalhos de casa, sendo esse tipo de tarefa considerado fundamental para a aprendizagem, na opinião dos alunos. Em termos comparativos, os alunos provenientes da cultura pedagógica participativa demonstram ter mais motivação para a tarefa e percepção da sua utilidade.

Com base na Teoria da Autodeterminação, Church *et al.* (2014) testaram a hipótese de que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento é uma exigência universal para o bem-estar psicológico. Testou-se essa hipótese com 1.384 estudantes universitários da Austrália (122), da China (223), dos Estados Unidos da América (153), das Filipinas (167), do Japão (191), da Malásia (268), do México (158) e da Venezuela (102). Os participantes dessa pesquisa informaram os graus em que essas necessidades, assim como as de autorrealização e prazer-estimulação, os deixaram satisfeitos em vários papéis, e relataram sua hedônica geral (ou seja, afeto positivo e negativo) e eudaimônicos (por exemplo, o sentido da vida, crescimento pessoal) bem-estar. Os resultados desse estudo se relacionam com a proposta desta tese, ao diagnosticar, a partir da SDT, as dimensões das necessidades motivacionais dos estudantes analisados.

Shih (2015) analisou a percepção de 407 estudantes de Taiwan sobre o controle psicológico e a autonomia acadêmica, à luz da SDT. Optou por um *survey* aplicando um instrumento autoadministrado com cinco pontos (Escala de Likert). Os achados indicaram que, na amostra levantada, no contexto da autonomia acadêmica, os estudantes precisam de satisfação, vigor e dedicação para construir seu próprio conhecimento.

Adotando os pressupostos da SDT, Kaur, Hashim e Noman (2015) desenvolveram uma pesquisa longitudinal, que avaliou como a motivação influencia a aprendizagem de 103 estudantes tailandeses. A partir de um quase-experimento, os autores concluíram que os integrantes do grupo que recebeu intervenções motivadoras tiveram desempenho superior ao dos integrantes do grupo de controle.

Jean-Charles (2012) analisou como os pais e os docentes influenciam a autonomia de 250 estudantes de ensino médio no contexto da SDT em oito escolas católicas de Nova Iorque. Utilizando o MSLQ e outros instrumentos psicométricos sobre percepção docente, paterna e materna, essa pesquisa indicou, a partir da análise de regressão múltipla, que os adolescentes participantes não demonstraram os efeitos do apoio para autonomia por parte dos pais e dos docentes na perspectiva da motivação extrínseca.

Vansteenkiste *et al.* (2012) fundamentaram seu estudo na SDT para examinar os níveis de motivação, autonomia e configuração do ensino. Participaram desse estudo 1.036 universitários. Os resultados indicaram que autonomia e motivação estão positivamente relacionadas à SDT, ao passo que a configuração (ou formatação) do ensino está negativamente relacionada à SDT. Esses achados estão diretamente vinculados a esta pesquisa, já que um de seus objetivos consiste justamente em avaliar se existe relação entre o perfil autônomo e o perfil motivacional do participante.

Almeida (2012) investigou a motivação e os fatores a ela relacionados em alunos do ensino superior analisados de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Foram analisadas variáveis de caracterização pessoal, concepções dos alunos acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação, o desempenho alegado e a percepção de esforço dos alunos. Os participantes foram selecionados por amostra de conveniência, totalizando 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões brasileiras. Os dados foram obtidos por meio de questionário de autorrelato com questões em Escala de Likert. Os instrumentos foram submetidos a Análise Fatorial Exploratória, Alpha de Cronbach e análises correlacionais e de regressão.

Entre os principais resultados, observou-se que: as escalas de avaliação da motivação e do esforço apresentaram evidências de validade; os alunos obtiveram médias mais altas nos tipos mais autônomos de motivação; a variável esforço foi desmembrada nos conceitos estudo, evitação e frequência; na avaliação da motivação para concluir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso, a maioria dos participantes expressou envolvimento com as atividades e forte regulação interna nas ações; os alunos valorizaram os cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuem para a qualificação técnica; as mulheres e os alunos mais velhos apresentaram níveis de motivação mais autônomos; os alunos concluintes apresentaram os piores resultados nos níveis de motivação mais autônomos; e os alunos participantes de projetos apresentaram níveis mais autônomos de motivação. Os resultados foram discutidos visando identificar suas contribuições para a compreensão dos padrões motivacionais dos estudantes e as implicações educacionais para a realidade do ensino superior.

2.3 Aprendizagem Autodeterminada em Contabilidade e Gestão

Warken e Biavatti (2013) estudaram as motivações de acadêmicos de Ciências Contábeis pela ótica da Teoria da Autodeterminação, com o propósito de investigar seus níveis motivacionais, as diferenças motivacionais entre ingressantes e concluintes e a sua relação com os índices de evasão. Foi aplicado um questionário do modelo Escala de Motivação Acadêmica, para uma amostra de 83 estudantes. Além de identificar os níveis de motivação intrínseca e extrínseca, o instrumento aferiu também os níveis de desmotivação dos alunos, aspecto considerado importante para ações de prevenção contra a evasão. Realizaram-se cálculos de média ponderada, os quais possibilitaram verificar a consistência das respostas e as diferenças nos níveis motivacionais entre os grupos de acadêmicos investigados.

Os resultados evidenciaram alunos motivados intrinsecamente, com pequena queda no nível de motivação extrínseca nos acadêmicos do sexto e do oitavo período, o que demonstra uma pequena oscilação no nível motivacional inicial em relação ao do final do curso, mas que pode influenciar os índices de evasão.

Leal, Miranda e Carmo (2013) avaliaram as motivações dos alunos de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira, à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra da pesquisa reuniu 259 estudantes, distribuídos nos diversos períodos letivos. Os resultados da pesquisa

foram submetidos à Análise Fatorial Exploratória, que identificou sete fatores que explicam 61,1% da variabilidade total dos dados. Os resultados foram parcialmente convergentes com aqueles encontrados em estudos anteriores, e, ainda, constatou-se a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários da amostra. De um lado, encontram-se estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimento ou atingir uma fundamentação adequada para o bom desempenho de sua futura atuação profissional; de outro lado, estão aqueles preocupados apenas com a obtenção do diploma, ou interessados em comparecer às aulas somente para garantir os níveis regulamentares de frequência.

Importa ressaltar, a partir dos resultados do estudo acima, a relevância de se compreender e de se avaliar os níveis motivacionais dos estudantes, possibilitando-se, assim, o planejamento para incentivar e explorar a motivação em ambientes acadêmicos.

Oliveira, Theóphilo, Batista, e Soares (2010) investigaram os níveis de motivação de alunos de 2008 do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, com base na Teoria da Autodeterminação, aplicando a Escala de Motivação Acadêmica. Os achados foram apresentados por meio de estatística descritiva, que indicou altos níveis de motivação entre os participantes. Observou-se, contudo, que os alunos veteranos apresentaram médias mais baixas. Falcão e Rosa (2008) também aplicaram a Escala de Motivação Acadêmica em universitários de instituições públicas e privadas do Rio de Janeiro, analisando variáveis como tipo de instituição, estágio no curso e sexo do aluno. Concluíram que os alunos de instituições privadas são mais motivados, mas que o nível reduz conforme se aproximam do final do curso, o oposto do evidenciado no caso de alunos de instituições públicas, que iniciam o curso com baixo nível de motivação, mas que, com o passar do tempo, nota-se uma evolução. As mulheres apresentaram níveis de motivação intrínseca mais elevados. Já os homens apresentaram níveis mais altos na motivação extrínseca.

Ferreira (2013) descreveu e analisou como se manifestam as aspirações extrínsecas e intrínsecas nos trabalhadores de pequenos e médios negócios. Aplicou-se uma pesquisa de campo com 412 trabalhadores da indústria, do comércio e de serviços, de Fortaleza, São Luís e Teresina. O instrumento utilizado na pesquisa de campo compreendeu a Escala de Aspirações, originalmente proposta por Ryan (1995), e questões sociodemográficas, que foram utilizadas para caracterização dos respondentes, fornecendo uma base de dados para o teste das hipóteses levantadas.

Os resultados apontaram que os trabalhadores dos pequenos e médios negócios são mais orientados pelos objetivos de vida intrínsecos. Verificou-se, também, que as aspirações são influenciadas pelas diferenças de sexo, faixa etária e escolaridade. Foi encontrada uma correlação negativa entre as aspirações extrínsecas e a renda mensal familiar. A partir dos dados coletados, foi criado um perfil motivacional dos trabalhadores, no qual não foram observadas diferenças relevantes de percepções em torno das aspirações. De modo geral, os trabalhadores atribuem importância às aspirações, embora não acreditem, com a mesma intensidade com que as valorizam, que serão capazes de alcançá-las.

Castro, Miranda e Leal (2015) investigaram a adoção de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender e a relação dessas duas variáveis em estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. O estudo aplicou a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2004) e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Neves e Boruchovitch (2007) e concluiu, a partir de uma análise fatorial, que existe uma relação significativa entre a motivação intrínseca e o uso de estratégias de aprendizagem, ou seja, o discente motivado estuda por iniciativa própria, o que influencia diretamente seu desempenho acadêmico.

2.4 Aprendizagem Autorregulada

2.4.1 Contexto Teórico

Ao longo de toda a vida, as pessoas acumulam na memória um volume significativo de diferentes tipos de conhecimento. Essa diversidade de informações atende a diferentes propósitos. Para Schraw (2006), há três tipos principais de conhecimento: declarativo, procedimental e de autorregulação. O tipo declarativo corresponde ao conhecimento dos fatos e dos conceitos. O tipo procedimental é o conhecimento de como fazer as coisas. Esse autor descreveu o conhecimento declarativo e o procedimental como os blocos de construção do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Mas, para se desenvolver tais habilidades, é preciso estruturar-se em torno da autorregulação do conhecimento, sem a qual, até mesmo com grandes quantidades de conhecimento declarativos e procedimentais, não haveria como ajudar as pessoas a sobreviver e se adaptar (Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

A SRL é definida como um processo ativo no qual o aluno tem e faz uso adequado de um repertório de competências e estratégias para melhorar o aprendizado. Por meio da aprendizagem, os discentes monitoram, regulam e controlam sua cognição, motivação e comportamento, com o propósito de realizar/atingir metas. Dessa forma, uma aprendizagem autorregulada se concretiza na medida em que os alunos enfrentam os problemas, aplicam estratégias, monitoram a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autônoma (Schunk & Zimmerman, 2011).

Mesmo antes de a aprendizagem autorregulada despontar como construto educacional em 1986, a Teoria Metacognitiva era assunto de interesse para psicólogos educacionais como Flavell, Garner e Lawson (Brown, 1987). Essa e outras teorias foram integradas na construção da SRL (Boekarts, 1998). O conceito de metacognição foi introduzido por John Flavell, no início dos anos 1970, por meio do termo *metamemory*, que ele havia desenvolvido, percebendo a metacognição como o conhecimento, pelos alunos, da sua própria cognição, e definindo-a como o conhecimento e cognição sobre os fenômenos cognitivos (Flavell, 1979). Becker (2011) defende que o conhecimento da cognição é um requisito para a regulação de sucesso. Flavell (1976 como citado em Georgiades, 2004) sugeriu que as estratégias cognitivas “facilitam” a aprendizagem e a conclusão da tarefa. Já as estratégias metacognitivas “monitoram” o processo, com a intenção de clarificar a distinção entre ambos. O próprio Flavell (1976) reconheceu que o conhecimento metacognitivo pode não ser diferente do conhecimento cognitivo, reforçando que a distinção está na forma como a informação é empregada e processada.

Samruayruen, Enriquez, Natakatoong, e Samruayruen (2013) definem a aprendizagem autorregulada como um comportamento de aprendizagem guiado pela metacognição (pensar sobre o pensamento, incluindo planejamento, monitoramento, e regular as atividades, ação estratégica, organização, gestão do tempo e avaliar o progresso por um padrão estabelecido); e motivação para aprender (autoconfiança, o estabelecimento de metas e o valor da tarefa). Já Pang e Wu (2014) afirmam que a aprendizagem autorregulada apresenta uma vantagem acadêmica em relação à “aprendizagem tradicional”, em que o discente desempenha um papel passivo na construção de seu conhecimento.

A aprendizagem autorregulada é influenciada pelo paradigma construtivista que realça o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem (Dresel & Haugwitz, 2008). Nessa perspectiva, a SRL é definida, no domínio da perspectiva sociocognitiva, como pensamentos, sentimentos e atitudes gerados pelo próprio indivíduo, que são planejados e adequados às

necessidades de realizar sua própria motivação e aprendizagem (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Miller & Byrnes, 2001; Schunk, 2005; Zimmerman & Kitsantas, 1997). A SLR é um processo que estabelece uma participação ativa do indivíduo; exige a consciência dos objetivos a atingir; reconhece as exigências da ação que pretende alcançar; discrimina e institui os recursos internos e externos para a concretização da ação; avalia o nível de realização atingido; e altera os procedimentos empregados, se o resultado a que chegou não foi o planejado (Demetriou, 2000; Pajares, 2002; Virtanen & Nevgi, 2010).

De acordo com Jones e Estell (2010), a autorregulação da aprendizagem inclui dois fatores fundamentais: a motivação para aprender e a capacidade de regulação. Dentre as capacidades esperadas em alunos regulados, deverão estar presentes as habilidades para automonitorar e autogerir o processo de aprendizagem. Para tanto, é preciso explorar o saber sobre as estratégias, além de quando usar uma estratégia particular, e o domínio sobre as habilidades de regulação, tais como planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem.

Entende-se por aprendizagem autorregulada a capacidade de um aluno para avaliar com precisão o seu próprio desempenho e usar essa avaliação para seleção de uma nova tarefa de aprendizagem.

Essas discussões convergem em algumas perspectivas cognitivas da SRL, e compartilham alguns pressupostos gerais: o aluno autorregulado tem o perfil de uma pessoa ativa e construtiva, que estabelece metas para sua aprendizagem, acompanhando tal processo, e que procura regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, guiado e limitado por seus objetivos e pelas características contextuais no ambiente (Tuysuzoglu, 2011).

Puzziferro (2008) observou que os alunos autorregulados têm grande propensão de ser bem-sucedidos na vida acadêmica, aprender mais e alcançar níveis mais altos de independência na construção de seu conhecimento.

Identificar e analisar os principais processos por meio dos quais os sujeitos (alunos) podem regular a sua aprendizagem, mantendo em perspectiva, dessa forma, uma aprendizagem autônoma, autorregulada, como sujeito ativo, independente e responsável, são características fundamentais para uma adequada adaptação às exigências das frequentes mutações da sociedade, do mercado e do meio científico (Garner, 2009; Patterson & Lee, 2010). Silva (2008) reitera que o aluno deve ser responsável pelo seu processo de aprendizagem, o que não significa eliminar o professor da gestão da atividade de ensino. O aluno deve aprender a aprender, ser

“autoensinante”, isto é, capaz de preparar, facilitar e regular a aprendizagem, proporcionar *feedback* e julgamento sobre o trabalho realizado, e fomentar a motivação e a concentração.

Lombaerts, Engels e Braak (2009) apontam algumas vantagens da aprendizagem autorregulada: possibilita que o aluno aprenda melhor e busque aprofundamento quanto ao assunto do seu interesse, haja vista que, diante das exigências curriculares institucionais e do tempo disponível, o professor desenvolve conteúdo considerado essencial, não tendo condição de atender aos interesses específicos dos alunos; contribui para enriquecer os conhecimentos dos alunos; liberta o estudante da dependência do professor, possibilitando a descoberta de alternativas para a construção do conhecimento; prepara o discente para exercer a cidadania e, assim, fazer opções conscientes na vida; e prepara para o mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades e competências para o exercício da profissão.

O tema aprendizagem autorregulada vem sendo investigado por diversos autores, tanto na literatura estrangeira, a exemplo da pesquisa de Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2005), como também na literatura nacional, por Boruchovitch (2004), Polydoro e Azzi (2008, 2009) e Rosário e Polydoro (2012).

No campo da educação, Schunk e Zimmerman (1998, 2007, 2008, 2011) desenvolveram e consolidaram relevante referencial nas searas teóricas envolvidas com a aprendizagem autorregulada. Nesse contexto, diferentes pontos de vista teóricos de aprendizagem autorregulada descrevem diferentes modelos (Samruayruen *et al.*, 2013). Pintrich (2000) esclarece que os diversos modelos geralmente partilham as seguintes premissas: a aprendizagem é um processo construtivo, e é influenciada por fatores internos e externos; os alunos têm o potencial de regular e controlar aspectos da motivação, cognição e comportamento, em que estes relacionam-se com a aprendizagem; os estudantes definem metas ou padrões para sua aprendizagem; as estratégias de aprendizagem autorregulada servem de intermediário interno entre as características contextuais e o desempenho acadêmico; e a aprendizagem autorregulada engloba diversas fases e componentes.

Para Pintrich (2000), a definição de SRL segue na visão de um processo construtivo ativo, por meio do qual o aluno estabelece metas para sua aprendizagem, e, em seguida, tenta monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento na direção dos objetivos, guiado e limitado pelas características pessoais e contextuais do ambiente.

Segundo Figueiredo (2013), o modelo formulado por Pintrich (2000) constitui uma das mais importantes tentativas de sintetizar o processo autorregulatório da aprendizagem. O modelo

propõe um quadro teórico baseado em uma perspectiva sociocognitiva que classifica e analisa os diferentes papéis dos processos que constituem a aprendizagem autorregulada.

Pintrich (2000) explica que os processos de autorregulação iniciam-se na fase de planejamento, em que se realiza a definição de objetivos, ativa-se o conhecimento prévio sobre o tema e o conhecimento metacognitivo, para reconhecer as dificuldades envolvidas nas diversas tarefas e identificar o conhecimento, as aptidões, os recursos e as estratégias necessárias para enfrentar as dificuldades e concretizar os objetivos. Nessa fase, também são acionadas as crenças motivacionais, as chamadas crenças de autoeficácia, o valor dado à tarefa e o interesse pessoal, bem como as áreas comportamental e contextual com o planejamento do tempo e esforço para ser usado nas tarefas e a ativação de percepções sobre essas atividades.

A fase de monitoramento constitui-se por ações que tornam o aluno consciente sobre o seu estado de cognição, motivação, emoções, julgamentos, uso do tempo e esforço, além das condições de trabalho e do ambiente. Essas ações são manifestadas quando, por exemplo, os alunos têm consciência de que não entenderam algo que acabaram de ler e ouvir, quando eles estão cientes de que estão lendo rápido demais para o tipo de texto envolvido ou para as metas que estabeleceram, ou quando observam ativamente a sua própria compreensão de leitura, solicitando perguntas para conferir se entenderam (Montalvo & Torres, 2004).

Segundo Montalvo e Torres (2004), essa fase também engloba o padrão motivacional e comportamental, identificando se um indivíduo se sente competente para o cumprimento de uma tarefa, se necessita aplicar mais tempo e esforço para concluir tal atividade, ou se precisa de ajuda. O contexto é também decisivo na medida em que as características das tarefas e do contexto de sala de aula é que se refletem no comportamento do aluno, determinando o planejamento, controle e avaliação para concretizar o que lhe está sendo solicitado. Assim, as regras definidas para se realizar uma tarefa, a forma como o desempenho será avaliado, quais requisitos do trabalho, os sistemas de recompensa e punição e o comportamento do professor são algumas características contextuais que afetam o desempenho dos discentes.

Em concomitância com o monitoramento, percebe-se o controle, que abrange a seleção e a utilização de estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais, bem como a adoção de comportamentos frente à exigência do contexto. Exemplificando: a interferência na tarefa, na atmosfera e na estrutura da classe, com a alteração ou renegociação das diversas tarefas acadêmicas, sendo alterado ou abandonado o contexto. Importa ressaltar que, embora haja a

separação entre as fases de monitoramento e controle em nível conceitual, os processos concretizam-se de forma simultânea, segundo estudos empíricos nessa área (Pintrich, 2000).

Para finalizar, tem-se a fase de reação, que corresponde aos julgamentos e avaliações do aluno acerca da execução da tarefa, comparando-a com os critérios previamente estabelecidos por ele, pelo docente e pelas exigências da tarefa, pela comparação com os colegas e do ambiente de classe, para se atribuir causas ao sucesso ou fracasso, experimentando reações afetivas mediante os resultados obtidos e adotando comportamentos a serem seguidos no futuro (Figueiredo, 2013).

Montalvo e Torres (2004) explicam que a inovação desse modelo consiste na inclusão da área contextual como uma área sujeita a autorregulação. O discente pode fazer algo para alterar ou transformar o seu contexto, sendo que esse aspecto deve ser considerado uma questão importante na autorregulação da aprendizagem. Pintrich (2000) menciona que nem todas as atividades acadêmicas abarcam explicitamente estratégias de autorregulação. Algumas vezes, a efetivação de determinadas atividades ocorre de forma automática ou implícita, em função da experiência anterior com tarefas semelhantes.

Pintrich e DeGroot (1990) desenvolveram o Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ), para avaliar as orientações motivacionais dos estudantes universitários e o uso de estratégias de aprendizagem em diferentes cursos. A escala contém 81 itens, distribuídos em duas seções: uma seção de motivação e uma seção de estratégias de aprendizagem. A seção de motivação reúne 31 itens, distribuídos em seis subescalas, a saber: a) orientação para o objetivo intrínseco, b) orientação para a meta extrínseca, c) o valor das tarefas, d) controle de crenças de aprendizagem, e) autoeficácia para a aprendizagem e desempenho e f) o teste da consciência e ansiedade. A seção de estratégias de aprendizagem contempla 50 itens, distribuídos em nove subescalas, a saber: a) ensaio, b) elaboração, c) organização, d) pensamento crítico, e) metacognição e autorregulação, f) o tempo e o estudo, g) gestão do ambiente, h) regulação do esforço e i) aprendizagem entre pares e procura de ajuda (Lynch & Dembo, 2004).

Esse instrumento tem sido bastante utilizado em pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem e a motivação em diversos países, além de ser utilizado em disciplinas como Biologia, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Psicologia Educacional e na formação de professores (Chen, 2002).

O modelo desenvolvido por Zimmerman (2000) segue uma perspectiva sociocognitiva, analisando os processos psicológicos implicados nas três fases da autorregulação, a saber: antecipação e preparação (planejamento), execução e controle (realização) e autorreflexão (avaliação). Esse processo concretiza-se de forma dinâmica, aberta e cíclica, conforme descrito na Figura 5 (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Figura 5. Modelo cíclico das fases de autorregulação de Zimmerman

Fonte: Polydoro & Azzi (2009)

A fase do planejamento antecede a realização da tarefa, sendo identificada por duas características distintas, mas relacionadas: a análise da tarefa e as crenças motivacionais. Na análise da tarefa, ocorrem a definição dos objetivos e o planejamento estratégico, com a seleção dos métodos eficazes para sua obtenção. Vale ressaltar que essa fase é afetada pelo conjunto de crenças de autoeficácia (automotivacionais) que o aluno possui, como a percepção da autoeficácia, as expectativas de realização e o interesse intrínseco, e, por isso, requer que o estudante esteja motivado para a tarefa. A fase de realização constitui o processo de ação no qual o aluno concretiza os objetivos predefinidos, envolvendo dois processos: o autocontrole e a auto-observação. O autocontrole é ligado às autoinstruções, às imagens mentais, à focalização da atenção, às estratégias utilizadas na realização das tarefas e à ajuda oferecida aos alunos para que eles se concentrem nas tarefas e valorizem seus esforços.

A auto-observação refere-se à atenção dispensada pelo aluno para a sua realização, para as condições subjacentes e para os resultados produzidos. A fase de avaliação consiste na averiguação da eficácia das estratégias adotadas para atingir os objetivos estabelecidos, e

engloba dois processos: o autojulgamento e a autorreação (que é a forma como um estudante reage à avaliação que faz de seu desempenho). Como esse processo possui uma forma cíclica, a fase de avaliação repercute em uma nova fase de planejamento, que acarretará outra fase de planejamento, que ocasionará outra fase de execução, e assim sucessivamente (Zimmerman, 2002).

A partir da preocupação com os processos de aprendizagem e de intervenção, e ancorado no modelo de Zimmerman, Rosário (2004) desenvolveu o modelo Planificação (planejamento), Execução e Avaliação (PLEA) de aprendizagem autorregulada. Esse modelo se fundamenta na natureza cíclica do processo de autorregulação da aprendizagem, e se constitui pelas fases interdependentes Planificação, Execução e Avaliação, conforme demonstrado pela Figura 6.

Figura 6. Modelo PLEA de aprendizagem autorregulada

Fonte: Rosário (2004).

A fase de planejamento compreende os processos que antecedem a ação, por meio do pensar naquilo que se pretende fazer, e a preparação de um plano contendo o quando e como se fará o que se pretende. Dessa forma, estabelece um objetivo concreto, realista e avaliado, considerando sempre que a atitude do presente se refletirá no futuro. O objetivo estabelecido pode ser dividido em objetivos de curto prazo, sendo que a sua concretização é que levará à realização do objetivo final. No contexto da aprendizagem, essa fase constitui-se de uma análise da tarefa específica de aprendizagem pelo aluno, avaliando-se os seus recursos pessoais e

ambientais e elaborando-se um plano que o conduza na realização do que foi planejado (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007).

