

DIFERENÇAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA EM ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE RELACIONANDO IDADE E GÊNERO AO USO DE ESTRATÉGIAS

DIFFERENCES IN SELF-REGULATED LEARNING IN POSTGRADUATE STUDENTS: AN ANALYSIS RELATING AGE AND GENDER TO THE USE OF STRATEGIES

RAIMUNDO NONATO LIMA FILHO

Universidade de Pernambuco e Autarquia Educacional do Vale do São Francisco. Endereço: Cidade Universitária, s/n | Vila Eduardo | 56328-903 | Petrolina/PE | Brasil.

<http://orcid.org/0000-0003-4953-5260>

rnlfilho@gmail.com

SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA NOVA

Universidade de São Paulo. Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 | Cidade Universitária | 05508-010 | São Paulo/SP | Brasil.

<http://orcid.org/0000-0003-1897-4359>

silvianova@usp.br

RESUMO

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. O objetivo deste estudo pretende analisar as implicações da idade e gênero no nível de aprendizagem autorregulada em estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil. Os resultados indicaram que a variável gênero influencia significativamente o nível de aprendizagem autorregulada do estudante. Limitações relevantes deste estudo podem ser consideradas como oportunidades para futuras pesquisas: a amostra foi retirada de um público específico; a pesquisa pode exibir um viés de métodos comuns; e houve baixa participação de estudantes de mestrado profissional. Estudos futuros podem adotar diferentes estratégias metodológicas e/ou envolver amostras mais diversas ou acompanhar os alunos por mais tempo.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada. Idade. Gênero. Educação Contábil.

ABSTRACT

The first studies involving self-regulation in learning emerged in the 1980s when researchers began to analyze how students conducted learning independently. This study aims to analyze the implications of age and gender on the level of self-regulated learning in master and doctorate students in Accounting in Brazil. The results indicated that the gender variable

Submissão em 07/07/2020. Revisão em 24/08/2020. Aceito em 21/09/2020. Publicado em 19/11/2020.

significantly influences the student's self-regulated learning level. Relevant limitations of this study can be considered as opportunities for future research: the sample was taken from a specific audience; research may show a bias in common methods, and there was low participation of professional master students. Future studies may adopt different methodological strategies and/or involve more diverse samples or accompany students for longer.

Keyword: *Self-regulated learning. Age. Gender. Accounting Education.*

1 INTRODUÇÃO

A Teoria da Aprendizagem Autorregulada (*Self-Regulated Learning* – SRL) surgiu como um alicerce teórico na Educação, com foco na forma como cada aluno inicia, monitora e controla sua própria aprendizagem (Alghamdi, Karpinski, Lepp, & Barjley, 2020; Boekaerts & Cascallar, 2006; Efklides, 2011; Zimmerman, 2000).

Os primeiros estudos envolvendo a autorregulação na aprendizagem surgiram na década de 1980, a exemplo de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), 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 (Rosário, 1999; Vukman & Licardo, 2010).

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 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). Outros estudos envolveram o ensino superior, (Banarjee & Kumar, 2014; Flynn, Olson & Reinhardt, 2000) encontrando resultados análogos. Contudo, no âmbito da pós-graduação no Brasil, o viés desta discussão ainda é inédito.

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.

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 (Zimmerman, 2000). 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.

Além disso, o profissional da Contabilidade deve se envolver com o apoio a decisões complexas, com diferentes impactos para os grupos de interesse (*stakeholders*) e em diversas dimensões, quer sejam financeiras, econômicas, ambientais ou sociais (Benevides & Lima Filho, 2020).

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, uma vez que a práxis docente e profissional exigem constante atualização. 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 se relacionam 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 a recente expansão do número de programas de pós-graduação em Contabilidade, que por consequência estimulou o 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 desse contexto, surge a ideia deste estudo de explorar a relação entre as variáveis idade/gênero com os níveis de aprendizagem autorregulada dos estudantes de contabilidade em programas de mestrado e doutorado no Brasil. Assim, pretende-se responder ao seguinte problema de pesquisa: qual é a relação entre idade e/ou gênero com o nível de aprendizagem autorregulada? Os achados deste estudo são relevantes para o ensino da Contabilidade, dada a importância de pesquisas envolvendo estratégias de conhecimento e sua transferência para novos aprendizados, especialmente em indivíduos que estarão em curto prazo – ou já estão – desenvolvendo pesquisas e liderando a formação de novos profissionais na área.

