

**INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM  
AUTORREGULADA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO**

**ANTONIO RODRIGUES ALBUQUERQUE FILHO**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO CEARÁ (ESTÁCIO FIC)

**LUCILEILA GALDINO ALBUQUERQUE**  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

Agradecimento à órgão de fomento:  
Programa Pesquisa Produtividade da Estácio FIC.

# INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem autorregulada conceitua-se como um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades e contextos, com a finalidade de atuação sobre a própria aprendizagem e motivação do indivíduo (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997). Nesse interim, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas aplicado em conjunto com a autorregulação de aprendizagem permite uma adaptação mais precisa em relação aos contextos de mudanças no âmbito acadêmico e profissional nas diversas áreas de atuação, inclusive, nas áreas de contabilidade e de administração, possibilitando o alcance do sucesso acadêmico, mas também profissional por meio da aprendizagem de conteúdos desconhecidos (SMITH, 2001; BECK, 2013).

Em um mundo progressivamente competitivo, sob o olhar corporativo, lidar com situações adversas e mudanças de cenários econômicos, exige do profissional de contabilidade e administração, uma formação que consiga conciliar ao máximo conhecimentos teóricos e práticos, sobretudo, no que concerne as rotinas habituais da profissão, bem como as habilidades práticas necessárias ao engajamento no mercado de trabalho (FERREIRA *et al.*, 2018).

Portanto, é interessante explorar como a aprendizagem autorregulada pode ajudar um aluno a desenvolver estratégias de pensamento e promover a metacognição e as motivações para atingir os objetivos de aprendizagem (GAMBO; SHAKIR, 2021; PEREZ-ALVAREZ; MALDONADO-MAHAUAD; PEREZ SANAGUSTIN, 2018). Alunos autorregulados e com um maior grau metacognitivo, motivacional e comportamental tendem a ser bem-sucedidos, permitindo controlar e regular o próprio processo de aprendizagem em direção aos seus objetivos e metas acadêmicas e profissionais (ANDRADE; BROOKHART, 2020; SCHLEIFER; DULL, 2009). Assim, a aprendizagem autorregulada corresponde uma perspectiva de autoconsciência proposital que contribui para o sucesso da aprendizagem e que pode impactar no desempenho acadêmico (SILVA; BIAVATTI, 2018).

Neste contexto, analisando com uma maior profundidade estes destaques para o construto metacognição, percebe-se que este termo compreende, com base no controle metacognitivo, um conjunto de mecanismos internos que realiza, produz, grava, monitora e autorregula a informação e consequentemente a capacidade intelectual dos próprios indivíduos, valendo-se dessa forma, como um construto que pode apresentar influência sobre o desempenho acadêmico (LIMA FILHO, LIMA; BRUNI, 2015).

Apesar de uma quantidade significativa de estudos que envolvam a aprendizagem autorregulada como um de seus construtos (BECKER, 2013; GAMBO; SHAKIR, 2021; LIMA FILHO *et al.*, 2015; SILVA, 2016; KRAUS; SILVA; SCHLEIFER; DULL, 2009; SILVA; BIAVATTI, 2018; ZONATTO, 2017), são poucos os que focaram na relação desta temática com o desempenho acadêmico (SCHLEIFER; DULL, 2009). Giménez, Prior e Theme (2007), por exemplo, apontam que algumas características dos discentes são essenciais para compreender efetivamente o seu potencial de aprendizagem e desempenho acadêmico.

Zimmerman e Martinez-Ponz (1986) apresentaram 14 estratégias metacognitivas de autorregulação da aprendizagem, com base na metodologia *self-regulated learning* (SRL), sendo elas: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de objetivos e planejamento, procura de informação, tomada de apontamentos, estrutura ambiental, autoconsequência, repetição e memorização, ajuda externa (professores, pares próximos e

especialistas) e revisão (das anotações, de testes e da bibliografia). Entretanto, seguindo o evidenciado por Silva *et al.* (2019), que destaca que o desempenho acadêmico dos discentes só matem correlações com algumas dessas estratégias de aprendizagem, este estudo busca identificar a relação empírica entre os construtos para cursos da área de gestão e negócios afim de avançar com a literatura dessas temáticas.

Assim, surge a pergunta de pesquisa que orienta este estudo: Qual a influência das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis e Administração? Nessa perspectiva, o estudo objetivou analisar a influência das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis e Administração.

A importância da pesquisa está atrelada em suas possíveis contribuições teóricas, práticas e sociais. Em aspectos teóricos, propõe uma associação entre os construtos- estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada e o desempenho acadêmico dos alunos, tendo em vista que pesquisas anteriores focaram-se na interação do desempenho acadêmico com outras variáveis como atitudes, motivações dos alunos e suas relações familiares (JIMENEZ *et al.*, 2000), estrutura da Instituição de Ensino Superior (IES) (WANG, 2017), características socioeconômicas, demográficas, comportamentais e psicológicas (SANTOS *et al.*, 2020).