A execução, por sua vez, constitui-se por utilizar as estratégias autorregulatórias na concretização dos objetivos traçados. O monitoramento, assim, faz parte dessa fase, sendo que ao alcançar o objetivo, o aluno realiza uma avaliação do processo, e modifica as estratégias. Vale ressaltar que a ocorrência da fase de execução requer que o aluno se aproprie das estratégias, descubra recursos internos e/ou externos (técnicas) e ponha em prática, no seu cotidiano, para atenuação dos agentes dificultadores, que sempre existirão. Assim, menciona-se que os dificultadores (ou distratores) internos podem ter caráter emocional (exemplo: baixo conhecimento das habilidades, sentimento negativo sobre si, medo, ansiedade) e comportamental (ações desorganizadas, apesar de emocional e cognitivamente estar “normal/bem”, e assim não consegue pôr em prática o que planeja). Já os dificultadores externos constituem os problemas familiares, na comunidade, no país, na escola, e os de natureza política. Todos esses tipos de dificultador podem ser vivenciados pelo indivíduo (Rosário *et al.*, 2010).

A fase de avaliação, por sua vez, consiste na análise da relação entre o produto de sua aprendizagem e a meta preestabelecida, ou seja, resulta na análise do processo. Essa análise caracteriza-se como, além de mera constatação das eventuais discrepâncias entre o que se pretendia e o que ocorreu, o redesenho das estratégias, a reorganização das tarefas e a opção por outras estratégias que podem permitir-lhe alcançar o objetivo (Rosário *et al.*, 2010).

2.4.2 Estudos anteriores que adotaram a SRL

Ferreira e Simão (2012) desenvolveram um estudo de caso de um professor português do ensino fundamental, que mudou suas práticas para promover estratégias de aprendizagem autorregulada para seus alunos. Esse estudo descreve especificamente como o professor desenvolveu essa dinâmica de ensino para promover estratégias de SRL, tais como autoavaliação, definição de metas e planejamento, e, por último, repetição e memorização. Os resultados refletem a importância de desenvolver estratégias de SRL em alunos dos primeiros anos na sala de aula, sobretudo no contexto da realização de tarefas obrigatórias do currículo.

O estudo desenvolvido por Tsai (2012) explorou os efeitos potenciais promovidos por um curso *on-line* e o estímulo do nível de SRL nos alunos investigados. Participaram do estudo 179 alunos do segundo ano (três turmas) que frequentaram um curso obrigatório intitulado "Tecnologia da Informação Aplicada: *Networking*". Os alunos das duas primeiras turmas pertenciam ao Departamento de Gestão de Segurança, enquanto os da terceira turma se vinculavam ao Departamento de Aconselhamento e Psicologia Industrial-Organizacional. A idade média dos alunos foi calculada em 20 anos. Apenas 54 dos 179 alunos pertenciam ao gênero feminino. Os resultados evidenciaram que os efeitos da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem autorregulada foram positivos e contribuíram para o melhor envolvimento no curso ministrado nas três turmas. Os achados desse estudo implicam diretamente a proposta desta tese, já que corrobora a defesa de que a SRL promove dinâmica, autonomia e envolvimento do discente na construção de seu conhecimento.

Figueiredo (2013) teve por objetivo elaborar e avaliar uma intervenção para alunos com dificuldade de aprendizagem matriculados no ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal. O estudo adotou o *design* quase-experimental dos tipos pré-teste e pós-teste. Foram aplicados os instrumentos Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), Teste de Competência de Leitura e Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e dois *checklists* elaborados para avaliar os aspectos da aprendizagem, da autorregulação, comportamentais e emocionais em alunos com sete e oito anos de idade. A amostra reuniu 31 alunos, indicados pelas professoras por apresentarem escores abaixo da média nos testes indicados. A partir dos resultados, foi elaborado um plano de intervenção, contemplando a leitura de um livro didático e atividades que estimulassem as competências e aquisições necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada. A implementação do plano de intervenção durou quatro meses, sendo os alunos avaliados antes, durante e após a intervenção. O Método JT (Jacobson-Truax) foi adotado na análise dos dados e na verificação de ocorrência de mudanças positivas confiáveis e clinicamente relevantes. Os resultados indicam a ocorrência de mudanças positivas confiáveis e clinicamente significativas na aprendizagem da leitura em 27 alunos.

Nos aspectos psicomotores, os alunos obtiveram uma mudança relevante, e também ocorreram alterações estatisticamente significativas nos aspectos autorregulatório e comportamental. Os resultados apontam para a eficácia da intervenção e estímulo às competências autorregulatórias e nas aquisições psicomotoras necessárias ao desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada e à minimização das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Liu *et al.* (2014) analisaram as diferenças individuais da SRL em 238 estudantes de Química, Física e Economia. A análise dos dados indicou que a amostra da pesquisa possui quatro perfis de SRL, envolvendo cinco variáveis: satisfação das necessidades, regulamentos comportamentais, apreciação, esforço e valor. Os resultados indicaram a importância da satisfação das necessidades no desenvolvimento do comportamento da SRL.

Marini e Boruchovitch (2014) investigaram a relação entre motivação para aprender, inteligência e autodesvantagem (“self-handicapping” – os autores citam várias vezes o termo, mas não conceituam nem explicam o conceito), associando-as com os níveis de SRL de 107 alunos de Pedagogia de duas universidades paulistas. A partir da aplicação de uma regressão linear múltipla, os resultados indicaram que os estudantes com níveis mais altos de SRL são mais motivados intrinsecamente e adotam menos estratégias de autodesvantagem.

Karabenick e Zusho (2015) indicam que a SRL é dinâmica e contextual, exige diversos métodos empíricos e possui dois vieses: SRL de domínio geral e SRL de domínio específico, sendo o primeiro um auxílio para a construção do conhecimento amplo, e o segundo uma ajuda para o entendimento e aprofundamento de um tema ou matéria exclusivos.

Milligan, Fontana, Littlejohn e Margaryan (2015) analisaram a SRL na previsão da aprendizagem no local de trabalho. Participaram do estudo 170 trabalhadores ingleses do segmento de serviços financeiros. O estudo aplicou o *Self-Regulated Learning in the Workplace Questionnaire* (SRLWQ), e a análise dos dados indicou que há uma relação significativa entre as oportunidades de aprendizagem e a aprendizagem realizada. Nesse estudo, a SRL surge a partir de três comportamentos: interesse pela atividade, estratégias para resolver atividades e autoavaliação.

Al-Rawahi e Al-Balushi (2015) desenvolveram um quase-experimento, envolvendo 62 alunos de 15 anos de idade, com o objetivo de explorar a eficácia da escrita reflexiva nas estratégias de SRL. Os resultados indicaram que o grupo experimento (alunos que elaboraram diários de reflexão sobre o conhecimento desenvolvido e diálogo com docentes e colegas) apresentou médias de SRL superiores às do grupo controle (somente realizaram o curso, não desenvolveram nenhuma atividade). Esse estudo contribui no sentido de destacar que as estratégias de SRL devem ser desenvolvidas nas práticas pedagógicas.

Tuysuzoglu (2011) afirma que a SRL é uma teoria segundo a qual a metacognição desempenha papel-chave na aprendizagem. Esse estudo investigou a relação entre metacognição do monitoramento (por exemplo, o julgamento de aprender) e controle metacognitivo e seus efeitos

ao aprender com o sistema de Aprendizagem em Ambiente com Hiperídia (HLE). O estudo examinou as frequências negativas dos alunos ao julgar sua capacidade individual para aprender (*judgment of learning* – JOL) com e sem uma mudança na estratégia de utilização, o que indica a qualidade (ou seja, estática ou adaptativa) de comportamento metacognitivo.

Esse estudo foi realizado durante o biênio 2007-2008 em uma universidade pública da Inglaterra, envolvendo 170 estudantes. Os alunos receberam um crédito extra no curso em que foram recrutados, a título de contrapartida pela participação. Existem críticos para essa dinâmica que argumentam que qualquer tipo de remuneração ou incentivo enviesaria e influencia o comportamento do participante, porém é comum em trabalhos dos Estados Unidos da América e Inglaterra. Como foi uma tese de doutorado, espera-se que o desenho metodológico empregado não tenha promovido prejuízos no ambiente da pesquisa. Uma amostra preliminar reuniu 103 mulheres e 67 homens, com idade média de 19,9 anos. A amostra final envolveu somente os 81 participantes que apresentaram JOL negativo pelo menos uma vez durante a sessão de aprendizagem. Desses, 49 participantes eram do gênero feminino e 32 eram do masculino, com idade média de 19,7 anos. Assim, todos os participantes preencheram um formulário de consentimento, e responderam um questionário demográfico, um pré-teste e um pós-teste. Os resultados mostraram que o comportamento metacognitivo adaptativo é positivamente relacionado com a aprendizagem, enquanto o comportamento metacognitivo estático é negativamente relacionado com a aprendizagem, acima e além do efeito do conhecimento prévio.

2.5 Aprendizagem Autorregulada em Contabilidade

As transformações descortinam-se na sociedade em uma velocidade nunca vista antes. Vive-se em uma época em que tudo muda muito rapidamente, em todos os campos da atividade humana. A Ciência Contábil, como ciência social aplicada, deve acompanhar esses processos de mudança, assimilando e adaptando-se aos novos cenários sociais. As empresas passaram a assumir várias funções e responsabilidades sociais quanto a saúde, educação das comunidades em que estão inseridas e, também, em relação ao meio ambiente. A globalização e a evolução tecnológica, que incentivaram a abertura do mercado internacional, culminaram na indispensável harmonização da prática contábil brasileira com as normas internacionais.

Surge a necessidade de mensuração do capital intelectual nas demonstrações contábeis. Diante dos desafios, e assolado pelas mudanças cada dia mais aceleradas, o profissional contábil precisa adaptar-se tempestivamente, para atender às exigências atribuídas pela sociedade. Assim, precisa dominar todos esses cenários, com comportamentos, atitudes e competências úteis para cooperar com a preservação do planeta, com a prosperidade das sociedades e com a valorização da humanidade, devendo ser o agente capaz de disseminar a responsabilidade social na sua organização e nas empresas para as quais presta serviços.

Para Becker (2011), além do conhecimento profundo, abrangente e atualizado da área, o contador deve ter cultura humanística e domínio das ciências comportamentais; ser um cidadão com visão aberta do mundo, capaz de se adaptar rapidamente a cenários cambiantes, e que aceite a educação continuada como condição de vida.

A profissão contábil, dessa forma, tem desafiado a comunidade acadêmica para a preparação dos alunos para a profissão, colocando como fundamento a aprendizagem ao longo da vida, de modo a possibilitar aos graduados o ensinamento do “aprender a aprender” e a manutenção das habilidades, conhecimento e orientação profissional necessários para o sucesso na profissão (Schleifer & Dull, 2009).

A literatura sobre a SRL identifica e discute os atributos de aprendizes independentes que os ajudem a continuar a aprender. Também, disponibiliza tipos de oportunidade educacional e de apoio que podem melhorar a autorregulação, competências ou capacidades dos estudantes, enquanto estão na universidade, e os ajuda a se tornar autorregulados (Zimmerman & Schunk, 2001). Assim, a gestão das universidades precisa esforçar-se visando implantar um modelo de ensino para o aluno “aprender a aprender”, haja vista que somente dessa forma os futuros profissionais terão condição de obter sucesso em uma sociedade sempre em dinâmica mudança (Cosenza, 2001).

Fundamentada na Psicologia e na Sociologia, e em estudo desenvolvido por Kumar (2005), a SRL apresenta um contexto em que os alunos definem as tarefas, ajustam objetivos, criam planos e usam ferramentas, táticas e estratégias para execução de suas atividades. O ensino de estratégias de autorregulação ao docente é uma das chaves principais na promoção da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1998). Essas estratégias podem ser passadas aos alunos ao longo do curso, sendo integradas como treino autorregulatório (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Guimarães e Bzuneck (2008) desenvolveram uma pesquisa sobre as estratégias psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica. O estudo envolveu universitários paranaenses, e utilizou a análise fatorial para validar as variáveis, chegando à conclusão de que existem sete fatores de boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento.

Na pesquisa de Leal *et al.* (2013), os resultados apontaram sete fatores que podem corroborar a pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008). São eles: (a) desmotivação; (b) motivação extrínseca por regulação integrada; (c) motivação extrínseca por regulação introjetada; (d) motivação extrínseca por regulação ou externa; (e) motivação extrínseca por regulação identificada; (f) motivação extrínseca por regulação externa; e (g) um fator que reúne motivação extrínseca por regulação identificada, motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação extrínseca por regulação externa.

Os autores concluíram que os estudantes pesquisados, todos do curso de Ciências Contábeis, apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo as médias mais altas obtidas pelos fatores “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca por regulação integrada”. Assim, se há motivação intrínseca entre os estudantes de Ciências Contábeis, há também uma parte desse grupo que possui motivações menos autônomas, se comparado com alunos de outros cursos.

A questão da dicotomia entre o papel do ambiente na motivação intrínseca ainda se encontra em debate, pois o comportamento individual não ocorre desvinculado de um contexto maior em que ele se situa. Leal *et al.* (2013) recomendam que os professores conheçam esses processos de motivação e sua relevância para o ensino, pois no ambiente universitário o estudante pode ter seu comportamento regulado por diversos fatores, como influências sociais ou pressões internas, ou, ainda, ser impelido a comparecer às aulas em busca de interações. O conhecimento sobre a motivação dos estudantes daria, assim, uma melhor condição para que professores e instituições de ensino pudessem atuar no sentido de estimular o nível de motivação, e evitar que ele diminua ao longo do curso.

Byrne e Flood (2009) relataram e examinaram as associações entre desempenho acadêmico anterior, conhecimento prévio de Contabilidade, sexo, motivações, expectativas e preparação para melhor desempenho acadêmico no primeiro ano do curso de Contabilidade,

em uma universidade irlandesa. Os dados referentes às variáveis foram coletados por meio de um questionário, e as notas dos exames foram usadas como medidas de desempenho acadêmico. Os resultados indicaram uma associação significativa entre as variáveis conhecimento prévio de Contabilidade e desempenho acadêmico. Além disso, a confiança dos alunos nas suas competências e habilidades, percepções sobre o papel da universidade no desenvolvimento de sua carreira, experiências positivas em Contabilidade e o desejo de experimentar o crescimento intelectual são variáveis significativas para explicar a variação no desempenho acadêmico no primeiro ano. Curiosamente, a oportunidade proporcionada pela universidade para ampliar os horizontes (motivo) e a vontade de solicitar auxílio aos professores (preparação) foram negativamente associadas com o desempenho.

Lima Filho, Lima e Bruni (2015) analisaram o aprendizado autorregulado em alunos de Contabilidade de duas instituições de ensino públicas, apresentando o diagnóstico, as dimensões e as possíveis explicações, contextualizadas a partir de sexo, idade e estágio no curso. Foi aplicado um instrumento psicométrico, desenvolvido por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), junto a 249 estudantes. Os achados indicaram que as mulheres e os discentes mais jovens tendem a apresentar níveis mais altos de aprendizagem autorregulada. Contudo, na análise do estágio do curso, os resultados não apresentaram distribuição normal, o que evidenciou a impossibilidade de se perceber, entre os respondentes, o aumento ou redução do grau de aprendizado autorregulado.

Percebe-se, portanto, que as premissas das teorias adotadas nesta pesquisa são igualmente aplicáveis, independentemente do nível de instrução, haja vista que foram desenvolvidos estudos envolvendo desde o nível infantil até o nível superior.

2.6 Estudos anteriores relacionados às variáveis do estudo

2.6.1 Idade

Mayville (2007) investigou a influência da idade no contexto da autorregulação em alunos de mestrado e doutorado em Enfermagem na faixa etária de 24 a 53 anos. Os resultados apontaram que os alunos mais velhos tiveram menos dificuldade de completar o programa de orientação (*on-line*) aplicado como instrumento de pesquisa.

Miles e Stine-Morrow (2004) examinaram a influência da idade na aprendizagem autorregulada de adultos, envolvendo especificamente a capacidade de leitura. O estudo indicou que os adultos mais velhos são mais eficientes em apresentar níveis de autorregulação no desenvolvimento e aprofundamento de leituras.

Castel, Murayama, Friedman, e McGillivray (2013) analisaram como adultos jovens e mais maduros selecionam estratégias de aprendizagem, relacionando-as com o tempo de estudo. A pesquisa indicou que os adultos mais velhos possuem um controle metacognitivo mais eficiente, e que promovem mais autorregulação das estratégias de estudo e alocação do tempo. McDonough (2006) pesquisou como se relaciona a idade com a motivação, o comportamento e as experiências afetivas sob o contexto da SDT. Ao comparar 558 indivíduos, a partir dos pressupostos de Deci e Ryan (1985), o estudo concluiu que a idade é um excelente preditor das motivações autodeterminadas, indicando que indivíduos mais jovens são mais motivados.

2.6.2 Gênero

Homens e mulheres diferem claramente em alguns domínios psicológicos. Segundo Buss (1995) e Bussey e Bandura (1999), as diferenças entre os gêneros não são artificiais ou instáveis. Em todos os outros domínios, os gêneros estão previstos para ser psicologicamente semelhantes. Entretanto, os estudos que envolvem a perspectiva cognitiva apresentaram diferenças nesse contexto (Halpern, 2000).

Lima Filho *et al.* (2015) analisaram a aprendizagem autorregulada em estudantes de Contabilidade em duas universidades públicas baianas, sob o contexto de variáveis como gênero, idade e estágio no curso. Uma amostra de 249 participantes mostrou que gênero e idade são fatores que influenciam o nível de autorregulação de um estudante. As mulheres e os estudantes mais jovens tendem a alcançar níveis mais elevados de aprendizagem autorregulada. Quanto ao gênero, a personalidade das mulheres por busca de autonomia pode ter influenciado esses resultados. Já, quanto à idade, práticas pedagógicas atuais que promovem um aprendizado construtivista, também podem ter influenciado esses resultados.

Hefer (2007) analisou se o gênero e a etnia de um indivíduo podem influenciar positivamente a postura autorregulada de universitários do curso de Psicologia de uma universidade pública dos Estados Unidos da América. Os resultados revelaram que os alunos do gênero masculino,

que na amostra analisada foram minoria, apresentaram baixa autoconfiança e autorregulação significativamente diferente em relação ao gênero feminino. Resultados análogos foram evidenciados por Lawanto e Goodridge (2012) no ensino infantil.

Pela ótica da SDT, Austin, Senecal, Guay, e Nouwen (2011) analisaram como o gênero de um indivíduo portador de diabetes tipo 1 influenciou a aprendizagem e o cuidado na condução de sua dieta. A partir de uma Modelagem de Equações Estruturais (MEE), os resultados indicaram que as mulheres apresentaram índices mais altos de motivação intrínseca e de autoeficácia. Os autores são da área de saúde. A escolha do tipo de respondente foi por conveniência. Não existe uma justificativa embasada que diferencie um diabético de um não diabético no contexto da SDT.

Contudo, estudos recentes, como o de Lima Filho e Bruni (2014), investigaram se as características metacognitivas de profissionais empreendedores eram influenciadas pelos gêneros dos respondentes. A partir de uma MEE, os achados indicaram não haver diferenças significativas. Yukselturk e Bulut (2009) também não encontraram diferenças significativas em relação ao gênero no contexto da aprendizagem autorregulada e das convicções motivadoras. Os dois estudos tiveram amostras com significância estatística. Os autores não indicaram se os resultados foram afetados por suas escolhas metodológicas.

Bembenutty (2007) examinou como as crenças motivacionais de estudantes universitários, o uso das capacidades cognitivas, as estratégias de autorregulação e o desempenho acadêmico variaram em função dos gêneros e das etnias em um curso universitário. Participaram do estudo 364 estudantes de uma universidade pública, matriculados na disciplina Introdução à Psicologia, sendo pelo menos 210 mulheres e pelo menos 146 homens (oito não informaram o gênero). Por causa de uma pequena representação de estudantes de minorias na amostra, a etnia foi codificada como estudantes caucasianos ($n = 269$) e estudantes de minorias ($n = 95$). Subsequentemente, foram criados quatro grupos de alunos: masculino caucasianos ($n = 108$), masculino minorias ($n = 38$), feminino caucasianos ($n = 161$) e feminino minorias ($n = 57$). Os resultados indicaram que a nota final do curso e as estratégias de autorregulação não apresentaram diferenças significativas em relação ao gênero, nem em relação à etnia. Os autores não delinearam hipóteses para o estudo, não apresentaram justificativas para os resultados, somente os compararam com estudos anteriores, indicando que os estudos de Zeidner & Matthews (2005), Mischel (1996) e Bembenutty (1999) encontraram as mesmas associações entre as variáveis.

Fitzpatrick (1994) investigou a influência da metacognição e das estratégias de aprendizagem autorregulada na resolução de problemas matemáticos, e considerou algumas variáveis nessa relação, incluindo os gêneros dos respondentes. Nessa pesquisa também não foram encontradas diferenças significativas entre os gêneros. Nesse estudo, autor parte do pressuposto que há diferenças entre os gêneros. Contudo, ao fim e ao cabo, não encontra significância estatística. Na literatura, há resultados divergentes envolvendo o gênero (Austin et al., 2011; Bussey & Bandura, 1999; Hefer, 2007; Lawanto & Goodridge, 2012).

Os resultados divergentes envolvendo o gênero pela perspectiva da Psicologia Cognitiva, especificamente no tocante a SRL e SDT, indicam que não há discussões conclusivas. Entretanto, fica claro o interesse da academia em analisar essa variável, desde estudos desenvolvidos em décadas passadas, até os mais recentes. Destaque-se que os resultados empíricos de pesquisas são frutos de uma análise conjuntural, que podem sofrer diversas intervenções e que não necessariamente se repetirão neste estudo.

2.6.3 Tipo de curso

Lombaerts *et al.* (2009) defendem que o ensino deve ser voltado para o desenvolvimento do perfil autorregulado, em que quanto maiores forem o nível e o tempo de estudo formal, maiores serão os níveis de SRL. Inclusive, esse é um dos pressupostos-base defendidos por Zimmerman e Martinez-Pons (1990).

Lee e Tsai (2011) analisaram três perspectivas da aprendizagem: colaboração, SRL e busca por informações em cenários de um curso presencial e a distância, num estudo longitudinal envolvendo alunos de graduação, mestrado e doutorado. Os autores aplicaram o *Participant Perception Inventory-Internet versus Traditional Learning version* (PPI-IvT) em alunos da Escola de Negócios da Universidade de Taiwan, sendo 57 de graduação, 85 de mestrado e oito de doutorado. Apesar do pequeno número de alunos de doutorado, a distribuição da amostra pela população da universidade está equilibrada. Os resultados indicaram, nas três perspectivas analisadas, que os alunos de doutorado apresentam níveis mais altos de SRL em relação aos alunos de mestrado, que, por sua vez, registram níveis mais elevados em relação aos discentes de graduação. Especificamente em relação aos níveis de SRL, doutorandos, mestrandos e

graduandos apresentaram médias estatisticamente significativas: 3,97, 3,57 e 3,49, respectivamente.

Registre-se, ainda, o estudo de Mason (2012) que investigou se a Teoria da Autodeterminação, especificamente no tocante a satisfação e motivação, pode explicar a procura por cursos de doutorado. Participaram da pesquisa 125 alunos de doutorado vinculados a programas de Administração, Artes e Ciências, Botânica, Educação, Psicologia, Religião e Tecnologia da Informação de universidades dos Estados Unidos da América. A partir de estatísticas de regressão hierárquica, esse estudo concluiu que há uma relação significativa entre o perfil de um aluno de doutorado e as suas motivações individuais para estudo e aprendizagem.

2.6.4 Estágio no curso

As estratégias de autorregulação podem ser transmitidas aos alunos ao longo de sua formação (Zimmerman *et al.*, 1996). O ensino deveria estimular o desenvolvimento do perfil autorregulado e autodeterminado, na medida em que se observa o avanço nos estágios do curso. De acordo com Lombaerts *et al.* (2009), os estudantes em curso devem apresentar níveis mais altos em relação aos alunos ingressantes. Em contrapartida, Patterson e Lee (2010) afirmam que os benefícios da autorregulação e da autodeterminação independem do momento de exposição de um aluno em um curso. Já Lopes, Pinheiro, Silva, e Abreu (2015) evidenciaram que os alunos de Contabilidade em estágio inicial são mais motivados por introjeção e menos desmotivados do que aqueles em fase de conclusão.

Somente uma variável incluída no desenho da pesquisa, que será apresentado a seguir, não foi discutida anteriormente na literatura e, portanto, não consta dessa seção: a Avaliação do curso pela Capes. A Avaliação do curso pela Capes é uma particularidade de Sistema de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil e foi incluída no desenho da pesquisa por pressupostos que serão detalhados no tópico seguinte.

2.7 Delineamento das hipóteses de estudo

Para responder ao questionamento desta pesquisa, foram propostas hipóteses com a finalidade de conduzir a verificação empírica dos objetivos definidos em alinhamento com o problema a ser pesquisado. Oito grandes hipóteses nortearam o delineamento metodológico desta tese, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7. Modelo operacional da pesquisa
Fonte: Elaborada pelo autor.

A primeira hipótese, designada H_1 , institui que em alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade há uma relação significativa entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem autodeterminada.

A hipótese H_1 é corroborada por estudos recentes que legitimam a relação entre os dois construtos analisados e o perfil dos participantes desta pesquisa (Agran *et al.*, 2008; De Bilde *et al.*, 2011; Castro *et al.*, 2015).