2 REFERENCIAL 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 (Zimmerman & Schunk, 2011).

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).

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).

2.1 Definição das hipóteses

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 (*online*) 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.

H1: Quanto maior a idade, maior o nível de SRL do respondente.

Lima Filho, Lima e Bruni (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.

H2: O gênero influencia o nível de SRL do respondente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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 idade/gênero e autorregulação, com o intento de aperfeiçoar o conhecimento atual e admitir atuações nesse campo de estudo.

Quanto ao tipo de estudo, esta pesquisa caracteriza-se como 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.

No 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. Para contornar a possibilidade de limitação dos dados, procurou-se neste estudo construir uma amostra ampla e empregar métodos quantitativos que avalizem a segurança na inferência e análise dos dados. Por esse motivo, adotou-se a Modelagem de Equações Estruturais, que reúne técnicas e procedimentos utilizados em conjunto para examinar relações entre variáveis.

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 reuniu 1.140 discentes, vinculados aos programas de pós-graduação em Contabilidade no ano de 2015 recomendados pela Capes e 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 coleta de dados ocorreu entre junho e setembro de 2015.

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 1. Estratégias de aprendizado autorregulado

Fonte: Adaptado de Farajollahi e Moenikia (2010).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) apresentaram 14 possíveis estratégias de aprendizagem autorregulada, conforme explicitado na Figura 1, 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.

O instrumento de coleta de dados apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e reuniu dez afirmações relativas ao uso das estratégias de aprendizado autorregulado propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), conforme apresentado na Figura 2. 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. Procuo 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. Procuo 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 especialistas
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 2. Primeira parte do instrumento de coleta de dados

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

A análise de dados envolve: (1) análise estatística descritiva da amostra; (2) análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória na Modelagem de Equações Estruturais; e (3) para o teste de hipóteses, uma análise de regressão linear, sendo idade e gênero as variáveis dependentes e o nível de aprendizagem autorregulada, medido pelo SRLS, a variável explicativa. Não foi necessária a realização de pré-teste, pois o instrumento já foi validado por estudos anteriores.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização da amostra

A análise descritiva dos dados, coletados e processados com o auxílio do aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), revelou que, 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%).

Tabela 1

Amostra representativa da população

INSTITUIÇÃO	MATRICULADOS (A)	PARTICIPANTES (B)	PROPORÇÃO PARTICIPANTES/ MATRICULADOS (% B/A)	PROPORÇÃO MATRICULADOS/ POPULAÇÃO (%A/C) (E)	PROPORÇÃO PARTICIPANTES/ AMOSTRA (%B/D) (F)
UFC	94	20	21,3	8,2	3,9
UnB	30	19	63,3	2,6	3,7
UnB/UFPB/UFRN	68	23	33,8	6,0	4,5
Ufes	37	21	56,8	3,2	4,1
Fucape	62	30	48,4	5,4	5,8
UFMG	25	14	56,0	2,2	2,7
UFPB	20	15	75,0	1,8	2,9
UFPE	31	6	19,4	2,7	1,2
UEM	34	27	79,4	3,0	5,2
UFRJ	44	27	61,4	3,9	5,2
UFU	34	22	64,7	3,0	4,3
UERJ	20	9	45,0	1,8	1,7
UFRN	10	4	40,0	0,9	0,8
Unisinos	78	27	34,6	6,8	5,2
FURB	72	31	43,1	6,3	6,0
UPM	41	11	26,8	3,6	2,1
Unifecap	56	20	35,7	4,9	3,9
PUC/SP	53	18	34,0	4,6	3,5
UFBA	36	21	58,3	3,2	4,1
UFPR	47	25	53,2	4,1	4,8
Unioeste	15	12	80,0	1,3	2,3
UFSC	59	27	45,8	5,2	5,2
UFRPE	15	5	33,3	1,3	1,0
USP	116	58	50,0	10,2	11,2
USP/RP	43	24	55,8	3,8	4,7
Total	1.140 (C)	516 (D)	45,3		
M. Acadêmico	752	336	44,7	66,0	65,1
M. Profissional	128	47	36,7	11,2	9,1
Doutorado	260	133	51,1	22,8	25,8
Homens	589	273	46,3	51,7	52,9
Mulheres	551	243	44,1	48,3	47,1