Como contribuição prática, acredita-se que após identificar se há uma inter-relação entre os construtos, as IES podem criar processos de ensino-aprendizagem que agucem ainda mais as metacognição autorregulada de seus discentes, que pode contribuir para o aumento do seu desempenho acadêmico, além dos indicadores de ensino-aprendizagem da própria IES. No aspecto social, vai de encontro ao destacado por Araújo *et al.* (2013), que apontam que o conhecimento dos fatores que afetam o ensino-aprendizagem, e conseqüente o desempenho acadêmico, assume um papel pertinente na medida que busca assegurar maior qualidade na oferta do ensino, sendo necessária a adoção de medidas educacionais e governamentais para garantir um ciclo confiável e eficaz do ensino-aprendizagem.

Portanto, nota-se que as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada estão diretamente relacionada com a formação do inconsciente humano e que podem alavancar ou inibir a adoção de conceitos adequados que afetam o desempenho acadêmico. Assim, esta pesquisa justifica-se pelo fato de o desempenho do aluno influenciar sua vida profissional quanto a aprender, manter habilidades e buscar novos conhecimentos (BROADBENT; POON, 2015).

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada**

Uma formação voltada para as habilidades metacognitivas, é considerada por muitos autores como sendo um caminho mais coerente a se seguir. Silva e Vania (2018) e Becker (2013), pautados por recomendações elaboradas por autoridades de educação e organismos profissionais, ponderam que os estudantes de diversas áreas, inclusive da contabilidade e administração, necessitam de uma formação adequada que os conduzam a desenvolver habilidades de aprendizagem permanente e de pensamento crítico, ou seja, que permitam os discentes adquirir habilidades metacognitivas.

Existem seis concepções de aprendizagem autorregulada assim como consagra Zimmerman (1989), podendo-se destacar como as principais abordagens sobre aprendizagem autorregulada sendo: a comportamentalista, fenomenológica, volitiva, construtivista, vygotskiana e sócio cognitiva. Neste estudo será abordada apenas a concepção sócio cognitiva, que engloba as estratégias metacognitivas de autorregulação da aprendizagem.

A aprendizagem autorregulada tem uma variedade de conceitos, delineados por diferentes autores, porém para fins deste estudo considera-se este construto como sendo um processo onde o aluno autorregula seu aprendizado, com base nos seus conhecimentos e experiências de vida já preestabelecidos, selecionando o que seria mais satisfatório ao seu resultado final. Dessa forma, a aprendizagem autorregulada configura-se como uma das inúmeras abordagens que podem explicar o processo de ensino-aprendizagem do discente a partir da seleção, organização e criação de estratégias que possibilitem um aprendizado mais vantajoso e instrutivo para o aluno (HECKHAUSEN, 1998; GAMBO; SHAKIR, 2021).

Assim, no processo de autorregulação da aprendizagem descrito por Bandura (1986), existem fatores que determinam seu desenvolvimento. Esses fatores segundo o autor correspondem à aspectos pessoais, circunstanciais do meio e comportamentais (ações do indivíduo). Além dos processos citados, o autor ainda destaca que o processo de autorregulação da aprendizagem, apresenta outros três elementos de importância secundária (subprocessos que regulam o autoaprendizado), sendo eles: auto-observação, auto julgamento e auto reação. A auto-observação é o subprocesso onde o aluno se detém a explorar as suas desenvolturas, seguindo assim para o auto julgamento, fase onde o discente realiza uma autoavaliação do seu desempenho, para só então partir para a sua auto reação, onde o indivíduo pode ou não manifestar satisfação com o produto daquele processo de aprendizado, podendo até mesmo administrar penalidades ou reforços (BANDURA, 1986; LI *et al.*, 2021).

Ademais, a aprendizagem autorregulada também demanda métodos educacionais específicos, para que os discentes apliquem efetivamente os processos e subprocessos. Drake (2012) considera que uma metodologia educacional precisa fornecer aos alunos, a oportunidade de cultivar a sua aprendizagem de maneira crítica e ativa. Schmidt e Ford (2003) considera características importantes do ensino superior, permitir ao aluno universitário questionar, levando em conta as diferentes concepções de cada indivíduo, e também priorizar os métodos educacionais em si, em oposição aos conteúdos disciplinares.

A percepção de cada indivíduo também é importante para a aprendizagem, pois como afirma DeAquino (2007), tal ferramenta deve ser desenvolvida constantemente pelos alunos, por meio das suas práticas e experimentações, como uma espécie de filtragem do que é relevante ou não, apelidada pelo autor de “aprender fazendo”. Neste contexto, para integrar a metacognição como aliada no processo de aprendizagem, ela deve ser colocada para os alunos nas tarefas diárias, para serem realizadas não apenas pela reprodução, mas sim pelo interesse que o desafio proposto vai lhe causar.