A segunda hipótese, designada H_2 , institui que há uma relação significativa estabelecendo que quanto maior for a idade de um respondente, mais alto será seu nível de SRL (H_{2a}), assim como o de SDT (H_{2b}).

Alguns estudos desenvolvidos nessa perspectiva corroboram que a idade influencia diretamente as características autorreguladas e autodeterminadas (Castel *et al.*, 2013; Mayville, 2007; McDonough, 2006; Miles & Stine-Morrow, 2004).

A terceira hipótese, designada H₃, institui que há diferenças significativas entre homens e mulheres no tocante ao nível de SRL (H_{3a}), assim como ao de SDT (H_{3b}).

A literatura apresentada indica que não há uma convergência de resultados envolvendo o gênero e as perspectivas cognitivas da aprendizagem. Ancorando-se em estudos reconhecidos e de alto fator de impacto (Buss, 1995; Bussey & Bandura, 1999), defende-se nesta tese a existência de diferenças entre os gêneros nos perfis de aprendizagem autodeterminada e aprendizagem autorregulada (Austin *et al.*, 2011; Hefer, 2007; Lawanto & Goodridge, 2012).

A quarta hipótese, designada H₄, estabelece que há diferenças significativas entre alunos de doutorado e mestrado (acadêmico ou profissional) em relação ao nível de SRL (H_{4a}), bem como ao de SDT (H_{4b}).

Zimmerman e Martinez-Pons (1990) defendem que quanto maior for o tempo de estudo formal de um indivíduo, mais alto será seu nível de autorregulação. Pelo fato de um indivíduo realizar cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, entende-se que ocorre mais dedicação nos estudos em estágios inferiores. Alguns estudos recentes legitimam a adoção dessa hipótese, haja vista evidenciarem que os estudantes de doutorado apresentam níveis de autorregulação e autodeterminação superiores aos de mestrandos e graduandos (Lee & Tsai, 2011; Lombaerts *et al.*, 2009; Mason, 2012).

A quinta hipótese, designada H₅, sustenta que os egressos de instituições privadas apresentam níveis mais altos de SRL (H_{5a}) e de SDT (H_{5b}) em relação aos alunos oriundos de instituições públicas. Falcão e Rosa (2008) identificaram que a maioria dos discentes de universidades particulares percebe o ato de frequentar um curso superior como um motivador mais forte.

De acordo com o método indicado no início deste capítulo, não foram encontrados estudos que fornecessem suporte teórico para a hipótese de pesquisa H₆, a qual, portanto, será defendida como pressuposto a analisar empiricamente.

A sexta hipótese, designada H₆, defende que quanto maior for a nota da avaliação do curso pela Capes, mais alto será o nível de SRL (H_{6a}), assim como o de SDT (H_{6b}) do discente investigado. A proposição dessas hipóteses justifica-se a partir do fator “processo seletivo” de alunos. Os cursos com as melhores avaliações, tendem a atrair candidatos mais bem preparados, ao contrário de cursos com avaliações inferiores, que têm poder de atração mais regionalizado,

sobretudo os de doutorado. Nota-se, também, que os alunos que se destacam no mestrado, após a conclusão do curso procuram cursar o doutorado em universidades com melhor avaliação, ainda que sua universidade de origem ofereça essa modalidade.

Como, teoricamente, os cursos de mestrado e doutorado mais bem avaliados possuem uma capacidade superior de atração de discentes diferenciados, defende-se que haverá diferenças significativas nos perfis de autodeterminação e autorregulação na amostra analisada.

Na Universidade de São Paulo (USP), o Programa de Controladoria e Contabilidade, quando recebia da Capes a nota 5, atraía em média 80 candidatos para o mestrado e 60 para o doutorado. Já com a nota 6, as médias caíram para 60 e 50 candidatos, respectivamente. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Programa de Contabilidade, quando recebia da Capes a nota 3, atraía uma média de 32 candidatos. Após a elevação da nota para 4, a média caiu para 17 candidatos. Ou seja, com a elevação da nota dos programas houve um processo de auto-seleção dos candidatos.

Contrariamente, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Programa de Contabilidade, com nota 3 da Capes, em 2011 atraiu 22 candidatos para o mestrado. Já em 2013, ano em que iniciou a oferta de doutorado, atraiu 45 candidatos para mestrado.

As três universidades que disponibilizaram os dados para o autor deste estudo apresentaram comportamentos quantitativamente opostos. Com efeito, a USP, com o aumento da nota, atraiu menos candidatos, talvez influenciada pelo credenciamento de novos doutorados no país. A UFPR também atraiu menos candidatos, muito provavelmente devido à abertura de novo mestrado no Paraná (Universidade Estadual de Maringá – UEM). Em contrapartida, a UFSC elevou o número de candidatos após a melhoria da avaliação pela Capes.

Por fim, cabe salientar que a hipótese defendida é de que os cursos com notas mais altas atraem melhores candidatos. É uma questão da qualidade dos competidores, e não da quantidade, mesmo porque os programas podem optar, e o tem feito sistematicamente, por aprovar menos candidatos do que o número de vagas, como forma de garantir a qualidade dos ingressantes.

A sétima hipótese, designada H_7 , estabelece que há diferenças significativas entre o estágio no curso (cursando os créditos, créditos concluídos e elaborando a pesquisa, em fase de conclusão da pesquisa e aguardando a defesa) e os níveis de SRL (H_{7a}) e SDT (H_{7b}).

Zimmerman *et al.* (1996) indicam que as estratégias de autorregulação podem ser transmitidas aos alunos ao longo de sua formação. Lombaerts *et al.* (2009) defendem que o ensino deve ser voltado para o desenvolvimento do perfil autorregulado e autodeterminado, em que o aluno de

semestres avançados deve apresentar nível mais altos de SRL em relação aos alunos ingressantes. Em contrapartida, Patterson e Lee (2010) afirmam que os benefícios da autorregulação e da autodeterminação independem do momento de exposição de um aluno em um curso. Da mesma forma, Lima Filho *et al.* (2015) não encontraram diferenças significativas entre os alunos de Contabilidade da primeira metade do curso e os da segunda metade. Esses resultados não autorizam afirmar que SRL e SDT não sejam desenvolvidos ao longo do curso, pois o estudo se limita a evidenciar que o estímulo a atitudes independentes e autorreguladas não é promovido nas instituições participantes da pesquisa.

A oitava hipótese, designada H₈, sustenta que a titulação dos participantes é superior à titulação de seus pais.

De acordo com Ojeda e Flores (2008), os graus de instrução dos pais afetam as aspirações educacionais em estudantes mexicanos de nível médio. A relação foi estatisticamente comprovada, sustentando os achados de Valencia e Black (2002). Essa hipótese sustenta-se em um dos pressupostos da SDT, em que se espera que a titulação dos pais sirva de motivação extrínseca para a busca da titulação dos participantes.

O presente capítulo apresentou um referencial teórico levantado a partir de uma metodologia estabelecida, que inicialmente promoveu uma discussão de textos clássicos e recentes sobre SRL e SDT no ensino de Contabilidade. Discorreu, ainda, sobre estudos relevantes que investigaram a relação de variáveis como idade, gênero/etnia, cursos de mestrado/doutorado e estágio no curso com a aprendizagem autodeterminada e autorregulada, componentes diretamente ligados aos objetivos específicos do modelo de pesquisa, e que esta tese adicionalmente pretende investigar.

3 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

Este capítulo apresenta o *design* metodológico, inicialmente indicando o método adotado, os participantes e os instrumentos de coleta de dados. Um pré-teste foi realizado para validar o instrumento completo, finalizando com um plano de análise que descreve a forma como os dados serão descritos, tratados e validados.

3.1 Escolha do Método

Este estudo empírico está estabelecido no método hipotético-dedutivo, possui caráter quantitativo, objetivamente incrementalista, amparado em pesquisa bibliográfica e definido como uma pesquisa descritiva quanto aos seus objetivos, ao passo que procura investigar a associação entre autorregulação e autodeterminação, com o intento de aperfeiçoar o conhecimento atual e admitir atuações nesse campo de estudo.

Andrade (2005, p. 124) defende que “uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada de coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática”.

Quanto ao tipo de estudo, esta pesquisa caracteriza-se como um *survey*, que pode ser descrito como a aquisição de dados ou informações sobre atributos, ações ou juízos de um determinado grupo de pessoas, apontado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento, geralmente um questionário (Pinsonneault & Kraemer, 1993). Como propriedades básicas do método de levantamento, destacam-se o objetivo de produzir definições quantitativas de uma população e o uso de um instrumento predefinido.

Kimura (2015) afirma que, usualmente, em estudos que envolvem variáveis de natureza pessoal, como liderança, satisfação e motivação, quando as respostas são levantadas por um instrumento de coleta de dados, podem indicar um viés de uso de método comum (*Common Method Bias* – CMB). Alguns estudos recentes, contudo, indicam que, apesar de poder causar discrepâncias nos dados, o CMB apresenta vieses mínimos, que não alteram os resultados de forma substancial (Schaller, Patil, & Malhotra, 2015; Siemsen, Roth, & Oliveira, 2010).

Em um *survey*, participam da coleta de dados somente os indivíduos que se colocaram à disposição, o que pode indicar eventuais vieses nas respostas e a provável não representatividade da população-alvo.

3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

O pretexto para o emprego da estratégia *survey* está sustentado na garantia do anonimato, dada a sua natureza autoadministrada (Rose, 2008). De acordo com Bachmann, Hoyer, e Canfield (1999), esse método concede aos participantes uma elevada percepção de confidencialidade e privacidade, encorajando-os a fornecer informações mais acuradas. Contudo, alguns riscos dessa estratégia precisam ser reconhecidos, como, por exemplo, o enviesamento da autoadministração de um instrumento psicométrico e o desinteresse da população-alvo em participar da pesquisa. Para isso, este estudo adotou estratégias no sentido de contornar possíveis percalços. Junto com o instrumento, foi disponibilizada uma mensagem contendo orientações gerais para seu preenchimento.

Já em relação à participação, foram adotadas duas estratégias de coleta de dados, consolidadas em planos alternativos, denominados Plano A e Plano B. O Plano A envolveu o levantamento dos contatos das coordenações na Sucupira e o envio do *link* do instrumento de coleta de dados, com um pedido para divulgação junto ao corpo discente. O Plano B recebeu o apoio da Coordenação do PPGCC/USP e da diretoria científica da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (AnpCont), para divulgação da pesquisa junto às coordenações dos demais programas. Paralelamente, foram adotadas duas iniciativas para alavancar a participação do público-alvo desta pesquisa: o sorteio de um *Tablet Ipad Apple* e a doação, a instituições filantrópicas, de R\$ 4,00, por cada resposta ao questionário.

3.3 Participantes

As principais etapas de uma pesquisa *survey* resultam na definição da população e da amostra. Neste estudo, a população reúne alunos de mestrado e doutorado vinculados a programas de Contabilidade recomendados pela Capes, em 2015.

Funcionavam regularmente no país 25 programas recomendados e reconhecidos pela Capes (um programa foi descontinuado e será extinto após a conclusão dos cursos em andamento), sendo 24 de mestrado acadêmico, três de mestrado profissional e 13 de doutorado.

A população desta pesquisa reúne 1.140 discentes, vinculados aos programas de pós-graduação em Contabilidade, patrocinados por instituições de ensino públicas e privadas espalhadas pelo país, sendo 752 de cursos de mestrado acadêmico, 128 de cursos de mestrado profissional e 260 de cursos de doutorado.

A Tabela 1 mostra a distribuição dos alunos por tipo de curso e por instituição de ensino.

Tabela 1.

Distribuição da população da pesquisa por tipo de curso e por instituição

INSTITUIÇÃO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOCTORADO
UFC	47	40	7
UNB	17		13
UNB/UFPB/UFRN	30		38
UFES	37		
FUCAPE	03	47	12
UFMG	25		
UFPB	15		5
UFPE	31		0 ^a
UEM	34		
UFRJ	35		9
UFU	34		
UERJ	20		
UFRN	10		
UNISINOS	56		22
FURB	39		33
UPM		41	

INSTITUIÇÃO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOUTORADO
UNIFECAP	56		
PUC/SP	53		
UFBA	36		
UFPR	35		12
UNIOESTE	15		
UFSC	44		15
UFRPE	15		
USP	38		78
USP/RP	27		16
Total	752	128	260

^a Processo Seletivo ainda não foi realizado (base: Outubro/2015)

Fonte: Sucupira (2015)

Compreendendo diagnóstico, dimensões e possíveis correlações das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada em alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, o estudo foi realizado por meio da análise de uma amostra constituída de mestrandos e doutorandos.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A partir das obras referenciadas no Capítulo 2, observa-se que os instrumentos *Self-Regulated Learning Strategies* (SRLS) e *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) são amplamente adotados, o que motivou a escolha de ambos para este estudo. Ao divulgá-los nos respectivos estudos, seus desenvolvedores tornaram-os de domínio público, o que dispensa prévia autorização. A tradução seguiu a metodologia *back translation* de Pietro (1992), e, na sequência, foi adaptada uma versão preliminar, conforme descrito no tópico 3.6 – Pré-testes de aplicação e coleta de dados.

3.4.1 Self-Regulated Learning Strategies (SRLS)

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) apresentaram 14 possíveis estratégias de aprendizagem autorregulada, conforme explicitado na Figura 8, acrescidas dos exemplos de Rosário (1999). O uso conferiria ao aluno um valioso ferramental, pois sua utilização está altamente correlacionada com os índices de sucesso acadêmico e com as opiniões dos docentes acerca do seu grau de autorregulação em sala de aula.

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 bom); 2. Organização e transformação: declarações indicando as iniciativas dos alunos para reorganizar, melhorando, os materiais de aprendizagem (... faço sempre um esquema antes de elaborar os relatórios das experiências de Química); 3. Estabelecimento de objetivos e planejamento: declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planejamento e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos (começo a estudar duas semanas antes dos testes, e fico descansada); 4. Procura de informações: declarações indicando o esforço despendido pelos alunos para adquirir informações extras de fontes não-sociais, quando enfrentam tarefas escolares (antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informações sobre o tema); 5. Tomada de apontamentos: declarações indicando os esforços despendidos para registrar os resultados (nas aulas de Física, faço o máximo de apontamentos sobre o que o professor fala); 6. Estrutura ambiental: declarações indicando o esforço despendido 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 vou fazer, e desligo o som); 7. Autoconsequências: declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares (se o teste corre bem, ofereço-me presentes); 8. Repetição e memorização: declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material (na preparação de um teste de Biologia, escrevo uma fórmula muitas vezes, até sabê-la de cor); 9. Ajuda de professores; 10. Ajuda de pares próximos; 11. Ajuda de especialistas: declarações indicando as iniciativas e o esforço dos alunos para procurar a ajuda dos professores (9), pares (10) e especialistas (11) (se tenho dificuldades no estudo, peço ajuda a meu pai, que é médico...). 12. Revisão das anotações; 13. Revisão de testes; e 14. Revisão da bibliografia: declarações indicando os esforços/iniciativas dos alunos para rever notas (12), testes (13) e fontes consultadas (14), a fim de se preparar para uma aula ou para um exercício escrito (antes dos testes, revejo sempre os resumos que fiz da matéria; para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos testes que já fiz).

Figura 8. Estratégias de aprendizado autorregulado

Fonte: Adaptado de Farajollahi e Moenikia (2010).

O instrumento de coleta de dados reuniu dez afirmações relativas ao uso das estratégias de aprendizado autorregulado propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), conforme apresentado na Figura 9. Para cada uma dessas afirmações, o respondente deveria atribuir uma resposta, por meio de uma nota entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Afirmação	Estratégia de aprendizado autorregulado
E1. Após a conclusão de um estudo acadêmico, eu o reviso para ter a certeza de que ele está correto	1. Autoavaliação
E2. Procuro fazer um planejamento antes de dar início a um estudo ou atividade acadêmica	2. Organização e transformação
E3. Se tenho uma prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia de sua realização	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento
E4. Antes de dar início a um estudo acadêmico, sempre recorro à biblioteca e a outros recursos de pesquisa (físicos ou digitais), para obter o máximo de informações sobre o tema	4. Procura de informações
E5. Procuro anotar o máximo de um texto lido ou da aula expositiva de um professor	5. Tomada de apontamentos
E6. Para melhor concentração, sempre trabalho em um ambiente que não ofereça distração	6. Estrutura ambiental
E7. Quando faço uma prova, se vou bem, ofereço-me uma recompensa (vou ao cinema, faço um lanche); caso ocorra o contrário, se vou mal, abro mão de algo que desejo	7. Autoconsequências
E8. Utilizo estratégias até conseguir memorizar uma informação ou fórmula	8. Repetição e memorização
E9. Quando surgem dificuldades que não consigo superar sozinho, busco ajuda externa (professores, colegas, outros)	9. Ajuda de professores; 10. Ajuda de pares próximos; 11. Ajuda de
E10. Avalio meu desempenho, vejo em que posso melhorar, visando preparar-me para uma avaliação	12. Revisão das anotações; 13. Revisão de testes; e 14. Revisão da bibliografia

Figura 9. Primeira parte do instrumento de coleta de dados.

Fonte: Adaptado de Lima Filho *et al.* (2015)

3.4.2 *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ)

O Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) foi desenvolvido por Pintrich & De Groot (1990), mediante adaptação de diversos instrumentos psicométricos empregados para avaliar a autorregulação de alunos, abordando estratégias cognitivas e metacognitivas. Pintrich, Smith, Garcia, e McKeachie (1993) revisaram o MSLQ com o intuito de validá-lo, como também de atestar sua confiabilidade. Para cada uma das afirmações apresentadas, o respondente deveria atribuir uma resposta, por meio de uma nota entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Afirmação
1. Prefiro conteúdos que realmente me desafiem, de maneira que eu possa aprender coisas novas
2. Se estudar de forma adequada, serei capaz de aprender o conteúdo de um curso
3. Quando eu faço uma prova, penso se estou indo mal, comparando-me aos demais alunos da turma
4. Acredito que sou capaz de aplicar o aprendizado de um curso em outros contextos
5. Acredito que sempre posso obter boas notas em um curso
6. Tenho a certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nas leituras de uma disciplina
7. Obter boas notas em uma disciplina é o que mais me gratifica
8. Quando recebo uma prova, fico logo preocupado com as questões que não conseguirei resolver
9. Se não aprendo o conteúdo de uma disciplina, a culpa é minha
10. Aprender o conteúdo de uma disciplina é importante para mim
11. Em um curso, o que acho mais importante é melhorar a média das minhas notas; portanto, meu principal objetivo em um curso é obter boas notas
12. Tenho a confiança de que posso aprender os conteúdos básicos ensinados em uma disciplina
13. Quero obter notas melhores do que a maioria dos alunos de um curso
14. Quando faço uma prova, penso nas consequências de me sair mal
15. Tenho a confiança de que posso aprender o conteúdo mais complexo apresentado pelo professor de uma disciplina
16. Em uma disciplina, prefiro conteúdos que estimulem minha curiosidade, ainda que sejam mais difíceis de aprender
17. Interesse-me muito pelo conteúdo de uma disciplina que decido realizar.
18. Se estudar o suficiente, então entenderei o conteúdo de uma disciplina
19. Sinto-me desconfortável quando faço uma prova ou exame
20. Confio que posso ter um excelente desempenho em atividades acadêmicas, provas ou exames de um curso
21. Espero ter bom desempenho ao realizar um curso
22. Entender o conteúdo de uma disciplina do curso é muito importante para mim
23. Considero que o material didático de uma disciplina é útil para meu aprendizado
24. Quando tenho a oportunidade em uma disciplina, escolho uma atividade com a qual possa aprender, mesmo que isso não me garanta uma boa nota
25. Se não entendo o conteúdo de uma disciplina, é porque não me dediquei suficientemente

Afirmação
26. Gosto dos assuntos das disciplinas que faço
27. Compreender o assunto de uma disciplina é muito importante para mim
28. Quando faço uma prova ou exame, sinto meu coração acelerar
29. Tenho a certeza de que posso dominar as habilidades exigidas em um curso
30. Procuro me sair bem em um curso; isso é importante para mostrar minha capacidade para a família, para meus amigos, para a namorada, para meu chefe, etc.
31. Considerando a dificuldade de um curso, e contando com a ajuda dos professores e com a minha competência, acho que posso ter um bom desempenho

Figura 10. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Fonte: Adaptado de Artino (2005).

3.5 Instrumento de Coleta de Dados Completo

O instrumento de coleta de dados reúne questões que levantam as características pessoais e do curso do respondente, diretamente vinculadas às hipóteses desta tese (tópico 2.7) e aos dois instrumentos psicométricos apresentados nas Figuras 9 e 10. Para a distribuição dos questionários, adotou-se a ferramenta SurveyMonkey®. O Apêndice B apresenta o instrumento de coleta de dados completo, conforme foi aplicado junto aos participantes, com a carta de apresentação do questionário, com o termo de consentimento ao final e as questões dispostas na sequência em que deveriam ser respondidas. Cabe ressaltar que os estudos originais que desenvolveram esses instrumentos não estabeleceram as dimensões das propriedades psicométricas. Conforme estudos referenciados no capítulo 2, a quantidade de dimensões e fatores variam de acordo com a amostra e com o tipo de tratamento aplicado.

3.6 Pré-testes de Aplicação e Coleta de Dados

Martins e Theóphilo (2007) ensinam que um instrumento de pesquisa deve ser submetido a um teste antes de sua aplicação definitiva, a fim de evidenciar prováveis inconsistências, complexidade de questões formuladas ou linguagem incompreensível. Apesar de os

instrumentos deste estudo já terem sido validados, a realização de um pré-teste garante a fidedignidade, a validade e a operatividade do *survey*.

Assim, foram realizados dois pré-testes para validação dos questionários e observação inicial do comportamento dos dados obtidos utilizando a validade de conteúdo. Segundo Raymundo (2009), a validade de conteúdo é uma dinâmica de julgamento de um instrumento por diferentes examinadores, a fim de avaliar se ele contempla os diferentes aspectos de seu objeto.

O universo de pesquisa, para a realização dos pré-testes, foi constituído de uma amostra, selecionada por conveniência e disponibilidade, que atingiu pelo menos 10% do total da população definida (205 respondentes). Portanto, foram selecionados alunos de dois cursos de especialização na área contábil, sendo um de uma universidade pública baiana e o outro de uma fundação paulista. Optou-se por alunos de especialização por se considerar que a utilização de mestrandos e doutorandos nessa fase poderia impedir a participação de respondentes dispostos a colaborar para o estudo final.

Os pré-testes foram divididos em duas etapas. Na primeira etapa, os sujeitos responderam o questionário da pesquisa individualmente. Logo após concluir o preenchimento do questionário, eles participaram de uma sessão do tipo *focus group*, quando expressaram suas percepções e sentimentos em relação ao estímulo usado na pesquisa e suas opiniões sobre o questionário utilizado, bem como indicaram as assertivas que julgaram de difícil compreensão. Após essas considerações, todas as observações foram analisadas, sendo os instrumentos ajustados e submetidos a uma pesquisadora especialista em ensino contábil, que procedeu a uma criteriosa revisão, legitimando a versão para aplicação definitiva.

A amostra foi levantada pelo critério de acessibilidade, e adota a sugestão de Hair, Black, Babin, Anderson, e Tatham (2009), de que a base de dados de uma pesquisa, como regra geral, contenha pelo menos cinco vezes mais observações do que variáveis. Como o instrumento de coleta de dados final apresenta 41 questões, esta pesquisa precisou construir uma amostra com pelo menos 205 respondentes.

A coleta de dados foi realizada entre 28 de setembro e 27 de outubro de 2015, mediante aplicação de questionário eletrônico via SurveyMonkey, enviado para as coordenações dos cursos analisados, que o disponibilizaram para os respectivos corpos discentes. A amostra inicial reuniu 532 discentes, 16 respondentes foram excluídos por não preencher adequadamente o questionário, por esse motivo a amostra final ficou constituída por 516 participantes, sendo 383 mestrandos e 133 doutorandos.

3.7 Plano de Análise

Ao final da pesquisa de campo, os questionários foram analisados com a finalidade de evidenciar a presença de *missing values*. Caso algum item deixasse de ser respondido, seria considerado o limite de 10% de *missing values* em cada questionário, conforme indicação de Troyanskaya *et al.* (2001). Não será necessária a análise de *outliers*, haja vista que todo o instrumento utiliza a Escala de Likert de cinco pontos. Contudo, foram testadas as hipóteses de normalidade e homocedasticidade da amostra.

Na etapa inicial da pesquisa, foram definidos os procedimentos de análise dos dados, a partir da tabulação dos questionários aplicados e da definição das ferramentas estatísticas utilizadas para a apresentação e análise dos resultados.

3.7.1 Estatísticas Descritivas

Após a tabulação inicial, foram calculadas as estatísticas descritivas dos dados, com o objetivo de se delinear a distribuição das variáveis e sumariar os resultados iniciais. Primeiramente, foi analisada a média de cada série de dados, calculando-se, em seguida, os desvios-padrão e as variâncias, a fim de se testar sua normalidade. Finalmente, foi elaborado um histograma, assim como um *bloxplot* para cada conjunto de variáveis.

Esses procedimentos iniciais têm por objetivo avaliar o nível de simetria das séries de respostas obtidas, ou seja, o desempenho da dispersão dos valores em torno da média, se menor ou maior a variância em cada característica autorregulada e autodeterminada, e se essa dispersão adota um padrão de normalidade.