Fonte: Elaborado pelos autores.

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. 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 3, que mostra a distribuição dos respondentes por gênero e por faixa etária.

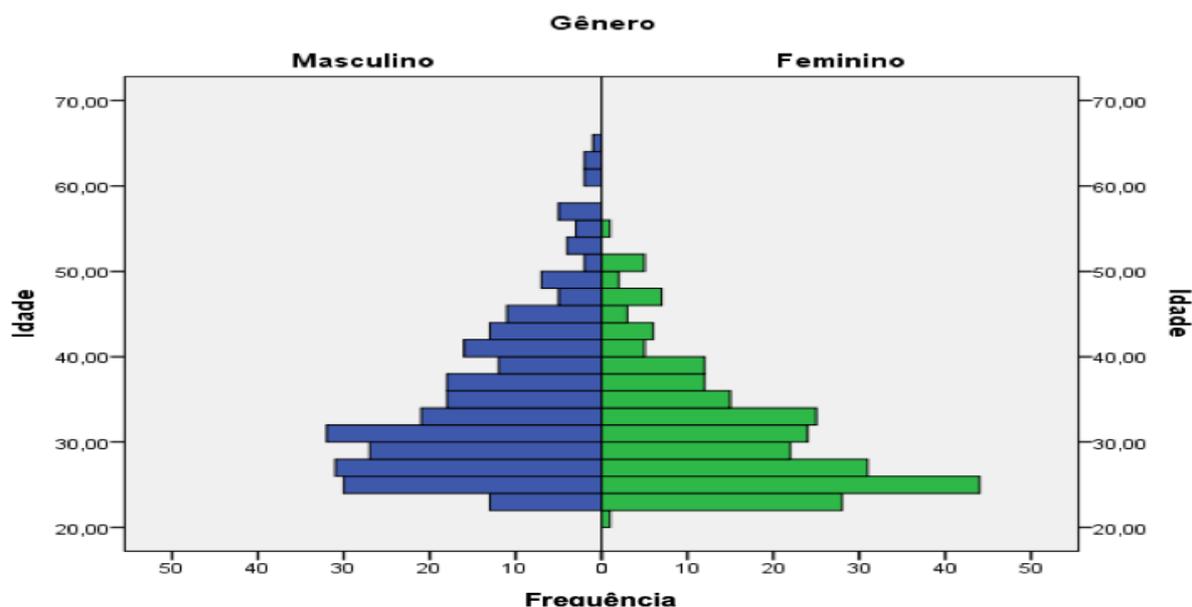


Figura 3. Distribuição da amostra da pesquisa por gênero e por faixa etária

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Figura 3, percebe-se que as mulheres ingressam mais cedo nos programas de mestrado e doutorado. Com efeito, à medida que a idade avança, essa frequência diminui, diferentemente do que ocorre com os homens, mais presentes no intervalo dos 25 aos 40 anos de idade.

4.2 Caracterização da amostra por estratégia de aprendizado autorregulado

A Tabela 2 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 2

Estratégias de aprendizagem autorregulada

Estratégia		1	2	3	4	5	<= 3	> 3
		Nunca				Sempre		
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 pelos autores.

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, ou seja, abaixo do ponto médio este estudo considera como baixa a adoção da estratégia. 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 4. Radar – Estratégias de aprendizagem autorregulada

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 4 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.

Resultados análogos 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.

A Tabela 3 apresenta três estratégias de aprendizagem de SRL que apresentaram frequência superior a 50%, estratificadas por gênero e idades agrupadas, indicando média e desvio-padrão, respectivamente.

Tabela 3
Estratégias de aprendizagem estratificadas

	SRL		
	Autoavaliação	Procura de informações	Busca de ajuda externa
21 a 30 anos	4,35 (0,80)	4,19 (1,03)	4,22 (0,90)
31 a 40 anos	4,29 (0,88)	4,36 (0,90)	4,34 (0,83)
41 a 50 anos	4,50 (0,63)	4,50 (0,66)	4,15 (1,10)
51 a 60 anos	4,38 (1,12)	4,15 (0,90)	4,08 (1,04)
Acima de 60 anos	4,33 (0,57)	3,33 (1,53)	4,67 (0,57)
Masculino	4,33 (0,80)	4,26 (0,92)	4,12 (0,95)
Feminino	4,43 (0,71)	4,44 (0,82)	4,49 (0,76)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se, quanto à idade, que as maiores médias foram apresentadas por estudante mais velhos, concentrando as estratégias Autoavaliação e Procura de Informações até 50 anos e a estratégia Busca de Ajuda Externa acima dessa faixa etária. No que tange ao gênero, as mulheres demonstraram ser mais autorreguladas, apresentando maiores médias e menores desvios-padrão.

Os resultados dos testes t e qui-quadrado das Tabelas 2 e 3 apresentaram níveis de significância desejáveis, o que corrobora a aquiescência dos resultados indicados neste tópico.

4.3 Análise multivariada dos dados

Para identificar e validar os fatores subjacentes às estratégias de aprendizagem autorregulada 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, com variância total explicada de 68,45%, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

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: Elaborado pelos autores.

Os índices de adequação KMO = 0,813 e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 628,82$; 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%.

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 5.