Além das estatísticas descritivas, foi aplicado o teste de igualdade de médias, para examinar se havia diferenças significativas entre as médias dos perfis analisados.

3.7.2 Parâmetros para Validação dos Resultados Estatísticos

Ao contrário do que ocorre nas Ciências Exatas, uma medida assume uma menor precisão nas Ciências Sociais e Humanas. Por esse motivo, o estabelecimento de analogias que sejam fluentemente comunicáveis não é uma tarefa fácil e precisa.

Parte da complexidade dos parâmetros psicométricos está vinculada às propostas da Psicologia, ou melhor, aos construtos psicológicos, “ao passo que o objeto sob investigação nem sempre pode ser observável, necessitando-se, por vezes, da criação de entidades teóricas, categorias mais amplas que viabilizem o processo de mensuração” (Menezes, 2006, p. 190).

A *práxis* psicométrica faz uso de técnicas e métodos científicos que possibilitam a análise do comportamento humano e, mais precisamente, dos construtos que envolvem as proposições psicológicas.

Contudo, para atingir esse objetivo, a Psicologia carece de alguns parâmetros, como a adequada definição do comportamento examinado, bem como a exposição por meio de uma comunicação objetiva, além de ferramentas apropriadas que estimulem a intersubjetividade, ao possibilitar que uma terceira pessoa mensure e qualifique o comportamento com a menor imprecisão possível.

Ainda que identificada a necessidade de procura por um nível mais alto de objetividade, cabe destacar que é praticamente impossível atingir a totalidade dos fenômenos psicológicos, devendo o pesquisador sempre empregar instrumentos adequados e interpretá-los com prudência (Erthal, 2003).

Na análise dos instrumentos empregados, a medida não deve assumir um fim em si mesmo, evitando uma distorção na qual os valores dos números não podem substituir os valores dos construtos. Essa distorção é conhecida como mística da quantidade, em que o número tende a obter um valor científico intrínseco e indissociável.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da Modelagem de Equações Estruturais (MEE), que analisa empiricamente um conjunto de relacionamentos de dependência, por meio de um modelo que operacionaliza a teoria. O escopo de um modelo consiste em oferecer uma representação dos relacionamentos a serem estudados, sendo formalizado mediante um diagrama de caminhos (Shah & Goldstein, 2006). Também foi adotada a Análise Fatorial

Exploratória pelo método de rotação, empregando a análise de componentes principais para seleção do número de fatores (fatores maiores que 1,0).

Outro item que se deve destacar é que a MEE não se restringe à análise de dependência simultânea dos dados, embora também proporcione uma transição da análise exploratória para uma perspectiva confirmatória. As variáveis envolvidas podem ser agrupadas por meio de análise fatorial, para formar os construtos latentes. De acordo com Kubo e Gouvea (2012), a MEE demonstra métodos de determinação de validade. A validade convergente que analisa a correlação de duas medidas do mesmo conceito, demonstrada pela variância média extraída (AVE) – recomenda-se valor acima de 0,5 – e a validade discriminante que avalia a distinção de dois construtos, demonstrada pelo valor da raiz quadrada da AVE – é desejável que seu valor seja superior às correlações internas das variáveis latentes. A análise dos dados deste estudo adota essas validades no processo de medição, para atestar a isenção de erros amostrais.

Segundo Mattsson (2012), a MEE é uma técnica multivariada que exige do pesquisador um rigor apurado na sua condução, abrangendo desde a elaboração do modelo até os testes empíricos, pois é um método conduzido de forma ordenada, em que cada estágio tem relevância para o estudo.

Portanto, ao se adotar uma MEE, pretende-se confirmar a relação defendida por esta tese, além de adotar testes de natureza quantitativa para examinar as hipóteses levantadas.

Este capítulo teve a intenção de justificar as decisões metodológicas, no sentido de alcançar a proposta do estudo. Cabe, contudo, destacar que as opções metodológicas são limitadas, haja vista que o pesquisador decide delimitar o escopo da proposta, o levantamento da amostra e o tratamento empregado. No entanto, as limitações metodológicas não invalidam de forma alguma os resultados, nem reduzem as contribuições dos achados, pois uma pesquisa é um recorte de uma realidade investigada, e não tem caráter irrefutável e/ou conclusivo.

Apresenta-se no próximo capítulo as etapas do tratamento dos dados e a análise dos resultados encontrados a partir da aplicação da metodologia aqui descrita.

4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa teve como objetivo geral levantar os perfis das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. Para tanto, foram coletados dados de uma amostra constituída de 516 alunos, vinculados a 25 programas de Contabilidade recomendados pela Capes em 2015.

Os resultados do processamento estatístico dos dados são apresentados em três etapas. Na primeira, faz-se a caracterização dos respondentes e das instituições de ensino, a partir da análise descritiva dos dados. Na segunda, são apresentadas as dimensões das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, obtidas com o processamento da Análise Fatorial Exploratória e os procedimentos de validação de escala desses dois construtos. Na terceira etapa, são apresentados os resultados dos testes estatísticos referentes às hipóteses estabelecidas na pesquisa.

4.1 Primeira Etapa – Análise Descritiva dos Dados

4.1.1 Características da Amostra

A análise descritiva dos dados, coletados e processados com o auxílio do aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), revelou que os programas das instituições Unioeste, UEM e UFPB registraram as três maiores proporções participantes/matriculados (80%, 79,4% e 75%, respectivamente), enquanto os programas da UPM, da UFC e da UFPE assinalaram as três menores (26,8%, 21,3% e 19,4%, respectivamente). Comparando-se as proporções matriculados/população e participantes/amostra, verifica-se que não se registraram diferenças significativas entre as instituições, exceto na UFC, que assinalou uma diferença de 4,3%, enquanto nas demais a diferença oscilou entre -1,6% e 2,2%. No que tange ao gênero, observa-se um equilíbrio entre a proporção homens/população (51,7%) e a proporção mulheres/população (48,3%). Evidencia-se, portanto, que a amostra utilizada é representativa da população considerada, já que se registrou um equilíbrio entre as proporções homens/amostra (52,9%) e mulheres/amostra (47,1%).

Quanto à representatividade da amostra por tipo de curso, verifica-se uma participação significativa dos matriculados em programas de mestrado acadêmico (44,7%) e de doutorado (51,1%), enquanto os alunos de mestrado profissional assinalaram uma participação mais tímida, correspondente a 36,7%.

Tabela 2.

Representatividade da amostra da pesquisa em relação à população

INSTITUIÇÃO	MATRICULADOS (A)	PARTICIPANTES (B)	PROPORÇÃO PARTICIPANTES/ MATRICULADOS (% B/A)	PROPORÇÃO MATRICULADOS/ POPULAÇÃO (%A/C) (E)	PROPORÇÃO PARTICIPANTES/ AMOSTRA (%B/D) (F)	DIFERENÇA ENTRE PROPORÇÕES (F – E)
UFC	94	20	21,3	8,2	3,9	-4,3
	30	19	63,3	2,6	3,7	1,1
UnB/UFPB/UFRN	68	23	33,8	6,0	4,5	-1,5
Ufes	37	21	56,8	3,2	4,1	0,9
Fucape	62	30	48,4	5,4	5,8	0,4
UFMG	25	14	56,0	2,2	2,7	0,5
UFPB	20	15	75,0	1,8	2,9	1,1
UFPE	31	6	19,4	2,7	1,2	-1,5
UEM	34	27	79,4	3,0	5,2	2,2
UFRJ	44	27	61,4	3,9	5,2	1,3
UFU	34	22	64,7	3,0	4,3	1,3
UERJ	20	9	45,0	1,8	1,7	-0,1
UFRN	10	4	40,0	0,9	0,8	-0,1
Unisinos	78	27	34,6	6,8	5,2	-1,6
FURB	72	31	43,1	6,3	6,0	-0,3
UPM	41	11	26,8	3,6	2,1	-1,5
Unifecap	56	20	35,7	4,9	3,9	-1,0

PUC/SP	53	18	34,0	4,6	3,5	-1,1
UFBA	36	21	58,3	3,2	4,1	0,9
UFPR	47	25	53,2	4,1	4,8	0,7
Unioeste	15	12	80,0	1,3	2,3	1,0
UFSC	59	27	45,8	5,2	5,2	0,0
UFRPE	15	5	33,3	1,3	1,0	-0,3
USP	116	58	50,0	10,2	11,2	1,0
USP/RP	43	24	55,8	3,8	4,7	0,9
Total	1.140 (C)	516 (D)	45,3			
Mestrado Acadêmico	752	336	44,7	66,0	65,1	-0,9
Mestrado Profissional	128	47	36,7	11,2	9,1	-2,1
Doutorado	260	133	51,1	22,8	25,8	3,0
Homens	589	273	46,3	51,7	52,9	1,2

Fonte: Elaborada pelo autor.

A amostra reuniu 516 respondentes, sendo 273 (52,9%) do gênero masculino e 243 (47,1%) do gênero feminino, com idade média de 32,5 anos, desvio-padrão de 8,4 anos, mediana de 31 anos e moda de 25 anos. A grande maioria dos participantes (82,7%) possui entre 21 e 40 anos de idade, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3.

Distribuição da amostra da pesquisa por faixa etária

		Proporção
	Quantidade	(%)
Faixa etária (anos)		
21 a 30	256	49,6
31 a 40	171	33,1
41 a 50	68	13,2
51 a 60	17	3,3

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quanto à fase do curso, verifica-se que 272 participantes (52,7%) encontram-se cursando as disciplinas da grade curricular, 126 respondentes (24,4%) já concluíram a parte teórica e estão elaborando a pesquisa, 79 (15,3%) estão na fase final de implementação da pesquisa e 39 (7,6%) aguardam as datas programadas para defesa das respectivas dissertações (mestrado) e teses. Apresenta-se, a seguir, na Tabela 4 a distribuição da amostra por tipo de curso e por faixa etária.

Tabela 4.

Distribuição da amostra da pesquisa por faixa etária e por tipo de curso

Faixa etária (anos)	21 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Acima de 60
Curso					
Mestrado acadêmico	196	101	30	8	1
Mestrado profissional	12	13	18	3	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Percebe-se que as faixas etárias que vão de 21 a 30 anos e de 31 a 40 anos concentram, juntas, 297 dos 336 respondentes matriculados em mestrado acadêmico, sendo 196 na primeira e 101 na segunda, totalizando 57,6% da amostra. Observa-se ainda que as duas citadas faixas etárias

concentram, juntas, 105 dos 133 respondentes matriculados em doutorado, sendo 48 na primeira e 57 na segunda, totalizando 20,3% da amostra. Verifica-se, ainda, que as faixas etárias que vão de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos concentram, juntas, 31 dos 47 respondentes matriculados em mestrado profissional, sendo 13 na primeira e 18 na segunda, totalizando apenas 6% da amostra. Essa realidade é, de certa forma, corroborada pelo gráfico da Figura 11, que mostra a distribuição dos respondentes por gênero e por faixa etária.

Figura 11. Distribuição da amostra da pesquisa por gênero e por faixa etária
Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Figura 11, percebe-se até os 30 anos as mulheres são maioria nos programas pesquisados, a partir dessa faixa, sua presença diminui, havendo um equilíbrio entre os gêneros na faixa de 31 a 39 anos, após os 40 anos os homens possuem maior presença.

Estratificando-se a distribuição dos respondentes por tipo de curso, observa-se, nas Figuras 12. a e 12. c, que as mulheres entram mais jovens em mestrado acadêmico e doutorado, haja vista que até os 30 anos de idade elas são maioria nesses dois tipos de curso. Após essa idade, os homens passam a ser maioria. Para os cursos de mestrado profissional (Figura 12. b), nota-se uma presença equilibrada dos homens em todas as faixas etárias. Nesse tipo de curso, os participantes têm, em média, 40 anos de idade, bem superior à idade média dos homens de mestrado acadêmico (25 anos), indicando que, provavelmente, o aluno de mestrado profissional

aguarda um amadurecimento de sua carreira, para depois ingressar nesse tipo de curso, ao contrário dos alunos de mestrado acadêmico, cujo ingresso usualmente ocorre logo após a graduação.

Figura 12.a Distribuição da amostra por gênero e faixa etária em mestrados acadêmicos

Figura 12.b Distribuição da amostra por gênero e faixa etária em mestrados profissionais

Figura 12.c Distribuição da amostra por gênero e faixa etária em doutorandos.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 5 está representada a distribuição dos respondentes por tipo de curso, por número de graduações e por tipo de instituição de graduação.

Tabela 5.

Distribuição da amostra da pesquisa por tipo de curso, por número de graduações e por tipo de instituição de graduação

Tipo de inst.. Tipo de curso	F	Pública	Privada	2 Grad. Pública	2 Grad. Privada	3 ou Mais Grad. Pública	3 ou Mais Grad. Privada	2 ou Mais Grad. Pública/Privada
Mestrado Acadêmico	F	201	98	7	15	10	1	4
	%	39,0	19,0	1,4	2,9	1,9	0,2	0,8
Mestrado Profissional	F	16	25	-	3	2	1	-
	%	3,1	4,8		0,6	0,4	0,2	0,0
Doutorado	F	79	31	4	7	6	2	4
	%	15,3	6,0	0,8	1,4	1,2	0,4	0,8

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verifica-se que 325 (63%) se graduaram em instituições públicas, 183 (35,4%) colaram grau em instituições privadas e oito (1,6%) obtiveram duas ou mais graduações em instituições públicas e privadas. Assim como nas variáveis idade e gênero, os alunos de mestrado profissional se diferenciam dos de mestrado acadêmico e doutorado no que tange aos tipos de instituição de graduação, já que, enquanto os primeiros, em sua maioria, graduaram-se em instituições privadas, os últimos graduaram-se, predominantemente, em instituições públicas. Quanto à distribuição da amostra por nível de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pela Capes, verifica-se, na Tabela 6, que 246 dos 516 respondentes (47,7%) são matriculados em programas contemplados com a nota 4, com destaque para o mestrado acadêmico, com 143 (27,7%) programas avaliados nesse patamar, além de outros 135 (26,2%) com a nota 3. Apenas 58 (11,2%) dos mestrandos e doutorandos da amostra frequentam programas de excelência (nota 6) – somente programa da USP está nessa nota.

Tabela 6.

Distribuição da amostra da pesquisa por tipo de curso e nota de avaliação da Capes

Tipo de curso	F	Nota de avaliação do curso na Capes			
		3	4	5	6
Mestrado Acadêmico	F	134	143	42	17
	%	26,2	27,7	8,1	3,3
Mestrado Profissional	F	-	44	3	-
	%	0,0	8,5	0,6	0,0
Doutorado	F	-	59	33	41
	%	0,0	11,4	6,4	7,9

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verificou-se, ainda, a distribuição dos respondentes por graus de instrução dos pais, obtendo-se os resultados sintetizados na Tabela 7.

Tabela 7.

Distribuição da amostra da pesquisa por grau de instrução de pais e mães dos respondentes

	Grau	F	Desconhecido	Ens. Fund. Inc.	Ens. Fund.	Ensino Médio Inc.	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Grau de instrução do pai	Desconhecido	%	0,4	1,2	0,2	0,0	0,6	0,2	0,0	0,0	0,0
	Ens. Fund. Inc	%	0,0	15,5	2,7	1,2	5,4	0,4	0,4	0,2	0,0
	Ens. Fund.	%	0,2	3,3	3,1	0,8	3,5	0,0	0,8	0,0	0,0
	Ens. Médio	%	0,0	1,6	0,8	1,2	1,9	0,0	0,0	0,2	0,0
	Ens. Médio	%	0,2	3,5	1,7	1,2	11	5,2	3,1	0,0	0,2
	Graduação	%	0,0	1,0	0,8	0,8	4,1	7,9	3,5	0,0	0,4
	Especialização	%	0,0	0,2	0,4	0,0	0,8	2,9	1,7	0,2	0,2
	Mestrado	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,8	0,6	0,2	0,2
	Doutorado	%	0,0	0,0	0,0	0,2	0,4	0,0	0,6	0,0	0,2

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 7, destaca-se a similaridade dos valores referentes aos pais no Ensino Fundamental Incompleto, com 135 (26,2%) para os pais e 133 (25,8%) para as mães. O mesmo se observa em relação ao Ensino Médio Completo, com 146 (28,3%) e 135 (26,2%), e no tocante à graduação, com 90 (17,4%) e 95 (18,4%), respectivamente. Verifica-se, ainda, que os pais de

apenas 27 respondentes (5,3%) possuem titulação no nível *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), sendo nove pais (1,8%) e 18 mães (3,5%).

Apresentada a composição da amostra e suas características quanto a idade, gênero, tipo de curso, grau de instrução dos pais e proporção de participação da amostra na população, passa-se a discutir como os respondentes fazem a demonstração de suas estratégias de SRL e SDT.

4.1.2 Caracterização das Estratégias de Aprendizagem dos Participantes

A Tabela 8 identifica as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas pelos discentes participantes. As duas últimas colunas apresentam a totalização das frequências para as respostas inferiores a três e superiores a três (ponto médio entre 1 e 5).

Tabela 8.
Estratégias de aprendizagem autorregulada

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menor que 3	Maior que 3
E1 Autoavaliação	Fi	4	7	60	169	276	11	445
	Fi%	0,8	1,4	11,6	32,8	53,5	2,2	86,3
E2 Organização e transformação	Fi	8	36	96	196	180	44	376
	Fi%	1,6	7,0	18,6	38,0	34,9	8,6	72,9
E3 Definição de metas e planejamento	Fi	34	109	150	131	92	143	223
	Fi%	6,6	21,1	29,1	25,4	17,8	27,7	43,2
E4 Procura de informações	Fi	6	25	54	155	276	31	431
	Fi%	1,2	4,8	10,5	30,0	53,5	6,0	83,5
E5 Tomada de apontamentos	Fi	23	74	108	163	148	97	311
	Fi%	4,5	14,3	20,9	31,6	28,7	18,8	60,3

E6 Estrutura ambiental	Fi	20	50	100	177	169	70	346
	Fi%	3,9	9,7	19,4	34,3	32,8	13,6	67,1
E7 Autoconsequências	Fi	211	123	88	61	33	334	94
	Fi%	40,9	23,8	17,1	11,8	6,4	64,7	18,2
E8 Repetição e memorização	Fi	41	84	131	150	110	125	260
	Fi%	7,9	16,3	25,4	29,1	21,3	24,2	50,4
E9 Busca de ajuda externa	Fi	4	27	64	164	257	31	421
	Fi%	0,8	5,2	12,4	31,8	49,8	6,0	81,6
E10 Revisão	Fi	8	29	88	224	167	37	391
	Fi%	1,6	5,6	17,1	43,4	32,4	7,2	75,8

Fonte: Elaborada pelo autor.

O ponto médio da escala apresentada no instrumento de coleta de dados SRLS correspondeu ao número três, entendendo-se, nesta pesquisa, que as estratégias de aprendizagem estão acima desse ponto. Destaque-se que as estratégias Definição de metas e planejamento (E3) e Autoconsequências (E7) são as menos empregadas. Apenas 43,2% e 18,2%, respectivamente, dos respondentes assinalaram pontos superiores a 3. As demais respostas apresentam soma de frequências superior a 50% para as respostas superiores a 3. As três estratégias de aprendizagem autorregulada mais empregadas foram Autoavaliação (E1), Procura de informações (E4) e Busca de ajuda externa (E9).

Figura 13. Radar - Estratégias de aprendizagem autorregulada
Fonte: Elaborada pelo autor.

A Figura 13 aponta números absolutos que indicam a adoção de determinada estratégia acima do ponto médio (maior que 3), com valores que podem variar de 0 (nenhum respondente) a 516 (número total de respondentes). Percebe-se que ao centro, tendendo a zero, estão as estratégias menos adotadas (Autoconsequência, Definição de metas e planejamento e Repetição e memorização) e tendendo para fora do radar, as estratégias mais empregadas pelos participantes (Autoavaliação, Procura de informações, Busca de ajuda externa e Revisão). Esses resultados indicam que os participantes têm uma aprendizagem com perfil independente, que procura construir seu próprio conhecimento, com capacidade de se avaliar. Porém, pouco se planejam, e não se preocupam com as consequências de suas decisões. Os achados indicam que as estratégias comportamentais influenciam mais do que as estratégias pessoais no perfil autorregulado da amostra.

A Tabela 9 apresenta as estratégias de aprendizagem autodeterminada utilizadas pelos discentes participantes. As duas últimas colunas apresentam a totalização das frequências para as respostas inferiores a três e superiores a três (ponto médio entre 1 e 5).

Tabela 9.
Estratégias de aprendizagem autodeterminada

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menor que 3	Maior que 3
E1 Estímulo intrínseco	Fi	14	17	85	211	189	31	400
	Fi %	2,7	3,3	16,5	22,5	63,4	6,0	85,9
E2 Autoconfiança	Fi	3	10	46	196	261	13	457
	Fi %	0,6	1,9	8,9	38,0	50,6	2,5	88,6
E3 Estímulo extrínseco	Fi	125	102	109	122	58	227	180
	Fi %	24,2	19,8	21,1	23,6	11,2	44,0	34,8
E4 Autoconfiança	Fi	4	11	50	223	228	15	451
	Fi %	0,8	2,1	9,7	43,2	44,2	2,9	87,4
E5 Autoconfiança	Fi	9	33	92	220	162	42	382
	Fi %	1,7	6,4	17,8	42,6	31,4	8,1	74,0

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menor que 3	Maior que 3
E6 Autoconfiança	Fi	11	44	130	220	111	55	331
	Fi %	2,1	8,5	25,2	42,6	21,5	10,6	64,1
E7 Estímulo extrínseco	Fi	64	116	128	139	69	180	208
	Fi %	12,4	22,5	24,8	26,9	13,4	34,9	40,3
E8 Ansiedade em prova	Fi	79	120	128	113	76	199	189
	Fi %	15,3	23,3	24,8	21,9	14,7	38,6	36,6
E9 Controle de aprendizagem	Fi	44	110	207	102	53	154	155
	Fi %	8,5	21,3	40,1	19,8	10,3	29,8	30,1
E10 Interesse no conteúdo	Fi	3	7	31	159	316	10	475
	Fi %	0,6	1,4	6,0	30,8	61,2	2,0	92,0
E11 Estímulo extrínseco	Fi	145	123	148	79	21	268	100
	Fi %	28,1	23,8	28,7	15,3	4,1	51,9	19,4
E12 Autoconfiança	Fi	2	12	27	152	323	14	475
	Fi %	0,4	2,3	5,2	29,5	62,6	2,7	92,1
E13 Estímulo extrínseco	Fi	64	76	126	122	128	140	250
	Fi %	12,4	14,7	24,4	23,6	24,8	27,1	48,4
E14 Ansiedade em prova	Fi	38	87	98	144	149	125	293
	Fi %	7,4	16,9	19,0	27,9	28,9	24,3	56,8
E15 Autoconfiança	Fi	10	29	94	220	163	39	383
	Fi %	1,9	5,6	18,2	42,6	31,6	7,5	74,2
E16 Estímulo intrínseco	Fi	1	18	86	190	221	19	411
	Fi %	0,2	3,5	16,7	36,8	42,8	3,7	79,6
E17 Interesse no	Fi	6	23	72	210	205	29	415

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menor que 3	Maior que 3
conteúdo	Fi %	1,2	4,5	14,0	40,7	39,7	5,7	80,4
E18 Autoconfiança	Fi	9	18	88	210	191	27	401
	Fi %	1,7	3,5	17,1	40,7	37,0	5,2	77,7
E19 Ansiedade em prova	Fi	101	143	107	113	52	244	165
	Fi %	19,6	27,7	20,7	21,9	10,1	47,3	32,0
E20 Autoconfiança	Fi	6	18	83	237	172	24	409
	Fi %	1,2	3,5	16,1	45,9	33,3	4,7	79,2
E21 Interesse no conteúdo	Fi	3	7	27	161	318	10	479
	Fi %	0,6	1,4	52	31,2	61,6	2,0	92,8
E22 Interesse no conteúdo	Fi	3	8	34	162	309	11	471
	Fi %	0,6	1,6	6,6	31,4	59,9	61,6	91,30
E23 Interesse no conteúdo	Fi	4	11	50	209	242	15	451
	Fi %	0,8	2,1	9,7	40,5	46,9	2,9	87,4
E24 Estímulo intrínseco	Fi	10	29	131	232	114	39	346
	Fi %	1,9	5,6	25,4	45,0	22,1	7,5	67,1
E25 Controle de aprendizagem	Fi	29	93	145	167	82	122	249
	Fi %	5,6	18,0	28,1	32,4	15,9	23,6	48,3
E26 Interesse no conteúdo	Fi	9	43	123	193	148	52	341
	Fi %	1,7	8,3	23,8	37,4	28,7	10,0	66,1
E27 Interesse no conteúdo	Fi	7	7	29	172	301	14	473
	Fi %	1,4	1,4	5,6	33,3	58,3	2,8	91,6
E28 Ansiedade em prova	Fi	79	98	124	133	82	177	215
	Fi %	15,3	19,0	24,0	25,8	15,9	34,3	41,7

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menor que 3	Maior que 3
E29 Autoconfiança	Fi	5	23	88	242	158	28	400
	Fi %	1,0	4,5	17,1	46,9	30,6	5,5	77,5
E30 Estímulo extrínseco	Fi	81	92	121	131	91	173	222
	Fi %	15,7	17,8	23,4	25,4	17,6	33,5	43,0
E31 Interesse no conteúdo	Fi	8	5	30	217	256	13	473
	Fi %	1,6	1,0 %	5,8	42,1	49,6	2,6	91,7

Fonte: Elaborada pelo autor.