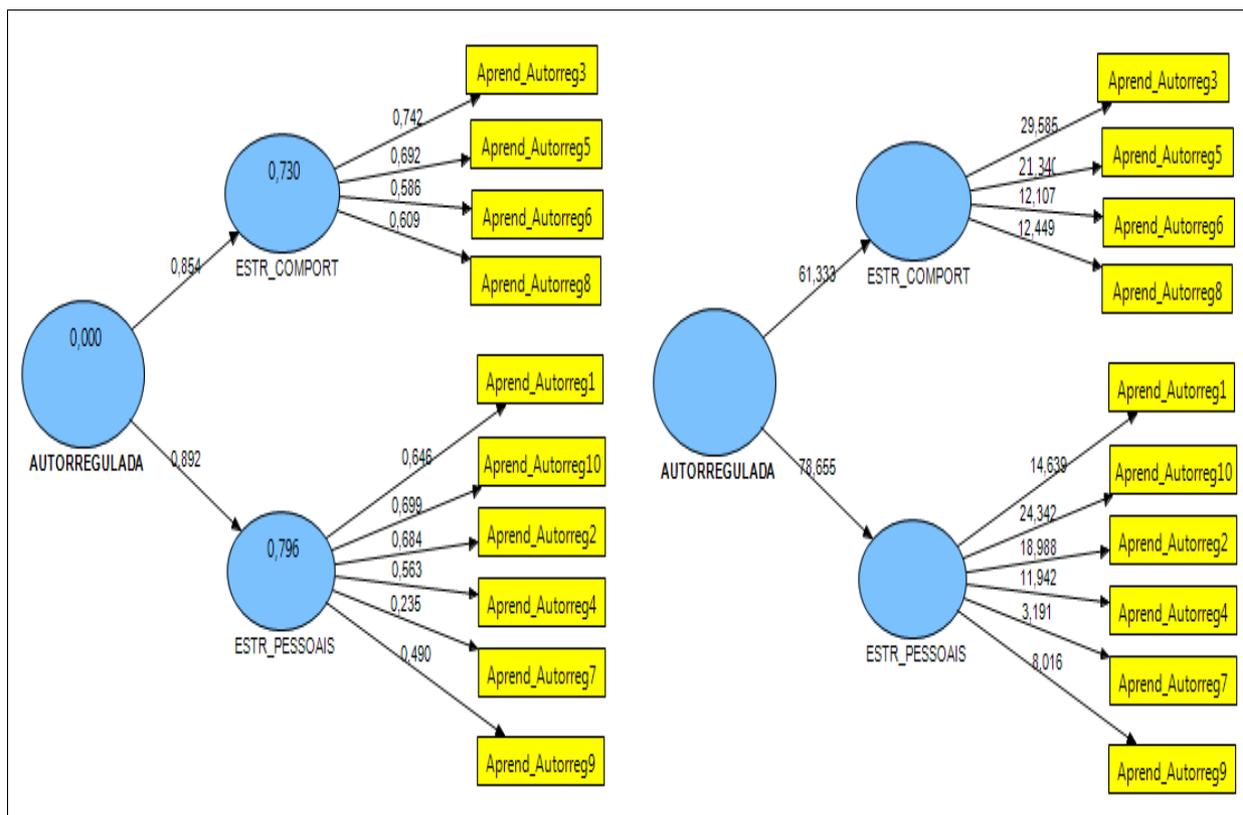


Figura 5. Processamento das estratégias de aprendizagem autorregulada

Fonte: Elaborada pelos autores.

No lado esquerdo da Figura 5 estão representados os resultados do processamento da MEE-PLS com os fatores do construto aprendizagem autorregulada “AUTORREGULADA”, 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 por Hair *et al.* (2009).

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 baixa carga fatorial ($\beta = 0,235$; $t = 3,191$), 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.

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 5.

Tabela 5
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 pelos autores.

Como se observa na Tabela 5, 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.

4.4 Análise das associações propostas

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

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

A H1 propôs avaliar se quanto maior for a idade do participante maior será seu nível de SRL. Com essa finalidade, foi formulada a seguinte hipótese nula:

H1₀: Não existe influência da idade no nível de autorregulação.

A influência da idade nos perfis de aprendizagem autorregulada foi testada com o processamento da regressão linear simples. Conforme se observa na Tabela 6, os impactos da idade foram positivos ($\beta = 0,040$; sig = 0,370), porém não foi significativo ao nível de 5%.

Tabela 6
Resultados do processamento da Regressão Linear Simples

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Logo, a idade não influencia significativamente os escores de aprendizagem autorregulada, pois os p-valores foram superiores ao nível de significância. Portanto, foi aceita a hipótese de nulidade.

Sem embargo aos estudos anteriores (Castel, Murayama, Friedman, & McGillivray, 2013; Mayville, 2007; McDonough, 2006; Miles & Stine-Morrow, 2004) que sustentaram 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 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 encontraram evidências que adultos mais maduros apresentaram melhores níveis de SRL em relação a jovens/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.

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

Já a H2 avaliou examinar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação aos níveis de SRL. Foi formulada a seguinte hipótese nula para análise estatística:

H₂₀: Não existe influência do gênero no nível de autorregulação.

A influência do gênero nos perfis de aprendizagem autorregulada foi avaliada mediante processamento do teste de independência de médias, e os resultados da Tabela 7 indicam que as estratégias de aprendizagem autorregulada apresentaram homogeneidade de variâncias segundo o gênero ($F = 2,355$; $sig = 0,126$).

Tabela 7

Médias das estratégias autorregulada por gênero

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		t-teste para Igualdade de Médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bicaudal)	Diferença de Médias	Diferença de Erro Padrão	95% Intervalo de Confiança	
								Inferior	Superior
Estratégias autorreguladas	2,355	,126	-3,929	508	,000	-,34079	,08674	-,51122	-,17037
Igualdade de variância assumida									
Igualdade de variância não assumida			-3,950	506,59	,000	-,34079	,08628	-,51030	-,17129

Fonte: Elaborada pelos autores.