O ponto médio da escala apresentada no instrumento de coleta de dados MSLQ correspondeu ao número três, entendendo-se, neste estudo, que as estratégias de aprendizado estão acima desse valor. Destaque-se que as estratégias Estímulo extrínseco (E3, E7, E11, E13 e E30), Ansiedade em prova (E8, E14, E19 e E28) e Controle de aprendizagem (E9 e E25) são as menos utilizadas. As demais estratégias apresentam soma de frequências superior a 50% para as respostas maiores que três. Destacam-se as estratégias de aprendizagem autodeterminada Interesse no conteúdo (E10, E17, E21, E22, E23, E26, E27 e E31), Estímulo intrínseco (E1, E16 e E24) e Autoconfiança (E2, E4, E5, E6, E12, E15, E18, E20 e E29).

Esses achados são ilustrados na Figura 14 que aponta números absolutos indicando a adoção de determinada estratégia acima do ponto médio (maior que 3), com valores que podem variar de 0 (nenhum respondente) a 516 (número total de respondentes). Destacam-se as estratégias menos e mais empregadas, demonstrando que o perfil dos participantes da pesquisa ancora a motivação de sua aprendizagem no estímulo intrínseco, basicamente no contexto do conteúdo e de confiar, que tem capacidade de aprendê-lo, afastando a autodeterminação de sua aprendizagem de estímulos extrínsecos e de critérios avaliativos.

Figura 14. Radar - Estratégias de aprendizagem autodeterminada
 Fonte: Elaborada pelo autor.

Resultados análogos aos das Tabelas 8 e 9 foram evidenciados por estudos anteriores. Enquanto este estudo identificou que as estratégias de SRL mais adotadas foram Autoavaliação, Procura de informações e Busca de ajuda externa, Lima Filho et al. (2015) identificaram em estudantes de graduação em Ciências Contábeis, as estratégias Autoavaliação, Estrutura ambiental e Busca de ajuda externa, enquanto Virtanen e Nevgi (2010) detectaram em estudantes universitários finlandeses as estratégias Autoavaliação e Procura de informações. Já enquanto esta pesquisa constatou que as estratégias de SDT mais adotadas foram Interesse no conteúdo e Autoconfiança, Jean-Charles (2012) identificou em estudantes adolescentes nova-iorquinos as estratégias Interesse no conteúdo e Ansiedade em prova, enquanto Rao e Sachs (1999) diagnosticaram que em estudantes chineses de ensino médio as estratégias mais presentes foram Ansiedade em prova e Autoconfiança. Percebem-se, apesar de amostras distintas, evidências convergentes entre os achados desta tese e os de estudos anteriores.

Avaliando-se se existe relação entre os perfis de autodeterminação e autorregulação, nota-se que no contexto de avaliação de sua aprendizagem, os participantes demonstraram inclinação por dinâmicas autoavaliativas. No contexto da construção do conhecimento, demonstraram ter um foco especial no conteúdo, com postura autoconfiante de buscar de forma independente as informações pertinentes.

A Tabela 10 apresenta três estratégias de aprendizagem de SRL e SDT que apresentaram frequência superior a 50%, estratificadas por tipo de curso, estágio no curso, nota da Capes ao curso e gênero, indicando média e desvio-padrão, respectivamente.

Tabela 10.
Estratégias de aprendizagem estratificadas

	SRL			SDT		
	Autoavaliação	Procura de informações	Busca de ajuda externa	Interesse no conteúdo	Estímulo intrínseco	Autoconfiança
Mestrando Acadêmicos	4,32	4,23	4,25	4,29	3,95	4,08(0,64)
Mestrando Profissionais	4,34	4,40	4,17	4,40	4,04	4,23(0,53)
Doutorandos	4,51	4,44	4,27	4,41	4,15	4,24(0,54)
Cursando Créditos	4,36	4,28	4,22	4,33	3,99	4,11
Créditos Concluídos e	4,37	4,39	4,33	4,32	4,03	4,09
Concluindo Pesquisa	4,33	4,25	4,27	4,33	4,08	4,12
Aguardando Defesa	4,31	4,21	4,08	4,26	3,94	4,11
Nota Capes 3	4,43	4,26	4,26	4,38	4,03	4,17
Nota Capes 4	4,31	4,33	4,28	4,31	4,01	4,08
Nota Capes 5	4,40	4,25	4,10	4,28	3,99	4,11
Nota Capes 6	4,41	4,34	4,26	4,33	4,02	4,04
21 a 30 anos	4,35	4,19	4,22	4,27	3,94	4,05
31 a 40 anos	4,29	4,36	4,34	4,36	4,08	4,15
41 a 50 anos	4,50	4,50	4,15	4,40	4,04	4,20
51 a 60 anos	4,38	4,15	4,08	4,25	3,89	3,96
Acima de 60 anos	4,33	3,33	4,67	4,23	4,01	3,97
Masculino	4,33	4,26	4,12	4,32	4,02	4,05
Feminino	4,43	4,44	4,49	4,35	4,04	4,18

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando somente as estratégias Autoavaliação, Procura de informações e Busca de ajuda externa, relacionadas à SRL, e Interesse no conteúdo, Estímulo intrínseco e Autoconfiança,

relacionadas à SDT, os doutorandos apresentaram níveis mais altos em relação aos mestrandos. Já em relação ao estágio no curso, os discentes que estão iniciando sua pesquisa apresentaram-se como mais autorregulados, enquanto os que estão concluindo a pesquisa indicaram estar mais motivados. Em relação à nota Capes, os resultados não foram conclusivos no contexto da autorregulação, mas indicaram que os discentes de cursos avaliados com nota 3 estavam mais motivados. Quanto à idade, os resultados não foram conclusivos em nenhuma das estratégias. Em contrapartida, no que tange ao gênero, as mulheres demonstraram ser mais autorreguladas e autodeterminadas, apresentando maiores médias e menores desvios-padrão. Ressalta-se que a dinâmica adotada na Tabela 10 é uma das contribuições deste estudo, pois nenhuma das pesquisas referenciadas na plataforma teórica empregou a segregação das estratégias individuais mais empregadas pelos respondentes, tampouco sua articulação com variáveis pessoais como idade, gênero, estágio no curso e tipo de curso.

Os resultados dos testes *t* e qui-quadrado das Tabelas 5 a 10 apresentaram níveis de significância desejáveis, o que corrobora a aquiescência dos resultados indicados neste tópico.

4.2 Segunda Etapa – Análise Multivariada dos Dados

Para identificar e validar os fatores subjacentes às estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de alunos de programas *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, os dados da pesquisa foram processados em duas fases distintas, segundo as estratégias de aprendizagem em estudo. Na primeira, a identificação dos fatores deu-se a partir do processamento da Análise Fatorial Exploratória (AFE), com o auxílio do aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS); na segunda fase, foram adotados os procedimentos de validação das dimensões identificadas na fase anterior, com auxílio do *software* SmartPLS.

Na primeira fase, foram realizados dois processamentos da AFE, sendo o primeiro com as assertivas propostas para captar as estratégias de aprendizagem autorregulada, o que resultou na extração de dois fatores, conforme Reis (2004), com variância total explicada de 68,45%, conforme apresentado na Tabela 11. A categorial ambiental não apresentou nenhum item e por esse motivo, não figura na análise. Ressalta-se, também, que nem sempre os fatores tem como base a literatura, o método *data-driven* permite que o pesquisador rotule os fatores a partir de sua interpretação e experiência.

Os índices de adequação $KMO = 0,813$ e o teste de esfericidade de Bartlett ($c^2 = 628,82$; $sig = 0,000$) revelaram um ótimo nível de adequação do processamento da AFE, segundo os parâmetros sugeridos por Hair et al. (2009). No primeiro fator, ficaram agrupadas as assertivas relacionadas às estratégias comportamentais, com variância explicada de 28,49%, enquanto no segundo fator reuniram-se as assertivas relacionadas às estratégias pessoais, com variância explicada de 39,96%.

Tabela 11.

Fatores resultantes das estratégias de aprendizagem autorregulada

Estratégias de aprendizagem autorregulada	FATORES	
	Estratégias comportamentais	Estratégias pessoais
Após conclusão de um trabalho acadêmico, eu o reviso para ter a certeza de que esteja correto.	,790	
Eu avalio o meu desempenho, vejo o que posso melhorar, visando preparar-me para uma avaliação.	,417	,342
Antes de iniciar um trabalho acadêmico, sempre recorro à biblioteca e a outros recursos de pesquisa (físicos ou digitais) para obter o máximo de informação sobre o tema.	,346	,219
Quando surgem dificuldades que não consiga resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros)	,275	,223
Se tenho uma prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia da prova.	,277	,595
Procuro fazer um planejamento antes de dar início a um trabalho ou atividade acadêmica.	,396	,410
Utilizo estratégias para memorizar uma informação ou fórmula, até conseguir.	,208	,388
Procuro anotar o máximo de um texto lido ou da aula expositiva de um(a) professor(a).	,304	,382
Quando faço uma prova, se vou bem me ofereço uma recompensa (vou ao cinema, tomo um lanche); caso ocorra o contrário, se vou mal, abro mão de algo que eu desejo.		,362
Para uma melhor concentração, eu sempre trabalho em um ambiente que não ofereça distração.	,196	,348
Variância Explicada		
		28,49%
		39,96%
Método de Extração: Mínimos Quadrados Generalizados.		
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.		

Fonte: Elaborada pelo autor.

O segundo processamento da AFE, como mostrado na Tabela 12, com as assertivas de estratégias de aprendizagem autodeterminada, resultou na extração de seis fatores, com base no

continuum de autodeterminação (Figura 4), com variância total explicada de 55,73%. Os índices de adequação KMO = 0,900 e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 5869,12$; sig = 0,000) indicam também uma ótima adequação do processamento da AFE.

No primeiro fator, com variância explicada de 25,13%, ficaram agrupadas as assertivas relacionadas à autoconfiança do discente em relação ao seu aprendizado. No segundo fator, ficaram as assertivas relacionadas ao interesse do aluno pelo conteúdo, com variância explicada de 11,27%. No terceiro fator, as assertivas relacionadas aos estímulos e motivações externas, em relação ao desempenho do aluno, apresentaram variância explicada de 6,92%. No quarto fator, ficaram as assertivas relacionadas à ansiedade do respondente em momentos de prova ou exame, com variância explicada de 4,86%. No quinto fator, ficaram as assertivas relacionadas aos estímulos e motivações internas do aluno frente a novos desafios de aprendizagem, com variância explicada de 3,94%. No sexto fator, reuniram-se as assertivas relacionadas à percepção do aluno em relação ao autocontrole da aprendizagem, que teve uma variância explicada de 3,61%.

Tabela 12.
Fatores resultantes das estratégias de aprendizagem autodeterminada

	Componentes						
	Autoconfiança	Interesse no conteúdo	Estímulo extrínscico	Ansiedade em prova	Estímulo Intrínscico	Controle aprendizagem	
Estrat_Motiv20 Confio que posso ter um excelente desempenho em atividades acadêmicas, provas ou exames de um curso.	,765	,190	,130	-,044	,008	-,069	
Estrat_Motiv15 Tenho confiança de que posso aprender o conteúdo mais complexo apresentado por um(a) professor(a) de uma disciplina.	,759	,069	-,004	-,054	,242	,080	
Estrat_Motiv5 Acredito que sempre posso obter boas notas em um curso.	,701	,262	,202	,038	,011	-,016	
Estrat_Motiv29 Tenho certeza que posso dominar as habilidades exigidas em um curso.	,690	,217	,115	-,098	,241	,039	
Estrat_Motiv6 Tenho certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nas leituras de uma disciplina.	,658	,082	,064	-,115	,262	,120	
Estrat_Motiv2 Se eu estudar de forma adequada, serei capaz de aprender o conteúdo de um curso.	,602	,222	-,100	-,024	-,005	,353	
Estrat_Motiv12 Tenho confiança que posso aprender os conteúdos básicos ensinados em uma disciplina.	,523	,443	-,020	-,114	,140	,142	
Estrat_Motiv18 Se eu estudar bastante o suficiente, então entenderei o conteúdo de uma disciplina.	,489	,227	,005	,097	-,049	,412	
Estrat_Motiv4 Eu acredito que sou capaz de aplicar o aprendizado de um curso em outros contextos.	,458	,389	-,094	,062	,261	,047	
Estrat_Motiv10 Aprender o conteúdo de uma disciplina é importante para mim.	,188	,763	-,017	,047	,086	,029	
Estrat_Motiv22 Entender o conteúdo de uma disciplina do curso é muito importante para mim.	,140	,760	-,010	,093	,179	-,026	
Estrat_Motiv27 Compreender o assunto de uma disciplina é muito importante para mim.	,189	,722	,000	,083	,134	,108	
Estrat_Motiv23 Eu considero que o material didático de uma disciplina é útil para meu aprendizado.	,144	,659	,083	,075	-,024	,151	
Estrat_Motiv17 Eu me interesso muito pelo conteúdo de uma disciplina que opto em realizar.	,214	,567	-,036	,070	,422	-,006	
Estrat_Motiv21 Espero ter bom desempenho ao realizar um curso.	,424	,500	,122	,082	,006	-,018	
Estrat_Motiv26 Eu gosto dos assuntos das disciplinas que faço.	,118	,471	,116	-,111	,263	,178	
Estrat_Motiv31 Considerando a dificuldade de um curso, contando com a ajuda dos professores e da minha competência, eu acho que posso ter um bom desempenho.	,365	,413	,119	-,017	,214	,118	
Estrat_Motiv7 Obter boas notas em uma disciplina é o que mais me gratifica.	,117	,068	,776	,150	-,088	,070	
Estrat_Motiv11 Em um curso, a coisa mais importante para mim é melhorar a média das minhas notas; portanto, meu principal objetivo em um curso é obter boas notas.	,038	-,009	,772	,086	-,016	,139	
Estrat_Motiv13 Se eu puder, quero obter notas melhores do que a maioria dos outros(as) alunos(as) de um curso.	,238	,002	,697	,170	,007	-,092	
Estrat_Motiv30 Eu procuro me sair bem em um curso; isto é importante para mostrar minha capacidade para minha família, para os(as) meus(minhas) amigos(as), para namorada(o), para meu(minha) chefe, etc.	,040	,085	,673	,099	,072	,032	
Estrat_Motiv3 Quando eu faço uma prova, penso se estou indo mal, me comparando aos outros(as) alunos(as) da classe.	-,109	-,043	,476	,431	,118	,045	
Estrat_Motiv19 Eu me sinto desconfortável quando faço uma prova ou exame.	-,044	-,029	-,026	,807	-,025	,003	
Estrat_Motiv28 Eu sinto meu coração acelerar quando faço uma prova ou exame.	-,021	,094	,134	,777	-,023	-,001	
Estrat_Motiv14 Quando faço uma prova, penso nas consequências de me sair mal.	,023	,152	,241	,595	,039	,065	
Estrat_Motiv8 Quando recebo uma prova, logo fico preocupado(a) com as questões que não conseguirei responder.	-,125	,054	,357	,590	,059	,036	
Estrat_Motiv16 Em uma disciplina, eu prefiro conteúdos que estimulem minha curiosidade, ainda que sejam mais difíceis de aprender.	,202	,179	,080	,061	,730	,112	
Estrat_Motiv1 Eu prefiro conteúdos que realmente me desafiem, de maneira que eu possa aprender coisas novas.	,238	,277	,040	-,055	,716	,090	
Estrat_Motiv24 Quando tenho a oportunidade em uma disciplina, escolho uma atividade como o qual que eu possa aprender, mesmo que não me garanta uma boa nota.	,157	,334	-,293	,158	,431	,054	
Estrat_Motiv9 Se não aprendo o conteúdo de uma disciplina é minha culpa.	,038	,120	,054	,063	,117	,818	
Estrat_Motiv25 Se eu não entendo o conteúdo de uma disciplina, é porque não me dediquei suficientemente.	,177	,082	,124	,014	,111	,807	
Extraction Method: Principal Component Analysis.	Variância Explicada	25,13%	11,27%	6,92%	4,86%	3,94	3,61%
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.							
a. Rotation converged in 7 iterations.							

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na segunda fase da segunda etapa do tratamento dos dados, procedeu-se à validação de construto com a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com o processamento da modelagem dos dados em equações estruturais com o método dos mínimos quadrados parciais (MEE-PLS), pelo algoritmo *Path Weighting Scheme*, com reposição de *missing values* pelo valor médio e normalização (Média = 0; Variância = 1), iniciando-se com as dimensões obtidas para estratégias e aprendizagem autorregulada, como ilustra a Figura 15.

Figura 15. Processamento das estratégias de aprendizagem autorregulada
Fonte: Elaborada pelo autor.

No lado esquerdo da Figura 15 estão representados os resultados do processamento da MEE-PLS com os fatores do construto aprendizagem autorregulada “AUTORREGULADA”, que é um fator de segunda ordem, pois espera-se que este fator explique a correlação entre as estratégias pessoais e comportamentais. Enquanto, no lado direito estão as estatísticas *t* de *Student* obtidas no procedimento do *bootstrapping* com 500 repetições. Como se observa, todas as cargas fatoriais apresentaram estatísticas *t* de *Student* acima do patamar mínimo de 1,96, recomendado pela literatura.

Portanto, todas as assertivas diferem significativamente de zero ao nível de 5% de significância, inclusive a assertiva “Aprend_Autorreg7 – Quando faço uma prova, se vou bem, ofereço-me

uma recompensa (vou ao cinema, faço um lanche); caso ocorra o contrário, se vou mal, abro mão de algo que desejo”, que apresentou baixo coeficiente padronizado ($\lambda = 0,235$; $t = 3,191$), porém, foi mantida para as próximas análises, por apresentar uma estatística *t* de *Student* acima de 1,96.

O valor da variância média explicada obtida para o construto de aprendizagem autorregulada ($AVE = 0,9345$), aliado às cargas fatoriais resultantes do processamento MEE-PLS, indica que o construto estratégias de aprendizagem autorregulada reúne validade convergente, conforme descrito no Capítulo 3.

A análise de confiabilidade desse construto e de suas dimensões foi avaliada a partir das medidas de confiabilidade composta (CC), cujos valores foram: “AUTORREGULADA” ($CC=0,7923$), “ESTR_COMPORT” ($CC=0,7538$) e “ESTR_PESSOAIS” ($CC=0,73268$). Sendo assim, registra-se que esses valores ficaram acima do patamar 0,7, recomendado por Chin (1998), Fornell e Larcker (1981) e Hair *et al.* (2009). Portanto, os indicadores podem ser considerados confiáveis para mensurar os respectivos construtos.

A validade discriminante foi avaliada a partir da comparação das cargas de correlações entre os construtos com as raízes da variância média extraída (AVE) de cada construto, indicadas em negrito na diagonal principal da matriz de correlações da Tabela 13.

Tabela 13.

Matriz de correlações do construto AUTORREGULADA

	AUTORREGULADA	ESTR COMPORT	ESTR PESSOAIS
AUTORREGULADA	0.934540		
ESTR_COMPORT	0,854305	0,660193	
ESTR_PESSOAIS	0,892441	0,527918	0,575328

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como se observa na Tabela 13, o valor da raiz da AVE de cada dimensão excede os valores das correlações entre os construtos. Logo, as correlações entre os indicadores e suas respectivas dimensões são mais fortes que as correlações entre as dimensões. Portanto, o construto de aprendizagem autorregulada reúne validade discriminante (Kubo & Gouvea, 2012). Observa-se, ainda, que o construto de aprendizagem autorregulada explica 73% da variabilidade dos indicadores dos construtos de estratégias comportamentais e 79,6% das estratégias pessoais. Esses dois construtos refletem a aprendizagem autorregulada, e, portanto, podem ser utilizados para mensurá-la de forma reflexiva.

Os mesmos procedimentos foram adotados para analisar a validade do construto de “**Aprendizagem Autodeterminada – AUTODETERM**”. O processamento da MEE-PLS com os fatores do mencionado construto está ilustrado na Figura 16, iniciando-se o processamento com as dimensões obtidas para aprendizagem autodeterminada.

Figura 16. Processamento das estratégias de aprendizagem autodeterminada
Fonte: Elaborada pelo autor.

O processamento da MEE-PLS com os fatores do construto de aprendizagem autodeterminada “**AUTODETERM**” apresentou cargas fatoriais significativamente diferentes de zero, conforme indicam as estatísticas *t* de *Student* obtidas com o procedimento *bootstrapping* com 500 repetições.

Conforme indicam as estatísticas *t* de *Student* ilustradas na Figura 17, as cargas fatoriais resultantes do processamento são significativamente diferentes de zero, pois apresentaram valores acima de 1,96.

Figura 17. Estatísticas *t* de Student do modelo de aprendizagem autodeterminada

Fonte: Elaborada pelo autor.

As dimensões do construto AUTODETERM, resultantes do processamento da MEE-PLS, apresentaram índices de variância média explicada (AVE) e de confiabilidade composta (CC) acima dos patamares recomendados na literatura (Chin, 1998; Fornell e Larcker, 1981; Hair *et al.*, 2009), exceto em relação às dimensões Ansiedade (AVE = 0,4891; CC = 0,7863) e Int_conteúdo (AVE = 0,4711; CC = 0,8759), que apresentaram AVE marginalmente abaixo do patamar mínimo de 0,5, conforme se verifica na Tabela 14.

Tabela 14.
Indicadores de variância e confiabilidade composta

	AVE	Confiabilidade	R ²	Alpha de	Comunalidade	Redundância
Ansiedade	0,489073	0,786338	0,045798	0,718388	0,489071	0,015356
Autoconfiança	0,536977	0,874087	0,747205	0,826788	0,536977	0,397921
Controle_Aprend	0,510649	0,805983	0,471945	0,689237	0,510648	0,231432
Estr Extrínseca	0,520274	0,840699	0,087446	0,772333	0,520274	0,041958
Estr Intrínseca	0,594467	0,812947	0,461553	0,654401	0,594467	0,273410
Int Conteúdo	0,471089	0,875952	0,762936	0,837178	0,471089	0,357231

Fonte: Elaborada pelo autor.

No entanto, esses resultados, quando aliados às cargas fatoriais resultantes do processamento MEE-PLS, revelam que as dimensões do construto estratégias de aprendizagem autodeterminada reúnem validade convergente e não foram excluídos do modelo.

As cargas de correlações entre os construtos e as raízes da AVE de cada construto, representadas na diagonal principal da Tabela 15, foram organizadas para a avaliação da validade discriminante das dimensões de aprendizagem autodeterminada.

Tabela 15.
Matriz de correlações das dimensões de aprendizagem autodeterminada

	Ansiedade	Autoconfiança	Controle_	Estr_Extrín	Estr_Intrín-	Int_Conteúd
Ansiedade	0,699338					
Autoconfiança	0,018294	0,732790				
Controle_Aprend	0,091974	0,549435	0,714600			
Estr_Extrínseca	0,408431	0,173617	0,154390	0,721300		
Estr_Intrínseca	0,092246	0,485135	0,378031	0,045316	0,771020	
Int_Conteúdo	0,189846	0,624844	0,460469	0,148772	0,560036	0,686360

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme ilustra a Tabela 15, a raiz da AVE de cada dimensão excede as correlações entre as dimensões do construto, evidenciando que os relacionamentos entre os indicadores e suas respectivas dimensões são mais fortes que as correlações entre as dimensões; consequentemente, o modelo reúne validade discriminante.

Atestadas as validades convergentes e discriminantes dos modelos adotados nesta tese, corrobora-se sua utilização para os testes empíricos a seguir.

4.3 Terceira etapa – análise das relações propostas no estudo

Identificadas e validadas as dimensões das estratégias de aprendizagem autorregulada e autodeterminada de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, buscou-se, nesta etapa, testar as relações propostas neste estudo, sintetizadas na Figura 7.

Para se verificar a relação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada, submeteram-se os escores desses construtos, produzidos no processamento da MEE-PLS, à análise descritiva para verificação de *outliers*, teste de normalidade, e, posteriormente, à correlação linear de Pearson.

Na análise descritiva dos escores, verificou-se a ocorrência de seis medidas com valores discrepantes, que, por isso, foram suprimidas no teste, restando 510 casos válidos. O teste de normalidade da distribuição, apresentado na Tabela 16, indica que os escores de ambas as estratégias de aprendizagem obedecem a uma distribuição normal ($KS = 1,260$; $sig = 0,084$ e $KS = 1,299$; $sig = 0,069$) com o nível de 5% de significância.

Tabela 16.
Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov

		Estratégias Autorreguladas	Estratégias Autodeterminadas
N		510	510
Parâmetros Normais ^{a,b}	Média	0,0116	0,0491
	Desvio	0,99106	0,89274
Diferenças Extremas	Absoluto	0,056	0,058
	Positivo	0,037	0,030
	Negativo	-0,056	-0,058
Kolmogorov-Smirnov Z		1,260	1,299
Sig. (bi-caudal)		0,084	0,069

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.3.1 Teste de hipótese H_1 “Relação entre estratégia autorregulada e estratégia autodeterminada”

A hipótese H_1 propõe que se analise a relação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as de aprendizagem autodeterminada de alunos de mestrado e doutorado em

Contabilidade. A formulação dessa hipótese sustenta-se na defesa desta tese e em estudos anteriores. Ou seja, existe uma associação significativa e positiva entre as referidas estratégias, corroborada pela Teoria da Autodeterminação e pela Teoria da Autorregulação. Com essa finalidade, foi formulada a seguinte hipótese nula:

H₁₀: Não existe associação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as de aprendizagem autodeterminada em estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil.

O processamento do modelo completo (Figuras 15 e 16) possibilitou avaliar a validade nomológica, que compreende a análise dos relacionamentos propostos no estudo. O processamento da correlação linear de Pearson apresentou uma associação positiva ($r = 0,344$; sig = 0,000) e significativa, ao nível de 1% de significância, entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as de aprendizagem autodeterminada.

Tabela 17.
Resultado da Correlação de Pearson

		Estratégias Autorreguladas	Estratégias Autodeterminadas
Estratégias Autorreguladas	Pearson Correlation	1	0.344(**)
	Sig. (bi-caudal)		0,000
	N	510	510
Estratégias Autodeterminadas	Pearson Correlation	0,344(**)	1
	Sig. (bi-caudal)	0,000	
	N	510	510

(**) Significante ao nível de 1%.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir da análise desses dados, pode-se inferir que a variável “**AUTORREGULADA**” apresentou efeito significativo em relação à resposta “**AUTODETERM**”, já que o p-valor foi inferior ao nível de significância (0,000). Logo, a hipótese de nulidade (H₁₀) foi rejeitada.

Esse resultado confirma a tese aqui defendida, bem como corrobora os estudos de Agran *et al.* (2008) e De Bilde *et al.* (2011). Portanto, os achados suportam a primeira hipótese do estudo

(H₁), ou seja, existe correlação mútua positiva e uma relação significativa entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e autodeterminada nos mestrados e doutorandos em Contabilidade no Brasil. Esse resultado indica um achado inédito em pesquisas da área, confirmando a correlação entre as teorias SRL e SDT, corroborando a associação entre a motivação e a independência na aprendizagem.

4.3.2 Teste de hipótese H₂ “Idade como fator determinante dos níveis de SRL e SDT”

A H₂ propôs avaliar se quanto maior for a idade do participante maior será seu nível de SRL e SDT. Com essa finalidade, foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

H_{2a0}: Não existe influência da idade no nível de autorregulação;

H_{2b0}: Não existe influência da idade no nível de autodeterminação.

A influência da idade nos perfis de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada foi testada com o processamento da regressão linear simples. Conforme se observa na Tabela 18, os impactos da idade foram positivos ($\beta_a = 0,040$; sig = 0,370 e $\beta_b = 0,014$; sig = 0,751), porém não foram significativos ao nível de 5%.

Tabela 18.
Resultados do processamento da Regressão Linear Simples

Model	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Sig.	Correlações			Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta	t		Zero-order	Parcial	Part	Tolerância	VIF
a (Constant)	-,141	,176		-	,423					
				,802						
Idade	,005	,005	,040	,897	,370	,040	,040	,040	1,000	1,000
b (Constant)	,000	,158		,002	,998					
Idade	,001	,005	,014	,318	,751	,014	,014	,014	1,000	1,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

Portanto, a idade não exerce influência significativa nos escores de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada, já que ambos os p-valores foram superiores ao nível de significância. Logo, as hipóteses de nulidade (H_{2a0} e H_{2b0}) foram aceitas.

Apesar de estudos anteriores (Castel et al., 2013; Mayville, 2007; McDonough, 2006; Miles & Stine-Morrow, 2004) corroborarem essa hipótese, no contexto desta pesquisa não foram encontradas evidências para sua confirmação. Essas evidências podem ter sido influenciadas pela alta segregação nos tipos de curso (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) de participantes em faixas etárias específicas. Ou seja, como houve uma concentração em determinadas faixas etárias nos três tipos de curso analisados, a dispersão da idade ficou comprometida, o que pode ter afetado as diferenças de médias, tornando-as não significativas. Além da possibilidade de concentração dos participantes em faixas etárias específicas, outra possível explicação para esse fenômeno é considerar que as estratégias de SRL e SDT só sejam possíveis de serem desenvolvidas até determinada faixa etária, ou seja, após a fase adulta é pouco provável o estímulo dessas estratégias. Como a base dos estudos referenciados (Castel, Murayama, Friedman, & McGillivray, 2013; Mayville, 2007; McDonough, 2006; Miles & Stine-Morrow, 2004) encontraram evidências que adultos mais maduros apresentaram melhores níveis de SDT e SRL em relação a adultos mais jovens, acredita-se que o tipo de participante deste estudo promove algum tipo de excepcionalidade nessa variável, não podendo, portanto, encontrar diferenças significativas entre a idade e SRL/SDT.

Esses achados, apesar de não corroborarem a hipótese, são uma excelente evidência, pois indicam que independente de idade, estudantes de mestrado e doutorado não se diferenciam quanto às estratégias de aprendizagem.

4.3.3 Teste de hipótese H_3 “Gênero como fator determinante dos níveis de SRL e SDT”

A H_3 propunha examinar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação aos níveis de SRL e SDT. Foram formuladas as seguintes hipóteses nulas para análise estatística:

H_{3a0} : Não existe influência do gênero no nível de autorregulação;

H_{3b0} : Não existe influência do gênero no nível de autodeterminação.

A influência do gênero nos perfis de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada foi avaliada mediante processamento do teste de independência de médias, e os resultados da Tabela 19 indicam que tanto as estratégias de aprendizagem autorregulada quanto as de aprendizagem autodeterminada apresentaram homogeneidade de variâncias segundo o gênero ($F = 2,355$; $\text{sig} = 0,126$ e $F = 0,2542$; $\text{sig} = 0,615$).

Tabela 19.
Médias das estratégias autorregulada e autodeterminada, por gênero

		Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		t-teste para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença de Médias	Diferença de Erro Padrão	95% Intervalo de Confiança	
									Inferior	Superior
Estratégias autorreguladas	Igualdade de variância assumida	2,355	,126	-3,929	508	,000	-,34079	,08674	-,51122	-,17037
	Igualdade de variância não assumida			-3,950	506,59	,000	-,34079	,08628	-,51030	-,17129
Estratégias autodeterminadas	Igualdade de variância assumida	,254	,615	0,622	508	,534	,04934	,07929	-,10643	,20511
	Igualdade de variância não assumida			0,621	495,58	,535	,04934	,07942	-,10669	,20537

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verifica-se, também, que os escores de aprendizagem autorregulada se diferem significativamente, por conta do gênero ($t = -3,929$; $\text{sig} = 0,000$), rejeitando, assim, a H_{3a0} . No caso das estratégias de aprendizagem autodeterminada, não foram identificadas diferenças significativas ($t = 0,622$; $\text{sig} = 0,534$), no nível de 5% de significância, aceitando-se a hipótese H_{3b0} .

No contexto da aprendizagem autorregulada, as mulheres apresentam um nível de SRL cerca de 34,1% superior ao dos homens. Buss (1995) e Bussey e Bandura (1999) encontraram evidências de que o gênero influencia os níveis de SRL e SDT. Os resultados deste estudo corroboram parcialmente essas pesquisas, somente no contexto das estratégias de aprendizagem autorregulada. Os achados suportam somente a hipótese H_{3a} . Como a literatura apresentada no Capítulo 2 indica que não há uma convergência de resultados envolvendo o gênero, esses resultados indicam que o efeito do gênero ainda precisa ser investigado com mais profundidade, para se chegar a resultados conclusivos, até porque nesta pesquisa considerou-se o gênero de forma singular (masculino e feminino).

4.3.4 Teste das hipóteses H_4 “Tipo de curso como fator determinante dos níveis de SRL e SDT” e H_5 “Tipo de instituição de ensino da graduação como fator determinante dos níveis de SRL e SDT”

A hipótese H_4 propôs avaliar se existem diferenças significativas entre alunos de doutorado e mestrado (acadêmico ou profissional) em relação aos níveis de SRL e SDT. Com essa finalidade, foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

H_{4a0} : Não existem diferenças entre mestrandos e doutorandos em relação ao nível de autorregulação;

H_{4b0} : Não existem diferenças entre mestrandos e doutorandos em relação ao nível de autodeterminação.

Já a H_5 defende que os egressos de instituições privadas apresentam níveis mais altos de SRL e SDT em relação aos egressos de instituições públicas. Diante disso, apresentam-se as seguintes hipóteses nulas:

H_{5a0} : Não existem diferenças entre egressos de instituições privadas e egressos de instituições públicas em relação ao nível de autorregulação;

H_{5b0} : Não existem diferenças entre egressos de instituições privadas e egressos de instituições públicas em relação ao nível de autodeterminação.

As relações examinadas entre a aprendizagem autorregulada com o tipo de curso (mestrado ou doutorado) e o tipo de instituição da graduação (pública ou privada) foram testadas concomitantemente com a estatística de Análise de Variância (Anova) de dois fatores. O processamento dos dados resultou na estatística de Levene ($F = 0,590$; $\text{sig} = 0,908$), indicando a existência de homogeneidade de variâncias entre os grupos, no nível de 5% de significância. De acordo com os dados da Tabela 20, não existem diferenças significativas nos níveis de aprendizagem autorregulada com relação ao tipo de curso do respondente ($F = 0,167$; $\text{sig} = 0,846$), nem tampouco com relação ao tipo de instituição em que ele cursou sua graduação ($F = 1,121$; $\text{sig} = 0,349$).

Tabela 20.
Estratégias autorreguladas segundo o tipo de curso e a instituição de graduação

Fonte	Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
Modelo	6,994 ^a	9	0,777	0,790	0,626
Curso	0,329	2	0,164	0,167	0,846
Tipo_IES	6,619	6	1,103	1,121	0,349
Erro	493,016	501	0,984		
Total	500,010	510			

a. $R^2 = 0,014$ (R^2 ajustado = -0,004)

Variável dependente: Estratégias autorreguladas

Fonte: Elaborada pelo autor.

O processamento da Anova para testar a relação dessas duas variáveis como o nível de aprendizagem autodeterminada, resultou na estatística de Levene ($F = 2,104$; $\text{sig} = 0,05$), indicando a inexistência de homogeneidade entre os grupos.

Nesse caso, devido à ausência de homogeneidade, optou-se por testar as diferenças nos escores de aprendizagem autodeterminada, mediante a estatística não-paramétrica de Kruskal-Wallis, primeiramente com a variável tipo de curso, e em seguida com a variável tipo de instituição de graduação. Os resultados foram organizados na Tabela 21.

Tabela 21.
Estratégias autodeterminadas segundo o tipo de curso e a instituição de graduação

Ranks		Teste Estatístico^{a,b}		
Tipo de Curso	N	Mean Rank	Estratégias Autodeterminadas	
Mestrado Acadêmico	329	250,85	Qui-Quadrado	2,280
Mestrado Profissional	47	285,47	df	2
Doutorado	133	254,50	Sig.	0,320
Total	509			

Tipo de IES	N	Mean Rank	Estratégias Autodeterminadas	
Pública	290	249,02	Qui-Quadrado	3,196
Privada	153	246,41	df	5
Duas Públicas	11	308,36	Sig.	0,670
Duas Privadas	25	246,60		
3 OU MAIS GRAD PÚBLICA	18	284,83		
3 OU MAIS GRAD PRIVADA	4	287,50		
Total	501			

a. Teste – Kruskal-Wallis

b. Variável de agrupamento: Curso

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados da Tabela 21 demonstram que ao nível de 5% de significância não existem diferenças significativas nos escores de aprendizagem autodeterminada com relação ao tipo de curso ($\chi^2 = 2,280$; sig = 0,320) nem com relação ao tipo de instituição em que o respondente cursou sua graduação ($\chi^2 = 3,196$; sig = 0,670).

Portanto, o tipo de curso (mestrado ou doutorado) e o tipo de instituição da graduação (pública ou privada) não exerceram influência significativa nos escores de aprendizagem autorregulada e autodeterminada, haja vista que os p-valores foram superiores ao nível de significância. Logo, as hipóteses de nulidade H_{4a0} , H_{4b0} , H_{5a0} e H_{5b0} foram aceitas.

Diante do que foi verificado, registra-se que esses resultados diferem dos achados de Falcão e Rosa (2008), que identificaram que a maioria dos discentes de universidades particulares percebe o ato de frequentar um curso superior como um motivador mais elevado, e também dos

achados de Lee e Tsai (2011), Lombaerts *et al.* (2009) e Mason (2012), que evidenciaram que os estudantes de doutorado apresentam níveis de autorregulação e autodeterminação superiores aos de mestrandos e graduandos.

Quanto ao tipo de curso, dois possíveis cenários podem explicar as evidências desta pesquisa: (a) o processo formativo dos participantes na graduação promoveram altos níveis de SRL e SDT, e que ao ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, os respondentes não diferem de forma relevante; ou (b) os programas de pós-graduação analisados não vêm estimulando as estratégias de aprendizagem autorregulada e autodeterminada, fazendo com que os doutorandos não apresentem níveis de SRL e SDT superiores aos dos mestrandos. Apesar de se considerar prováveis ambos os cenários, pela literatura referenciada, não foi corroborado que o ensino em nível de graduação em Ciências Contábeis estimula altos níveis dessas estratégias de aprendizagem. Os referidos panoramas frustram as teorias-base desta tese, pois não confirmam que a evolução das práticas de ensino incentivam níveis mais altos de SRL e SDT, o que certamente evidencia lacunas para um futuro estudo.

Em relação ao tipo de instituição de graduação, acredita-se que o resultado tenha sido influenciado pela baixa participação de egressos de instituições privadas, correspondente a apenas 35,5% da amostra. Na plataforma Sucupira, da Capes, utilizada para levantamento dos dados dos discentes, não há a indicação de alguma informação sobre o tipo de instituição da graduação dos mestrandos/doutorandos, que possibilitassem averiguar se a amostra desta pesquisa, em relação a essa variável, é representativa da população total. Por isso, acredita-se que, numa amostra mais equilibrada, podem ser evidenciados resultados divergentes, desde que ela represente o universo da pesquisa.

4.3.5 Teste das hipóteses H₆ “Nota Capes do curso influencia os níveis de SRL e SDT” e H₇ “Estágio no curso influencia os níveis de SRL e SDT”

A hipótese H₆ defende que quanto maior for a nota da avaliação do curso pela Capes, maiores serão os níveis de SRL e SDT do discente investigado. Com essa finalidade, foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

H_{6a0}: Não existe influência da nota Capes do curso no nível de autorregulação dos participantes;

H_{6b0}: Não existe influência da nota Capes do curso no nível de autodeterminação dos participantes.

A hipótese H₇ defende que existem diferenças significativas entre o estágio no curso e os níveis de SRL e SDT dos discentes de programas de pós-graduação em Contabilidade no Brasil. Apresentam-se, a seguir, as hipóteses nulas para a análise estatística.

H_{7a0}: Não existe influência do estágio no curso no nível de autorregulação dos participantes;

H_{7b0}: Não existe influência do estágio no curso no nível de autodeterminação dos participantes.

A Anova foi também utilizada para avaliar possíveis diferenças nos níveis das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada, segundo a avaliação do curso pela Capes e segundo o estágio do aluno no curso. Iniciando-se pela estratégia autorregulada, o teste de Levine ($F = 1,047$; $\text{sig} = 0,405$), resultante do processamento, revelou que os grupos apresentam homogeneidade de variâncias.

Os resultados na Tabela 22 indicam que, no nível de 5% de significância, os escores de estratégia autorregulada não se diferenciam, segundo a avaliação do curso pela Capes ($F = 0,970$; $\text{sig} = 0,407$), nem segundo o estágio do respondente no curso ($F = 0,305$; $\text{sig} = 0,822$).

Tabela 22.
Estratégias autorreguladas segundo a nota da Capes e o estágio no curso

Fonte	Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
Modelo	3,684 ^a	7	,526	,534	,809
Nota CAPES	2,869	3	,956	,970	,407
Fase Curso	,902	3	,301	,305	,822
Erro	494,978	502	,986		
Total	498,663	509			

a. $R^2 = 0,007$ (R^2 ajustado = -0,006)

Variável dependente: Estratégias autorreguladas

Fonte: Elaborada pelo autor.

O teste de Levene para a estratégia de aprendizagem autodeterminada, segundo a avaliação da Capes e segundo o estágio do aluno no curso, resultou na estatística de teste de Levine ($F = 1,159$; $\text{sig} = 0,300$), revelando que os grupos são homogêneos.

Conforme se observa na Tabela 23, os resultados da Anova indicam que, no nível de 5% de significância, os escores de aprendizagem autodeterminada não se diferenciam segundo a avaliação do curso pela Capes ($F = 0,889$; $\text{sig} = 0,447$), nem segundo o estágio do respondente no curso ($F = 0,093$; $\text{sig} = 0,964$).

Tabela 23.
Estratégias autodeterminadas segundo a nota da Capes e o estágio no curso

Fonte	Soma dos Quadrados	Df	Média dos Quadrados	F	Sig.
Modelo	8647,654 ^a	7	1235,379	6775,279	0,000
Nota CAPES	,486	3	,162	,889	,447
Fase Curso	,051	3	,017	,093	,964
Erro	91,533	502	,182		
Total	8739,186	509			

a. $R^2 = 0,007$ (R^2 ajustado = $-0,006$)

Variável dependente: Estratégias autodeterminadas

Fonte: Elaborada pelo autor.

Portanto, as variáveis nota Capes do curso e estágio no curso não exerceram influência significativa nos escores de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada, haja vista que os p-valores foram superiores ao nível de significância. Logo, as hipóteses de nulidade H_{6a0} , H_{6b0} , H_{7a0} e H_{7b0} foram aceitas.

Quanto à variável nota Capes, não foram encontrados estudos anteriores que fundamentassem a defesa dessa hipótese. Foi uma decisão do autor deste estudo, fundamentado pelo fator “processo seletivo”, com a intenção de apresentar uma discussão envolvendo a avaliação de cursos pela Capes e a possibilidade de cursos mais bem avaliados atraírem candidatos mais bem preparados. Esperava-se que discentes de cursos com maiores nota Capes se distinguissem dos discentes vinculados a cursos com menores nota Capes. Os achados evidenciam que existe uma homogeneidade nos participantes, destacando que independente da avaliação do curso, o que determina as estratégias de aprendizagem são fatores intrínsecos.

No que diz respeito à variável estágio no curso, os resultados diferem dos achados de Lombaerts *et al.* (2009) e Zimmerman *et al.* (1996), nos quais as estratégias de autorregulação e

autodeterminação são transmitidas ao longo dos cursos. Logo, os alunos em fase final iriam se distinguir daqueles em fase inicial. Contudo, confirmam os achados de Lima Filho et al. (2015) e Patterson e Lee (2010), ao destacarem que os benefícios da autorregulação e autodeterminação são independentes do momento de exposição de um aluno em um curso. Essas evidências corroboram que o perfil de aprendizagem do participante desta pesquisa está voltado para fatores individuais, onde fatores exógenos pouco ou nada influenciam em suas estratégias de aprendizagem.

4.3.6 Teste da hipótese H₈ “Graus de instrução dos pais como fator de motivação extrínseca no nível de instrução dos participantes”

A hipótese H₈ sustenta que a titulação dos participantes é superior à de seus pais. Para análise estatística, apresenta-se a seguir a hipótese nula:

H₈₀: O nível de instrução dos pais não influencia o nível de motivação extrínseca dos participantes.

Quanto à existência de diferenças nos escores de aprendizagem autodeterminada segundo os níveis de instrução do pai e da mãe, foi possível verificar, pelo teste de Levine, a existência de homogeneidade entre os grupos ($F = 0,994$; $\text{sig} = 0,489$) ao nível de 5% de significância, além de os escores apresentarem normalidade ($KS = 1,011$; $\text{sig} = 0,258$).

Tabela 24.
Estratégias autodeterminadas segundo os graus de instrução dos pais

Fonte	Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
Modelo	14,116 ^a	17	,830	1,061	,390
Instr_Mae	3,385	8	,423	,541	,826
Inst_Pai	8,375	8	1,047	1,338	,222
Erro	384,995	492	,783		
Total	399,111	509			

a. $R^2 = 0,035$ (R^2 ajustado= 0,002)

Variável dependente: Estratégias autodeterminadas

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados da Anova, mostrados na Tabela 24, revelam também que, ao nível de 5% de significância, não existem diferenças significativas nos escores de aprendizagem autodeterminada por conta do grau de instrução da mãe ($F = 0,541$; $\text{sig} = 0,826$), nem segundo o grau de instrução do pai ($F = 1,338$; $\text{sig} = 0,222$).

Adicionalmente, foi examinado, conforme mostra a Tabela 25, se o nível de escolaridade dos participantes é superior ao de seus pais, o que é corroborado pela Teoria da Autodeterminação, como motivação extrínseca.

Tabela 25.
Teste de Levene para a hipótese H_8

Fonte	Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
Modelo	14,594 ^a	17	,858	,856	,627
Instr_Mae	4,781	8	,598	,596	,782
Inst_Pai	9,556	8	1,194	1,191	,302
Erro	500,406	499	1,003		
Total	515,000	516			

a. $R^2 = 0,028$ (R^2 ajustado = -0,005)

Variável dependente: Estratégias de aprendizagem extrínseca

Fonte: Elaborada pelo autor.

O resultado da Anova indica que não existem diferenças no nível de estratégia extrínseca por conta da instrução da mãe ($\text{sig} = 0,782$), nem por conta da instrução do pai ($\text{sig} = 0,302$).

Figura 18. Médias estimadas das estratégias de aprendizagem extrínseca pelos graus de instrução dos pais
Fonte: Elaborada pelo autor

Os diagramas de média indicam um desnível diferenciado entre pais e mães quanto à influência dos seus graus de instrução na titulação dos participantes. Contudo, a diferença também não foi significativa, haja vista que o p-valor foi superior ao nível de significância. Logo, a hipótese nula H_{80} foi aceita. Esse resultado não corrobora os achados de Ojeda e Flores (2008) e Valencia e Black (2002), o que ratifica que na conjuntura analisada, a titulação dos pais não serve de motivação extrínseca para a busca da titulação dos participantes.

Esses achados corroboram que o perfil dos participantes analisados tem uma tendência para a motivação intrínseca, autoavaliativa e independente. Fatores exógenos, como o grau de instrução dos pais, não influenciam de forma significativa as estratégias de aprendizagem. Essa evidência é interessante para se compreender que expedientes endógenos e individuais influenciam mais a aprendizagem desse tipo de discente, o que possibilita a adoção de estratégias mais assertivas por parte dos docentes que atuam em programas de pós-graduação. Na Tabela 26, exibe-se um esquema apresentando as relações estruturais, o teste estatístico adotado, os coeficientes de explicações das variabilidades dos construtos e os níveis de significância dos testes de hipóteses.

Tabela 26.
Sumário dos resultados obtidos nos testes de hipóteses

Relações estruturais	Estatística de teste	Coefficiente	Sig.	Resultado
H ₁	Correlação Linear Simples	t=0,344	0,000	Suportada
H _{2a}	Regressão Linear Simples	t= 0,040	0,370	Não-Suportada
H _{2b}		t= 0,014	0,751	Não-Suportada
H _{3a}	Teste Independência Médias	t= -3,929	0,000	Suportada
H _{3b}		t= 0,622	0,534	Não-Suportada
H _{4a}	Análise da Variância	F= 0,167	0,846	Não-Suportada
H _{4b}	Kruskall-Wallis	2= 2,280	0,320	Não-Suportada
H _{5a}	Análise da Variância	F= 0,121	0,349	Não-Suportada
H _{5b}	Kruskall-Wallis	2= 3,196	0,670	Não-Suportada
H _{6a}	Análise da Variância	F= 0,970	0,407	Não-Suportada
H _{6b}		F= 0,889	0,447	Não-Suportada
H _{7a}	Análise da Variância	F= 0,305	0,822	Não-Suportada
H _{7b}		F= 0,093	0,964	Não-Suportada
H _{8a}	Análise da Variância	F= 0,541	0,826	Não-Suportada
		F= 1,338	0,222	Não-Suportada

Fonte: Elaborada pelo autor.

Destaca-se que a tese deste estudo é corroborada, além de evidenciar que as estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada possuem uma associação significativa e positiva, com um grau de correlação de 34,4%. Também foi confirmado que as mulheres possuem níveis mais altos de SRL. Esses achados indicam que as práticas pedagógicas que levem em conta o gênero e a interligação de SRL com SDT podem ser mais assertivas e contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos discentes envolvidos.

Cabe destacar, também, que as hipóteses não suportadas indicam um diagnóstico preocupante, sobretudo em relação ao tipo de curso e ao estágio no curso, pois evidenciaram que os participantes de doutorado e/ou em fase final não se diferenciam de forma significativa dos participantes de mestrado e/ou em fase inicial, o que provavelmente sustenta que os cursos não vêm estimulando a aprendizagem independente e motivada.

Diante das evidências expostas, apresenta-se, na Tabela 27, um relacionamento dos estudos anteriores, seus fundamentos teóricos e as contribuições empíricas da análise de dados desta tese.