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. Os resultados deste estudo corroboram a literatura referenciada. Esses resultados não rejeitaram a H2 e indicam que o efeito do gênero influencia a aprendizagem autorregulada. Estudos futuros podem considerar a diversidade de gênero, que nesta pesquisa foi somente considerada (Masculino/Feminino).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa relacionou as estratégias de aprendizagem autorreguladas empregadas pelos participantes de uma amostra e o impulso da idade e do gênero no perfil de aprendizagem de estudantes brasileiros de mestrado e de doutorado em Contabilidade.

Para tanto, foi aplicado um instrumento de coleta de dados com o escopo de mensurar as variáveis e o construto-chave desta pesquisa: a aprendizagem autorregulada. O instrumento aplicado (SRLS) exibiu legitimidade convergente e discriminante com base em um Modelo de Equações Estruturais, que possibilitou validar as estratégias de aprendizagem autorreguladas em estudantes de pós-graduação de Contabilidade. Respondendo o problema de pesquisa, o objetivo proposto e as hipóteses delineadas, identificou-se que somente a variável gênero influencia significativamente a SRL.

Os desdobramentos e contribuições desta pesquisa impulsionam referências teóricas adequadas e atualizadas para a pesquisa empírica que o estudo se propõe abordar, envolvendo idade e gênero no contexto da autorregulação para a aprendizagem, estimulando assim um avanço teórico e acadêmico relevante para o tema. Como implicações práticas, as descobertas empíricas podem ajudar professores, estudantes, pesquisadores, instituições educacionais e programas de pós-graduação a compreender os aspectos da aprendizagem autorregulada que caracterizam estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade.

Destaca-se as limitações do nosso estudo, que podem ser compreendidas como oportunidades para futuras pesquisas. Inicialmente, o estudo utilizou um público específico: estudantes de mestrado e doutorado de uma área de conhecimento. Pesquisas futuras intrincadas na discussão proposta neste estudo podem desenvolver um estudo comparativo horizontal, com alunos de diferentes áreas de conhecimento, ou um estudo vertical, envolvendo alunos de Contabilidade, desde a graduação até programas de doutorado. Como destacado por Kimura (2015), uma pesquisa pode apresentar um viés de método comum, com possíveis discrepâncias nos dados; outras estratégias metodológicas, como, por exemplo, um quase-experimento, poderiam ser projetadas com o objetivo de reexaminar as associações investigadas em nosso estudo.

Outra limitação importante foi a participação relativamente baixa de mestrandos profissionais (36,7%). Estudos futuros podem escolher outras dinâmicas para convidar esses tipos de entrevistados ou até mesmo incluir apenas professores acadêmicos e doutorandos no traço de proxy do estudo.

REFERÊNCIAS

- Accounting Education Change Commission (1990). Objectives of education for accountants: position statement number one. *Issues in Accounting Education*, 307-312.
- 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*.
- Alghamdi, A., Karpinski, A., Lepp A., & Barjley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102(January 2020), 214-222.
- Banarjee, P., & Kumar, K. (2014). A study on self-regulated learning and academic achievement among the science graduate students. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(6), 329-342.
- Benevides, V., & Lima Filho. (2020). Aprendizagem Cooperativa no Ensino Contábil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 14(1), 57-73.

- 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. (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Methodology for business and management*. Modern methods for business research (p. 295–336). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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.
- 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.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- 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.
- 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.
- Flynn, C., Olson, J., & Reinhardt, M. (2020). Self-Regulated Learning in Online Graduate Business Communication Courses: A Qualitative Inquiry. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 80-95.

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. doi: <https://doi.org/10.2307/3151312>
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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. 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.
- Mayville, K. L. (2007). *Knowledge construction, self-regulation, and technology strategies used by experienced online nursing students to actively engage in online learning*. Ph.D. Dissertation, Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- 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).
- 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.
- 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.
- 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.

- Perry, N., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. L. (1993). Survey research in management information systems: an assessment. *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.
- 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.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as “abordagens ao estudo” em alunos do ensino secundário*. Tese de Ph.D., Universidade do Minho, Braga.
- Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2012). *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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.
- 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. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- 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*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- 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.
- 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.
- 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. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman B. J., & Schunk D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nova York, NY: Routledge.