Tabela 27.
Relacionamento de pesquisas anteriores com as contribuições deste estudo

Fundamentação teórica	Fundamentos teóricos	Contribuições
<p>Agran <i>et al.</i> (2008)</p> <p>De Bilde <i>et al.</i> (2011)</p>	<p>SRL e SDT são relacionadas, e são fortemente influenciadas pelas características intrínsecas</p>	<p>SRL e SDT possuem uma relação significativa e positiva</p> <p>Contribuição: Foi diagnosticada uma relação ainda inédita, inclusive na literatura estrangeira, envolvendo SRL e SDT no perfil de estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade</p>
<p>Castel <i>et al.</i> (2013)</p> <p>Mayville (2007);</p> <p>McDonough (2006)</p> <p>Miles e Stine-Morrow (2004)</p>	<p>Os indivíduos mais maduros possuem melhor controle metacognitivo e são mais eficientes em apresentar níveis mais altos de SRL e SDT</p>	<p>A idade não influenciou os níveis de SRL e SDT na amostra analisada</p> <p>Contribuição: Apesar da dispersão da amostra, os três tipos de respondente se concentram em sua maioria em uma única faixa etária A ausência de significância da relação entre idade e SRL/SDT pode indicar que o estudante de mestrado ou doutorado já consegue acessar esse tipo de curso com excelentes níveis de aprendizagem, indicando que a maturidade (meta)cognitiva independe do fator idade</p>
<p>Austin <i>et al.</i> (2011)</p> <p>Bembenutty (2007)</p> <p>Buss (1995)</p> <p>Bussey e Bandura (1999)</p> <p>Hefer (2007)</p> <p>Lawanto e Goodridge (2012)</p> <p>Yukselturk e Bulut (2009)</p>	<p>Há na literatura controvérsias envolvendo a diferença de gêneros em domínios psicológicos</p> <p>Critérios metodológicos distintos podem influenciar essa divergência</p>	<p>As mulheres apresentaram níveis mais altos de SRL</p> <p>Quanto ao SDT, não houve diferenças estatisticamente significativas</p> <p>Contribuição: Corroborar a literatura, indicando que as mulheres autorregulam seu aprendizado mais assertivamente do que os homens</p>

Fundamentação teórica	Fundamentos teóricos	Contribuições
<p>Lee e Tsai (2011) Lombaerts <i>et al.</i> (2009) Mason (2012)</p>	<p>O ensino deve ser voltado para o desenvolvimento do perfil autorregulado e autodeterminado.</p>	<p>Os níveis de SRL e SDT em doutorandos não foram estatisticamente diferentes dos níveis dos mestrados.</p> <p>Contribuição: O tipo de curso não influencia o nível de aprendizagem dos participantes, sugerindo que os mestrados e doutorados envolvidos nesta pesquisa não promovem o desenvolvimento e amadurecimento de estratégias de aprendizagem, ao passo que não houve diferenças nos níveis de SRL/SDT entre doutorandos aguardando as datas de defesa das respectivas teses e mestrados cursando disciplinas teóricas.</p>
<p>Rose (2008)</p>	<p>Há na literatura controvérsias envolvendo o tipo de instituição no nível de motivação e independência da aprendizagem. As diferenças de abordagem metodológica podem ter motivado essa divergência.</p>	<p>Os egressos de instituições privadas ingressam nos cursos mais motivados e autorregulados, enquanto aqueles oriundos de instituições públicas ampliam esses níveis durante o curso.</p> <p>Contribuição: O tipo de instituição em que o mestrando/doutorando realizou sua graduação não está correlacionado com os níveis de SRL/SDT, valendo destacar que a aprendizagem é um construto individual e que os fatores exógenos não a influenciam, pelo menos no contexto deste estudo.</p>
<p>Lima Filho <i>et al.</i> (2015) Lombaerts <i>et al.</i> (2009); Patterson e Lee (2010); Zimmerman <i>et al.</i> (1996)</p>	<p>Há na literatura controvérsias envolvendo o estágio no curso no nível de motivação e independência da aprendizagem. Critérios metodológicos distintos podem influenciar essa divergência.</p>	<p>Enquanto alguns estudos defendem e evidenciam que as estratégias de aprendizagem podem ser transmitidas ao longo da formação acadêmica, outros afirmam que os benefícios da SRL e da SDT são independentes do momento de exposição do aluno no curso.</p> <p>Contribuição: Corrobora as evidências deste estudo, indicando que os fatores não internos/intrínsecos ao indivíduo pouco ou em nada influenciam suas atitudes.</p>

Fundamentação teórica	Fundamentos teóricos	Contribuições
Ojeda e Flores (2008) Valencia e Black (2002)	O nível de instrução dos pais serve de motivação extrínseca para o nível de instrução dos participantes.	Foi identificado um desnível diferenciado entre pais e mães quanto à influência no grau de instrução do participante, embora não estatisticamente significativo. Contribuição: A motivação extrínseca foi uma das estratégias menos apontadas pelos participantes. Seria um paradoxo se os resultados dessa variável indicassem que a instrução dos pais pudesse influenciar o nível de SDT.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 27 sintetiza as contribuições mais palpitantes apresentadas por esta pesquisa, resultantes do rigor metodológico e da aplicação de métodos quantitativos para a análise empírica dos dados coletados. A adoção de Modelagem de Equações Estruturais e de testes multivariados pode ser compreendida como uma estratégia metodológica diferenciada, haja vista que os estudos referenciados utilizam amostras menos representativas e adotam testes univariados ou de simples extração de fatores. A apresentação analítica de diagnóstico, dimensões e correlações do perfil de aprendizagem de estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Contabilidade no Brasil oferece um arcabouço empírico que consolida as discussões envolvendo SRL e SDT, além de proporcionar a possibilidade de futuros estudos nesse campo ainda seminal. Por fim, apresenta-se, na Figura 19, o modelo de pesquisa com os resultados dos testes de hipóteses, refutando ou não as hipóteses apresentadas.

Figura 19. Modelo de pesquisa com variáveis testadas
Fonte: Elaborada pelo autor.

A escala em tom vermelho representa as hipóteses refutadas, enquanto a escala em tom verde representa as relações/hipóteses não refutadas. Apresenta-se no próximo capítulo, uma reflexão sobre os resultados encontrados, bem como indica as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

5 CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta as conclusões do estudo, demonstrando como o problema de pesquisa e os objetivos propostos foram alcançados, bem como mostrando as implicações práticas das evidências empíricas encontradas nesta investigação. Os construtos foram dispostos de acordo com o modelo operacional da pesquisa, apresentando os achados a partir da aplicação de Modelagem de Equações Estruturais, Análise de Variância, Regressão Linear Simples, Correlação Linear Simples, Teste *t* e Teste de Kruskal-Wallis.

Os procedimentos metodológicos foram delineados para que pudessem ser encontradas evidências descritivas que confirmassem a relação basilar proposta neste estudo: que existe relação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem autodeterminada em alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. Consideraram-se, ainda, como relações secundárias, como idade, gênero, tipo de curso, estágio no curso, tipo de instituição, nota do programa de pós-graduação na Capes e grau de instrução dos pais. Isso pelo fato de as pesquisas indicadas no referencial teórico apresentarem evidências teóricas e empíricas para o estudo dessas relações, exceto para a variável nota Capes, que foi um pressuposto defendido pelo autor, a partir do efeito “seleção”.

5.1 Síntese do problema de pesquisa, dos objetivos e das hipóteses

Esta tese identifica a associação entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem autodeterminada em alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil, mediada por características do perfil do estudante. Portanto, o presente estudo apresentou diagnóstico, dimensões e correlações das estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada de participantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil.

Adicionalmente, identificou as estratégias de aprendizagem autorregulada e aprendizagem autodeterminada utilizadas pelos participantes da amostra; as dimensões associadas a tais estratégias; a influência das variáveis idade, gênero, tipo de curso, nota do curso atribuída pela Capes, estágio do discente no curso e tipo de instituição de origem no perfil autorregulado e no

perfil autodeterminado; e examinou se o grau de instrução dos pais é fator de motivação extrínseca para o aprendizado dos participantes.

Para isso, adotou-se um instrumento de coleta de dados que tinha o escopo de mensurar as variáveis de análise e os dois construtos-chave da pesquisa: SRL e SDT. O instrumento da pesquisa reuniu questões que levantaram as características pessoais e do curso do respondente, diretamente vinculadas às hipóteses desta tese, além de dois instrumentos psicométricos: *Self-Regulated Learning Strategies* (SRLS) e *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Ressalte-se que os dois instrumentos citados foram aplicados em suas versões originais, traduzidas para a língua portuguesa. Os instrumentos aplicados apresentaram legitimidade convergente e discriminante a partir da aplicação da Modelagem de Equações Estruturais, o que possibilitou identificar e validar as dimensões das estratégias de aprendizagem autorregulada e de aprendizagem autodeterminada de alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil.

Assim, as hipóteses estatísticas foram elaboradas tomando-se por base as hipóteses metodológicas, e indicavam: (a) a relação entre SRL e SDT; (b) a influência da idade nos níveis de SRL e SDT; (c) a influência do gênero nos níveis de SRL e SDT; (d) o tipo do curso e de instituição, nota Capes do curso e estágio no curso como fatores que influenciam os níveis de SRL e SDT; e (e) a influência dos graus de instrução dos pais no nível de SDT.

5.2 Síntese dos resultados

Os testes empíricos realizados neste estudo corroboraram a tese aqui defendida, confirmando a hipótese da associação entre estratégias de aprendizagem autorregulada e estratégias de aprendizagem autodeterminada em alunos de mestrado e doutorado em Contabilidade. Foi também ratificada a hipótese da influência do gênero no nível de SRL dos participantes. As demais hipóteses não foram confirmadas, provavelmente devido às características da amostra. Os dois instrumentos de pesquisa adotados (SRLS e MSLQ) foram validados a partir da Modelagem de Equações Estruturais. Nenhum *proxy* dos instrumentos foi excluído por ausência de significância no Modelo Estrutural e de Mensuração, o que atestou a validade convergente e discriminante do modelo de pesquisa adotado.

Respondendo ao problema de pesquisa, foi identificado que existe influência mútua positiva de pelo menos 34,4%, e uma relação significativa entre as estratégias de aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem autodeterminada nos discentes de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado em Contabilidade no Brasil.

Em cumprimento ao objetivo geral proposto, na metodologia conduzida neste estudo foi realizado inicialmente um diagnóstico das estratégias de aprendizagem, que indicou altos níveis de SRL e SDT, sendo que as estratégias motivacionais apresentaram médias mais altas, em detrimento das estratégias de independência. Da mesma forma, os estímulos intrínsecos apresentaram médias mais elevadas em relação aos estímulos extrínsecos. Na sequência, foram identificadas as dimensões das referidas estratégias. Quanto à SRL, o processamento da Análise Fatorial Exploratória (AFE) resultou na extração de estratégias comportamentais e estratégias pessoais, com uma variância explicada de 68,45%. Já em relação à SDT, o processamento da AFE derivou na extração de seis fatores, a saber: autoconfiança, interesse no conteúdo, estímulo intrínseco, estímulo extrínseco, ansiedade em prova e controle da aprendizagem, com uma variância explicada de 55,73%.

Por fim, foi possível concluir que os perfis das estratégias de aprendizagem autorregulada confirmaram que os respondentes possuem atitudes autoavaliativa, independente e proativa, e que constroem seu próprio conhecimento, ao passo que os fatores explicativos das estratégias de aprendizagem autodeterminada confirmam um perfil autoconfiante, que basicamente sustenta a motivação de sua aprendizagem em fatores individuais.

Em relação aos objetivos específicos, pode-se concluir que:

- (a) as estratégias de aprendizagem autorregulada de autoavaliação, procura de informações e busca de ajuda externa são as mais utilizadas pelos participantes da amostra; já em relação às estratégias de aprendizagem autodeterminada, observou-se que são mais empregadas as de interesse no conteúdo e de autoconfiança;
- (b) quanto à SRL, a dimensão estratégia comportamental está mais associada ao perfil do respondente, ao passo que em relação à SDT, a dimensão intrínseca se sobrepõe à dimensão extrínseca;
- (c) as variáveis idade, tipo de curso, estágio no curso, nota Capes do curso e tipo de instituição da graduação do participante apresentaram diferenças de médias não significativas no contexto da SRL e da SDT, como também as variáveis gênero e grau de instrução dos pais, no contexto da SDT;

(d) a variável gênero no contexto da SRL apresentou diferenças de médias significativas, indicando que as mulheres assinalaram um nível de SRL cerca de 34,1% superior ao dos homens; e

(e) a relação entre o perfil de autodeterminação e as estratégias de autorregulação foi confirmada pela Correlação de Pearson, com alto nível de significância ($\text{sig} = 0,000$).

Esses achados são importantes, haja vista que a partir da apresentação de um diagnóstico, das dimensões e dos fatores explicativos das estratégias de SRL e SDT adotadas pelos participantes deste estudo, podem ser implementados métodos de estímulo de desenvolvimento e amadurecimento desses perfis. Esses resultados, portanto, podem contribuir para a definição de práticas pedagógicas para a formação de alunos de pós-graduação, delineando estratégias e ações que promovam o desenvolvimento e amadurecimento de posturas independentes, autorreguladas, autoavaliativas, autorreativas, motivacionais e autodeterminadas (como, por exemplo, planejamento de estudos, controle de atenção, ensaios e estudos de casos ou capacidade de controle sobre as competências de estudo), já que esses diagnósticos indicam caminhos específicos das limitações e inclinações de cada perfil pesquisado, tanto em relação à SRL quanto no que tange ao perfil da SDT. Igualmente, os resultados dos fatores explicativos das estratégias de aprendizagem autorregulada e de aprendizagem autodeterminada podem ser replicados para os contextos da graduação e da especialização, no sentido de promover avanços em toda a conjuntura do ensino contábil.

5.3 Metaconclusão

Nas fases de maior desenvolvimento da natureza, os seres humanos dominaram seu próprio comportamento, subordinando suas respostas a seu próprio controle.

Lev Semenovich Vygotsky

A metaconclusão desta tese, alicerçada nas conclusões expostas no tópico anterior, é consolidada pelo pensamento de Vygotsky (1981): há evidências nesse estudo de que a aprendizagem pode ser dominada e controlada pelo indivíduo motivado ao adotar estratégias individuais de regulação. Relaciona-se aprendizagem com o indivíduo que progride no sistema educacional, atingindo níveis mais avançados de estudo. Mais ainda, aprendizagem nesse contexto é entendida como o desenvolvimento de um pensador autônomo, crítico e criativo, missão precípua dos programas de pós-graduação.

Um perfil unicamente técnico do profissional contábil já não é exigido há décadas, e com o processo de convergência das normas brasileiras para as normas internacionais, a demanda é justamente por um profissional com postura crítica e com capacidade de continuamente aprender e atualizar seus conhecimentos de forma motivada e independente.

Além do contexto profissional, esta metaconclusão vincula-se diretamente aos contextos acadêmico e educacional. O ensino contábil deve reconhecer o estímulo de estratégias autorreguladas e autodeterminadas nas atividades formativas, sobretudo voltadas para o suporte a decisões, a aprendizagem permanente e o desenvolvimento de habilidades e talentos, envolvendo cenários de decisões complexas, com diferentes impactos, em diversas dimensões, quer sejam econômicas, financeiras, ambientais ou sociais.

Espera-se que este estudo tenha contribuído com alguma parcela de conhecimento para as linhas de pesquisa “Educação e Pesquisa em Contabilidade” e “Contabilidade Humana”, bem como na área da aprendizagem comportamental. Em relação à SRL e à SDT, nenhum estudo empírico foi realizado no contexto nacional, e poucos foram desenvolvidos no contexto internacional.

Os impactos e as contribuições desta tese refletem-se em implicações teóricas e práticas. As implicações teóricas que o estudo promove estão em apresentar um referencial teórico atual e adequado para a investigação empírica que a tese se dispôs a confrontar, e também em destacar linhas de pesquisa ainda muito carentes no contexto nacional, fornecendo um relevante avanço teórico e acadêmico das temáticas abordadas. Como implicações práticas, apontam-se os achados empíricos e uma metaconclusão que podem ajudar docentes, discentes, pesquisadores, instituições de ensino e programas de pós-graduação a compreender os aspectos da aprendizagem autorregulada e da aprendizagem autodeterminada que caracterizam o aluno de Contabilidade, no caso desta pesquisa, especificamente mestrandos e doutorandos.

5.4 Limitações e recomendações para pesquisas futuras

Podem-se destacar algumas limitações importantes deste estudo, as quais devem ser vistas como oportunidades para pesquisas futuras. Em primeiro lugar, a amostra envolve um público específico, que são os alunos de mestrado e doutorado de uma única área do conhecimento. Pesquisas futuras, interessadas em discutir a proposta deste estudo, podem fazer um

comparativo horizontal, com estudantes *stricto sensu* de áreas distintas, ou até mesmo vertical, envolvendo somente os estudantes de Contabilidade, desde a graduação até o doutorado.

Em segundo lugar, um estudo do tipo *survey* pode apresentar vieses de método comum, com possíveis discrepâncias nos dados. Outras estratégias metodológicas, como um estudo quase-experimental, podem ser utilizadas com o intuito de reexaminar as relações deste estudo. Outra limitação relevante foi a baixa participação de alunos de mestrado profissional, correspondente a somente 36,7% da população do estudo, apesar dos esforços empreendidos e de todos os incentivos oferecidos. Estudos futuros podem utilizar outras estratégias para atrair esse tipo de respondente, ou, simplesmente, considerar unicamente os discentes acadêmicos no modelo de pesquisa.

Análises futuras também poderão considerar a variável gênero sob o enfoque do viés social ou cultural, e que esta tese não teve o objetivo de abordar. Por fim, novas variáveis poderão ser inseridas no modelo operacional de pesquisa, com o intuito de testar essas relações, bem como este estudo pode ser replicado em outras nações ou em amplo lastro temporal.

A exposição dessas limitações e sugestões sinaliza para o fato de que a presente tese, de caráter inédito, pode ser apreciada como um embrião para pesquisas futuras nessa área do conhecimento. Dessa forma, considera-se que esse é um tema fecundo, e que são necessárias mais pesquisas para consolidar as discussões que envolvem as estratégias de aprendizagem.

Destarte, fica aqui evidenciada a relevância da SRL e da SDT no contexto do ensino contábil, para que a consolidação da linha de pesquisa Contabilidade Humana, possa apresentar ainda mais achados, de forma a contribuir ainda mais para o amadurecimento de todos os atores envolvidos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- Accounting Education Change Commission (1990). Objectives of education for accountants: position statement number one. *Issues in Accounting Education*, 307-312.
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, M., & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 106-114.
- Albrecht, W. S., & Sack, R. J. (2000). *Accounting education: charting the course through a perilous future*. Sarasota, FL: The American Accounting Association.
- Almeida, D. M. de S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Al-Rawahi, N., & Al-Balushi, S. (2015). The effect of reflective science journal writing on students' Self-Regulated Learning strategies. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 367-379.
- American Accounting Association (2012). *The Pathways Commission Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants*.
- American Institute of Certified Public Accountants (2000). *Core competency framework for entry into the accounting profession*.
- Andrade, M. M. de (2005). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Apostolou, B., Hasell, J. M., Rebele, J. E. (2010). Accounting education literature review (2006–2009). *Journal of Accounting Education*, 28, 145-197.
- Arias, A. V., Lozano, A. B., Cabanach, R. G., & Pérez, J. C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teorica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. de & Miranda, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 26 (67), 93-105.
- ArtinoA. R., Jr. (2005). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED499083).
- Austin, S., Senecal, C., Guay, F., & Nouwen, A. (2011). Effects of gender, age, and diabetes duration on dietary self-care in adolescents with type 1 diabetes: a Self-Determination Theory perspective. *Journal of Health Psychology*, 16(6), 917-928.

- Bachmann, R. W., Hoyer, M. V., & Canfield, D. E., Jr. (1999). The restoration of Lake Apopka in relation to alternative stable states. *Hydrobiologia*, 394, 219-232.
- Becker, L. L. (2011). *Self-regulated learning in an introductory undergraduate accounting course*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Leste de Tennessee, Tennessee.
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11, 233-257.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification among Korean college students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Berry, T., & Velle, K., La (2013). Comparing socioemotional outcomes for early adolescents who join after school for internal or external reasons. *Journal of Early Adolescence*, 33(1), 77-103.
- Bezzina, F. H. (2010). Investigating gender differences in mathematics performance and in self-regulated learning an empirical study from Malta. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 29(7), 669-693.
- Boekaerts, M. (1998). Coping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: developing as a person in complex societies* (pp.175-197). Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boeree, C. G. (2008). *Abraham Maslow – biography*. Webspase Edu.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicologia*, 38(2), 53-60.
- Brasil, Plataforma Sucupira. Capes. Acesso em 28 de outubro de 2015.
- Brockelman, K. F. (2009). The interrelationship of self-determination, mental illness, and grades among university students. *Journal of College Student Development*, 50(3).
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: a new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, 6, 1-30.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Byrne, M., & Flood, B. (2009). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. É. R. Guimarães (Org.), *Motivação para aprender*. (Vol. 1, pp. 13-70). Petrópolis: Vozes.
- Castel, A., Murayama, K., Friedman, M., & McGillivray, S. (2013). Selecting valuable information to remember: age-related differences and similarities in self-regulated learning. *Psychology and Aging*, 28(1), 232-242.
- Castro, J. X. de, Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2015). Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados. Anais do V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador/Ba.
- Cerasoli, C., Nicklin, J., & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008.
- Chen, C. S. (2002) Self-Regulated Learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information technology. *Learning and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Cherry, K. (2013). *What is self-determination theory?* About.com Psychology, 2013.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (Vol. 295, pp.295-336). Lawrence Erlbaum Associates. doi:10.1016/j.aap.2008.12.010.
- Church, A. T., Alvarez, J. M., Katigbak, M. S., Mastor, K. A., Cabrera, H. F., & Tanaka-Matsumi, J. (2014). Need satisfaction and well-being: testing Self-Determination Theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 508-531.
- Cornacchione, E. B., Júnior, Cunha, J. V. A. da, Luca, M. M. M. De, & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da Teoria da Atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 21, 1-24.
- Cosenza, J. P. (2001). Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado: um estudo a partir da experiência brasileira. *Revista do Conselho Federal de Contabilidade*, 30(130), 42-63.

Cosenza, J. P., & Laurencel, L. C. (2011). Um olhar sobre a harmonização contábil no Brasil à luz da Teoria Hebermasiana. *Revista de Informação Contábil (UFPE)*, 5(4), 79-103.

Cunha, J. V. A. da (2007). *Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DeBilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and Self-Regulated Learning through the lens of Self-Determination Theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.

DeCharms, R. (1984). *Personal causation*. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds). Research on motivation in education. New York: Academic Press, Inc.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quaterly*, 28(4), 23-35.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209-251). San Diego, CA: Academic Press.

Demski, J. S., & Zimmerman, J. L. (2000). On “research vs. teaching”: a long-term perspective. *Accounting Horizons*, 14(3), 343-352.

Ding, W. W., & Mao, Z. (2014). Application of Self-Determination Theory in exercise behavior promotion of middle school students. *Journal of Beijing University of Physical Education*, 37(5), 84-91.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual Lens on metacognition, self-regulation and Self-Regulation Learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.

Dresel, M., & Haugwitz, M. A. (2008). Computer-based approach to fostering motivation and Self-Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 3-18.

Dweck, C. S. (2002). Beliefs that make smart people dumb. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people do stupid things*. New Haven: Yale University Press.

Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.

Erthal, J. A. (2003). *Indicadores para avaliação da distribuição física de produtos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

Falcão, D. F., & Rosa, V. V. da (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do XXXII Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro.

Farajollahi, M., & Moenikia, M. (2010). The compare of self regulated learning strategies between computer-based and print-based learning students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3687-3692.

Ferreira, P., & Simão, A. M. (2012). Teaching practices that foster Self-Regulated Learning: a case study. *Educational Research eJournal*, 1(1), 1-16.

Ferreira, T. C. (2013). *Teoria da Autodeterminação: um estudo com trabalhadores de PMN à luz das aspirações extrínsecas e intrínsecas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

Figueiredo, M. O. (2013). *Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldade de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

Florentini, D. (2004). A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In J. Romanowski, P. Martins, S. Junqueira, S. (Org.), *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (pp. 243-258). Curitiba: Champagnat.

Fitzpatrick, C. (1994). Adolescent mathematical problem solving: the role of metacognition, strategies and beliefs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39. doi:10.2307/3151312.

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and Self-Regulated Learning. *The Journal of Psychology*, 143(4), 405-426.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Gomes, C. M. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Guimarães, S. É. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113.
- Hagger, M., Rentzelas, P., & Chatzisarantis, N. (2014). Effects of individualist and collectivist group norms and choice on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 38(2), 215-223.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados. In Joseph F. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, R. E. Anderson, & R. L. Tatham (Eds.), *Analysis* (p. 688). Porto Alegre, Bookman.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hefer, B. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Jean-Charles, W. (2012). *Immigrant adolescent perceptions of parental and teacher autonomy: effects on intrinsic motivation, engagement, and Self-Regulated Learning*. Tese de Doutorado, Fordham University, New York.
- Jones, M. H., Alexander, J. M., & Estell, D. B. (2010). Homophily among peer groups members' perceived Self-Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education*, 78, 378-394.
- Jones, M. H., & Estell, D. B. (2010). When elementary students change peer groups: intra-group centrality, inter-group centrality, and self-perceptions of popularity. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 164-188.
- Karabenick, S. A., & Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on Self-Regulated Learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 151-163.

Kaur, A., Hashim, R. A., & Noman, M. (2015). Teacher autonomy support intervention as a classroom practice in a thai school. *Journal for Multicultural Education*, 9(1), 10.

Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299-318.

Kimura, H. (2015). Editorial. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(3), 1-5.

Kubo, S. H., & Gouvea, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP*, 47(4), 540-554.

Kumar, N. (2005). Assessing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44(9), 27-34.

Lawanto, O., Goodridge, W. (2012). *Self-Regulated Learning strategies of grades 9-12 students in design project: performance and gender perspectives*. American Society for Engineering Education.

Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.

Lee, S. W.-Y., & Tsai, C.-C. (2011). Students' perception of collaboration, Self-Regulated Learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 905-914

Lei n. 11.638 (2007, 28 de dezembro). Altera e revoga dispositivos da lei n. 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da lei n. 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Diário Oficial da União de 28/12/2007 – Edição extra.

Lei n. 11.941 (2007, 27 de maio). Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição, alterando o decreto n. 70.235, de 6 de março de 1972, as leis n. 8.212, de 24 de julho de 1991, n. 8.213, de 24 de julho de 1991, n. 8.218, de 29 de agosto de 1991, n. 9.249, de 26 de dezembro de 1995, n. 9.430, de 27 de dezembro de 1996, n. 9.469, de 10 de julho de 1997, n. 9.532, de 10 de dezembro de 1997, n. 10.426, de 24 de abril de 2002, n. 10.480, de 2 de julho de 2002, n. 10.522, de 19 de julho de 2002, n. 10.887, de 18 de junho de 2004, e n. 6.404, de 15 de dezembro de 1976, o decreto-lei n. 1.598, de 26 de dezembro de 1977, e as leis n. 8.981, de 20 de janeiro de 1995, n. 10.925, de 23 de julho de 2004, n. 10.637, de 30 de dezembro de 2002, n. 10.833, de 29 de dezembro de 2003, n. 11.116, de 18 de maio de 2005, n. 11.732, de 30 de junho de 2008, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, n. 9.873, de 23 de novembro de 1999, n. 11.171, de 2 de setembro de 2005, n. 11.345, de 14 de setembro de 2006; prorroga a vigência da lei n. 8.989, de 24 de fevereiro de 1995; revoga dispositivos das leis n. 8.383, de 30 de dezembro de 1991, e n. 8.620, de 5 de janeiro de 1993, do decreto-lei n. 73, de 21 de novembro de 1966, das leis n. 10.190, de 14 de fevereiro de 2001, n. 9.718, de 27 de novembro de 1998, n. 6.938, de 31 de agosto de 1981, e n. 9.964, de 10 de abril de 2000, e, a partir da instalação do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais, os decretos n. 83.304,

de 28 de março de 1979, e n. 89.892, de 2 de julho de 1984, e o art. 112 da lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União de 28/05/2009.

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-10.

Lewis, T., & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and Self-Regulated Learning: a comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-219.

Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: a longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515-526.

Lima Filho, R. N. (2013). *Empreendendo sobre o empreender e pensando sobre o pensar: um estudo sobre características empreendedoras e metacognição*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Lima Filho, R. N. & Bruni, A. L. (2014). Metacognição estimula características empreendedoras? Uma análise em estudantes e profissionais de administração. *Anais do XXXVIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro.

Lima Filho, R. N. Lima, G. A. S. F., & Bruni, A. L. (2015). Self-Regulated Learning in accounting: diagnosis, dimensions and explanations. *Brazilian Business Review*, 12(1), 36-54.

Lima Filho, R. N., & Machado, M. A. V. (2014). Analysis of level "A" accountancy journals in Qualis-Capes. *Australian Journal of Basic & Applied Sciences*, 8(17), 454-465.

Liu, W. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. S. C., & Chua, L. (2014). College students' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: a Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 34(3), 338-353.

Lombaerts, L., Engels, N., & Braak, J. V. (2009). Determinants of teachers' recognitions of Self-Regulated Learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-173.

Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R., & Abreu, E. S. (2015). Aspects of intrinsic and extrinsic motivation: an analysis with accounting sciences students in the state of Bahia according to Theory of Self-Determination. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), 21-39.

Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 16.

Machado, A. C. T. A. (2009). *Interação professor-alunos: preferência por autonomia ou controle*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.

- Marini, J. A. da S., & Boruchovitch, E. (2014). Self-Regulated Learning in students of pedagogy. *Paideia*, 24(59), 323-330.
- Marques, E. C., & Zancanaro, L. (2007). Motivar para a autonomia na escola: uma alternativa à indisciplina. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – Educere*.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Martins, G. de A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Mason, M. A. (2012). The roller coaster of child custody law over the last half century. *Journal of the American Academy of Matrimonial Lawyers*, 12, 451-466.
- Mattsson, M. (2012). Investigating the factorial invariance of the 28-item DBQ across genders and age groups: an exploratory structural equation modeling study. *Accident Analysis and Prevention*, 48, 379-396.
- Mayville, K. L. (2007). *Knowledge construction, self-regulation, and technology strategies used by experienced online nursing students to actively engage in online learning*. Tese de Ph.D., Universidade Capella, Minneapolis, Minnesota.
- McCormick, C. B., Miller, G. E., & Pressley, M. (Eds.) (1989). *Cognitive strategy research: from basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- McDonough, M. H. (2006). The role of relatedness in physical activity motivation, behaviour, and affective experiences: a Self-Determination Theory perspective. *Kinesiology Abstracts*, 19(1).
- Menezes, I. G. (2006). *Escala de intenções comportamentais de comprometimento organizacional (EICCO): concepção, desenvolvimento, validação e padronização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Miles, J. R., & Stine-Morrow, E. A. L. (2004). Adult age differences in Self-Regulated Learning in reading sentences. *Psychology and Aging*, 19, 626-636.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). To achieve or not achieve: a self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 677-685.
- Milligan, C., Fontana, R. P., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2015). Self-Regulated Learning behaviour in the finance industry. *Journal of Workplace Learning*, 27(5), 387-402.
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognitions and motivation to behavior* (pp. 197-218). New York: Guilford.

- Moenikia, M., & Abtin, J. (2006). *Relationship between using of ICT and psychological characteristics in Ardabil secondary schools' students*. Ardabil.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Moreira, A. E. C. (2014). *Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para Aprender de alunos do ensino fundamental 1*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Nord, W. R. (1972). Beyond the teaching machine. The neglected area of operant conditioning in the theory and practice of management. In *Concepts and controversy in organizational behavior* (pp. 145-168), Goodyear Pacific Palisades, California.
- Ojeda, L.; & Flores, L. (2008). The influence of gender, generation level, parents' education level and perceived barriers on the educational aspirations of Mexican American High School students. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 84-95.
- Oliveira, P. A., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C., & Soares, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-225.
- Pang, Y., & Wu, B. (2014). Study on the influence of Self-Regulated Learning of P. E. on the Self-Regulated Learning ability of college students in different event groups. *Journal of Capital Institute of Physical Education*, 26(1), 76-79.
- Patterson, J. T., & Lee, T. D. (2010). Self-regulated frequency of augmented information in skill learning. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 64(1), 33-40.
- Pereira, E. M., Niyama, J. K., & Freire, F. S. (2012). Convergência das Normas Internacionais de Contabilidade: Uma Análise a Luz das Teorias da Educação de Paulo Freire e Libaneo nas Instituições de Ensino do Distrito Federal. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 12º, 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP.
- Perry, N., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Pestana, C. N. S. (2013). O papel dos trabalhos de casa no processo ensino-aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino

diferenciados. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (IPSA), Lisboa.

Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.

Pietro, A. J. (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adults Education Quartely*, 43(1), 1-14.

Pinsonneault, A., & Kraemer, K. L. (1993). Survey research in management information systems: an assesment. *Journal of Management Information System*, 10(2), 75-103.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.452-502). New York: Academic Press.

Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurements*, 53,801-813.

Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and Self-Regulated Learning. In G. Schraw (Ed.), *Metacognitive assessment*. Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.

Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. (2008). Autorregulação: aspectos introdutórios. In A. Bandura, R. Azzi, S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp.149-164). Porto Alegre: Editora Artmed.

Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29(2), 75-94.

Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children´s academic performance*. 2. ed. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and Self-Regulated Learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.

Rao, N., & Sachs, J. (1999). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*,59(6), 1016-1029.

Rausch, R. B. (2012). Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 701-717.

- Raymundo, V. P. (2009). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, 44(3), 251-271.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp.31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Richter, T., & Schmid, S. (2010) Epistemological beliefs and epistemic strategies in Self-Regulated Learning. *Metacognition Learning*, 5, 47-65.
- Ridley, D. (2008). *The literature review – a step-by-step guide for students*. London: Sage.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional: administração de empresas*. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as “abordagens ao estudo” em alunos do ensino secundário*. Tese de Ph.D., University of Minho, Braga.
- Rosário, P. (2004). *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal Psychology Education*, 25(4), 411-428.
- Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2012). *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rose, N. (2008). Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 155-164.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2004). Autonomy is no illusion: Self-Determination Theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York: Guilford.

Sampaio, J. R. (2009). O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. *Revista de Administração da USP*, 44(1), 5-16.

Samruayruen, B., Enriquez, J., Natakatoong, O., & Samruayruen, K. (2013). Self-Regulated Learning: a key of successful learner in online learning environments in Thailand. *Journal of Educational Computing Research*, 48(1), 45-69.

Schaller, T. K., Patil, A., & Malhotra, N. K. (2015). Alternative techniques for assessing common method variance: an analysis of the theory of planned behavior research. *Organizational Research Methods*, 18(2), 177-206.

Schermerhorn, J. R., Jr. (2007). *Exploring management in modules*. United States of America: Courie-Kendallville, Inc.

Schleifer, L. F., & Dull, R. B. (2009) Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 3, 44-68.

Schraw, G. (2006). Knowledge: structures and process. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 245-263). Mahwah: Erlbaum.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, Greensboro, 3-4(26), 207-231.

Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and application* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance. In *Issues and Educational Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-Regulated Learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: theory, research, and applications*. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Shah R., & Goldstein S. M. (2006). Use of structural equation modeling in operations management research: looking back and forward. *Journal of Operations Management*, 24, 148-169.

- Shih, S. (2015). An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the Self-Determination Theory perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(1), 201-219.
- Siemens, E., Roth, A., & Oliveira, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods*, 13(3), 456-476.
- Silva, J. E. N. (2008). *A mobilização de saberes matemáticos pelo aluno da EJA em um ambiente de aprendizagem no ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Smith, P. A. (2001) Understanding Self-Regulated Learning and its implications for accounting educators and researches. *Issues in Accounting Education*, 16, 663-700.
- Starks-Yoble, G. (2014). *Laptops and language learning: a mixed methods study of technology integration and student engagement* (Order No. AAI3630037). Available from Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA). (1684415752; 201504926).
- Thorpe, R., Holt, R., Macpherson, A., & Pittaway, L. (2005). Using knowledge within small and medium-sized firms: a systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 257-281.
- Troyanskaya, O., Cantor, M., Sherlock, G., Brown, P., Hastie, T., Tibshirani, R., Botstein, D., & Altman, R. B. (2001) Missing value estimation methods for DNA microarray. *Bioinformatics*, 17, 520-525.
- Tsai, Y. (2012). Investigating the relationships among cognitive learning styles, motivation and strategy use in reading English as a foreign language. *International Journal of Business and Social Science*, 3(13), 188-197.
- Tuysuzoglu, B. B. (2011). *An investigation of the role of metacognitive behavior in self-regulated learning when learning a complex science topic with a hypermedia learning environment*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Norte da Carolina, Carolina do Norte.
- Valencia, R. R., & Black, M. S. (2002). Mexican Americans don't value education: on the basis of the myth, mythmaking and debunking. *Journal of Latinos and Education*, 1, 81-103.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: associations with Self-Regulated Learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in Self-Regulated Learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 323-347.
- Vukman, K. B., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.

Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.144-188). Armonk, NY: Sharpe (J. V. Wertsch, trans.).

Warken, I. L. M., & Biavatti, V. T. (2013). A motivação do acadêmico sob a ótica da Teoria da Autodeterminação: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Horus Faculdades de Pinhalzinho/SC. *Anales del XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur*. Buenos Aires.

White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: the concept of competence. In P. H. Mussem, J. J. Conger, & J. Kagan (Orgs.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology* (pp. 266-230). New York: Harper & Row.

Xu, M., Benson, S. N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). 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, 13*, 237-269.

Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society, 12*(3), 12-22.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: directions and challenges for future research. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.749-768). Academic Press.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141–163). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and academic achievement: an overview and analysis*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: the trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (Vol. 2, pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: from teaching of self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.

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*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (2001). *Self-Regulated Learning and academic thought*. Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011) (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista de Periódicos Nacionais

Periódico	Qualis	Tempo existência	Instituição Editora	Bases Indexação	Fator de Impacto
Revista Contabilidade & Finanças	A2	26 anos	USP	SciELO, EBSCO, ProQuest, Redalyc	-
Contabilidade Vista & Revista	B1	26 anos	UFMG	DOAJ, Redalyc	-
Revista Contemporânea de Contabilidade	B1	11 anos	UFSC	DOAJ, Redalyc, ICAP	-
Revista Universo Contábil	B1	6 anos	FURB	Redalyc, Spell, DOAJ, EBSCO	-
Revista de Contabilidade e Organizações	B1	8 anos	USP-RP	Spell, DOAJ, EBSCO	-
Contabilidade, Gestão e Governança	B4	17 anos	UnB	-	-
Revista de Administração, Contabilidade e Economia	B3	10 anos	UNOESC	Spell, DOAJ, EBSCO	-
Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade	B3	8 anos	CFC	Spell, DOAJ, EBSCO	-
Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão	B3	9 anos	UFRJ	DOAJ	-
Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace	B5	5 anos	FUNDACE	Spell, DOAJ	-
Revista de Contabilidade & Controladoria	B4	6 anos	UFPR	-	-
Enfoque: Reflexão Contábil	B1	10 anos	UEM	-	-
Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ	B5	20 anos	UERJ	DOAJ	-
Revista Ambiente Contábil	B3	6 anos	UFRN	ProQuest, DOAJ	-
Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade	B3	5 anos	UNEB	Spell, DOAJ, EBSCO	-
Revista Tecnologias de Administração e Contabilidade	C	5 anos	ANPAD	DOAJ	-
Revista Brasileira de Contabilidade	C	103 anos	CFC	-	-
Revista de Contabilidade da UFBA	B5	8 anos	UFBA	-	-
Revista de Informação Contábil	B5	8 anos	UFPE	Latindex	-
Pensar Contábil	B4	7 anos	CRC-RJ	-	-

Registro Contábil	B3	5 anos	UFAL	DOAJ	-
Revista de Administração e Contabilidade da FAT	B5	6 anos	FAT	Latindex	-
Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul	C	5 anos	CRC-RS	-	-
Revista Mineira de Contabilidade	B5	15 anos	CRC-MG	-	-
Revista Catarinense da Ciência Contábil	B3	14 anos	CRC-SC	DOAJ	-
Advances in Scientific and Applied Accounting	B2	7 anos	ANPCONT	Spell, DOAJ, EBSCO	-
Revista Base Unisinos	B2	11 anos	UNISINOS	Spell, DOAJ, EBSCO	-
CAP Accounting and Management	B5	10 anos	IFPR	Latindex	-
Práticas em Contabilidade e Gestão	B4	2 anos	UPM	-	-
Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade	B5	4 anos	UFCEG	-	-
Revista de Estudos Contábeis	B5	5 anos	UEL	-	-
Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI	B4	2 anos	UFPI	Latindex	-
Revista Eletrônica de Contabilidade	B5	11 anos	UFSM	-	-
Revista Evidenciação Contábil e Finanças	B5	3 anos	UFPB	DOAJ, EBSCO	-
Revista Razão Contábil & Finanças	B5	5 anos	Instituto Ateneu	-	-

APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados aplicado, adotando a SurveyMonkey®

Ola! Seja bem-vindo e bem-vinda à nossa pesquisa!

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP e estou em fase de coleta de dados para a minha Tese sob orientação da Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Devem participar desta pesquisa somente Mestrados ou Doutorandos vinculados a Programas de Pós-Graduação Contabilidade no Brasil.

Ao final do questionário, cada respondente poderá indicar seu e-mail para concorrer a um prêmio e escolher uma instituição filantrópica ou assistencial para receber doação de R\$4,00 (quatro reais) referente a cada questionário respondido. As três mais votadas dividirão a doação.

O presente questionário está dividido em três etapas e não tomará mais do que alguns minutos para ser respondido.

Na primeira etapa, você indicará algumas informações pessoais, como idade, sexo e dados de sua formação.

Nas segunda e terceira etapas você analisará assertivas e apresentará seu nível de concordância. Não há respostas certas ou erradas.

Todas as respostas são estritamente confidenciais. Os dados desta pesquisa serão reportados apenas de forma agregada e com finalidades de pesquisa. Suas informações serão codificadas e permanecerão confidenciais.

Se você tiver dúvidas ou questões, acerca da pesquisa ou dos procedimentos adotados, poderá me contatar pelo telefone (71) 9197-3312 ou por e-mail (ralmundolima@usp.br).

A participação será considerada como o seu consentimento de que as informações sejam utilizadas para a pesquisa.

Agradeço muito por sua importante colaboração na realização deste trabalho acadêmico!

Raimundo N. Lima Filho

1. Termo de Consentimento

Eu confirmo que entendi estas orientações iniciais e concordo em participar da pesquisa.

☐ Confirmo

Próx.

Todas as respostas serão tratadas sob sigilo e os resultados serão divulgados somente de forma conjunta. Não será divulgada nenhuma informação de cunho individual/pessoal.

- 2. Indique sua idade em anos completos.

- 3. Indique seu sexo.

- ☐ Masculino
☐ Feminino

- 4. Qual seu curso?

- ☐ Mestrado Acadêmico
☐ Mestrado Profissional
☐ Doutorado

- 5. Em que tipo de IES realizou sua graduação?

- ☐ Pública
☐ Privada
☐ Tenho duas graduações (em IES Públicas)
☐ Tenho duas graduações (em IES Privadas)
☐ Tenho duas graduações (uma em IES Privada e outra em IES Pública)
☐ Tenho três ou mais graduações, sendo todas em IES Públicas
☐ Tenho três ou mais graduações, sendo todas em IES Privadas
☐ Tenho três ou mais graduações, sendo cada uma em um tipo de IES (Pública e/ou Privada)

▪ 6. Em qual PPG está vinculado?

- ☐ FUCAPE
- ☐ FURB
- ☐ FUC/SP
- ☐ UEM
- ☐ UERJ
- ☐ UFBA
- ☐ UFC
- ☐ UFES
- ☐ UFMG
- ☐ UFPB
- ☐ UFPE
- ☐ UFRR
- ☐ UFRJ
- ☐ UFRN
- ☐ UFRPE
- ☐ UFSC
- ☐ UNB
- ☐ UNB/UFPB/UFRN
- ☐ UNIFECAP
- ☐ UNIOESTE
- ☐ UNISINOS
- ☐ URM
- ☐ USP
- ☐ USP/RP

* 7. Em que fase está no curso?

- ☐ Cursando os créditos
- ☐ Créditos concluídos e elaborando a pesquisa
- ☐ Em fase de conclusão da pesquisa
- ☐ Aguardando a defesa

* 8. Indique o nível de instrução de sua mãe.

- ☐ Desconhecido
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto
- ☐ Ensino Fundamental Completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

* 9. Indique o nível de instrução de seu pai.

- ☐ Desconhecido
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto
- ☐ Ensino Fundamental Completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

[Anter.](#)[Próx.](#)

* 10. Responda cada questão, optando pela Escala de 1 a 5.

	1- Discordo Totalmente	2	3	4	5- Concordo Totalmente
Quando faço uma prova, se vou bem me ofereço uma recompensa (vou ao cinema, tomo um lanche); caso ocorra o contrário, se vou mal, abro mão de algo que eu desejo.	☐	☐	☐	☐	☐
Procuro fazer um planejamento antes de dar início a um trabalho ou atividade acadêmicas.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu avalio o meu desempenho, vejo o que posso melhorar, visando preparar-me para uma avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐
Após conclusão de um trabalho acadêmico, eu o reviso para ter a certeza de que esteja correto.	☐	☐	☐	☐	☐
Procuro anotar o máximo de um texto lido ou da aula expositiva de um(a) professor(a).	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizo estratégias para memorizar uma informação ou fórmula, até conseguir.	☐	☐	☐	☐	☐

* 10. Responda cada questão, optando pela Escala de 1 a 5.

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5 - Concordo Totalmente
Acredito que sempre posso receber boas notas em um curso	☐	☐	☐	☐	☐
Sou confiante que posso aprender o conteúdo mais complexo apresentado por um professor de um curso	☐	☐	☐	☐	☐
Eu acredito que sou capaz de replicar o aprendizado de um curso em outros contextos	☐	☐	☐	☐	☐
Confo que posso ter um excelente desempenho em atividades e provas/exames de um curso	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nas leituras de um curso	☐	☐	☐	☐	☐
Entender o conteúdo desta disciplina é muito importante para mim	☐	☐	☐	☐	☐
Quando tenho a oportunidade em um curso, escolho um trabalho que eu possa aprender, mesmo que não me garanta uma boa nota	☐	☐	☐	☐	☐
Se tenho uma prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia da prova.	☐	☐	☐	☐	☐
Antes de iniciar um trabalho acadêmico, sempre recorro à biblioteca e a outros recursos de pesquisa (físicos ou digitais) para obter o máximo de informação sobre o tema.	☐	☐	☐	☐	☐
Para uma melhor concentração, eu sempre trabalho em um ambiente que não ofereça distração.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando surgem dificuldades que não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros)	☐	☐	☐	☐	☐

Anter.

Próx.

* 11. Responda cada questão, optando pela Escala de 1 a 5.

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5 - Concordo Totalmente
Acredito que sempre posso obter boas notas em um curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho confiança que posso aprender os conteúdos básicos ensinados em uma disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐
Em um curso, a coisa mais importante para mim é melhorar a média das minhas notas; portanto, meu principal objetivo em um curso é obter boas notas.	☐	☐	☐	☐	☐
Se eu puder, quero obter notas melhores do que a maioria dos outros(as) alunos(as) de um curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando recebo uma prova, logo fico preocupado(a) com as questões que não conseguirei responder.	☐	☐	☐	☐	☐
Se eu não entendo o conteúdo de uma disciplina, é porque não me dediquei suficientemente.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando eu faço uma prova, penso se estou indo mal, me comparando aos outros(as) alunos(as) da classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu procuro me sair bem em um curso; isto é importante para mostrar minha capacidade para minha família, para os(as) meus(minhas) amigos(as), para namorado(a), para meu(minha) chefe, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

Se eu estudar bastante o suficiente, então entenderei o conteúdo de uma disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐
Se eu estudar de forma adequada, serei capaz de aprender o conteúdo de um curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu considero que o material didático de uma disciplina é útil para meu aprendizado.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu me sinto desconfortável quando faço uma prova ou exame.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu me interessar muito pelo conteúdo de uma disciplina que opto em realizar.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu gosto dos assuntos das disciplinas que faço.	☐	☐	☐	☐	☐
Se não aprendo o conteúdo de uma disciplina é minha culpa.	☐	☐	☐	☐	☐
Compreender o assunto de uma disciplina é muito importante para mim.	☐	☐	☐	☐	☐
Espero ter bom desempenho ao realizar um curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho certeza que posso dominar as habilidades exigidas em um curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Conto que posso ter um excelente desempenho em atividades acadêmicas, provas ou exames de um curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu sinto meu coração acelerar quando faço uma prova ou exame.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu acredito que sou capaz de aplicar o aprendizado de um curso em outros contextos.	☐	☐	☐	☐	☐
Entender o conteúdo de uma disciplina do curso é muito importante para mim.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando faço uma prova, penso nas consequências de me sair mal.	☐	☐	☐	☐	☐

Aprender o conteúdo de uma disciplina é importante para mim.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu prefiro conteúdos que realmente me desafiem, de maneira que eu possa aprender coisas novas.	☐	☐	☐	☐	☐
Obter boas notas em uma disciplina é o que mais me gratifica.	☐	☐	☐	☐	☐
Em uma disciplina, eu prefiro conteúdos que estimulem minha curiosidade, ainda que sejam mais difíceis de aprender.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nas leituras de uma disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐
Considerando a dificuldade de um curso, contando com a ajuda dos professores e da minha competência, eu acho que posso ter um bom desempenho.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando tenho a oportunidade em uma disciplina, escolho uma atividade com a qual eu posso aprender, mesmo que não me garanta uma boa nota.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho confiança de que posso aprender o conteúdo mais complexo apresentado por um(a) professor(a) de uma disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐

Anter.

Próx.

12. Caso deseje concorrer ao Tablet Ipad Mini Branco 16GB, informe seu email. Ao final da pesquisa receberão o Número da Sorte para concorrer pela Loteria Federal. Sorteio dia 31 de outubro de 2015 - 1º Prêmio.

13. Escolha, a seguir, uma Instituição para receber a doação gerada por sua participação na pesquisa:

- ☐ AACD
☐ APAE
☐ Doutores da Alegria
☐ Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GAOC)
☐ Legião da Boa Vontade (LBV)
☐ Obras Sociais Imã Dulce
☐ UNICEF

Anter.

Concluído