Dessa maneira, os alunos vão adquirir a capacidade de auto-regular e decidir o que é importante no processo e o que pode ser deixado de lado. Corroborando essa afirmação, Silva e Biavatti (2018) e Schreuder (2014), ponderam que os docentes precisam ser capazes de verificar que o ambiente de aprendizagem deve ser um meio capaz de possibilitar que os discentes sejam capazes de pensar de forma independente, ou seja, permitindo que o mesmo seja possibilitado de resolver problemas, analisar e interpretar informações e correlacioná-las com o conhecimento prévio que posteriormente poderá ser utilizado para as circunstâncias necessárias.

## **2.2 Desempenho acadêmico**

Preocupar-se com os processos para obtenção de resultados satisfatórios, quando se aplicam métodos educacionais, fomentando assim o aprendizado dos discentes, é preocupação do desempenho acadêmico. Santos (2012) reforça a importância do desempenho acadêmico como sendo um resultado, que se obtém seguindo os processos adequados de metodologia educacional. O autor ainda reforça que o desempenho acadêmico é produto da alteração de variáveis relacionadas à três elementos básicos, alunos, corpo docente e instituição de ensino.

Segundo Miranda *et al.* (2015), pode-se acrescentar que uma certa quantidade de fatores, sendo eles formação docente, estrutura da instituição de ensino e questões inerentes aos estudantes, integram o chamado desempenho acadêmico.

Além das variantes supracitadas, que constituem o entendimento de desempenho acadêmico, temos que pensar em certos aspectos individuais relacionados a cada discente. Isso inclui além da maneira como destinam seu tempo aos estudos, outras particularidades, como tempo gasto pelos estudantes no percurso da instituição de ensino até suas casas e vice-versa. Em adendo, temos o que consagra Wang (2017), afirmando da existência de uma resposta dos discentes, aos propósitos preestabelecidos nas metodologias de ensino e aprendizagem. A intensidade de tais respostas compõe o chamado desempenho acadêmico, podendo ser levada em consideração o tempo de resposta de cada aluno, quando estão na busca de seus objetivos curriculares.

Apesar das convergências entre alguns autores em suas elucidações, não existe uma definição unânime do chamado desempenho acadêmico. Assim reforça Moreno-Herrero, Salas e Sanchez - Campillo (2018), afirmando simplesmente que o tempo gasto e a energia empenhada pelo estudante em absorver o que lhe foi ensinado, geram resultados que podem ser chamados de desempenho acadêmico. Miranda *et al.* (2015) acrescenta que podem ser realizadas medições de tais resultados, desde que sejam utilizados os parâmetros adequados, que geralmente se constituem de testes e avaliações, podendo ainda os parâmetros serem literais ou mais intrincados. Essas avaliações e testes ainda podem gerar notas para disciplinas, médias de períodos ou mesmo médias finais.

Sobre os parâmetros de avaliação do desempenho acadêmico dos discentes, segundo Miranda *et al.* (2015) e Borges *et al.* (2018), existe uma tendência recorrente das entidades de ensino em utilizarem as mesmas variantes, sendo quase todas internas à realidade acadêmica de cada instituição, geralmente se resumindo em idade, gênero, quantidade de horas direcionadas aos estudos, ou simplesmente o índice ou coeficiente acadêmico de rendimento. Por estes parâmetros serem majoritariamente praticados pela maioria das instituições de ensino superior, York, Gibson e Rankin (2015) defendem a expansão do uso de notas em pesquisas de medição de desempenho acadêmico dos alunos, pois esses números geram dados que são de fácil alcance para as entidades de ensino. Em adendo, tais autores citam a utilização do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), como sendo a maneira mais comum na literatura para aferição do desempenho acadêmico.

Silva *et al.* (2015) chama atenção para a necessidade de estudar todas as variantes que determinam o desempenho acadêmico, afinal elas indicam o patamar de assimilação de conteúdo dos alunos, durante a fase de ensino e aprendizagem. O autor ainda acrescenta que é dever das instituições de ensino, inserir profissionais capacitados no mercado de trabalho, portanto a qualidade no ensino é de suma importância. Porém Oro, Beuren e Carpes (2013) atentam para importância das características que o profissional deve adquirir, as chamadas competências e habilidades dos discentes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, bem como na etapa de qualificação profissional desses agentes.

A importância de se relevar as competências e habilidades, adquiridas pelos discentes ao longo de seus processos de ensino e aprendizagem, incluindo a fase de capacitação profissional, se relaciona com a questão da auto-regularão do aprendizado de cada indivíduo. Porém não devemos nesse processo enxergar apenas as individualidades do aluno, já que também coexistem, com fatores relacionados aos profissionais educadores e o contexto institucional em que estão inseridos. “O ensino deve ser idealizado de forma que possa desenvolver as competências e as habilidades de todos os envolvidos no processo” (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007; MAMEDE *et al.*, 2015). Morozini, Cambruzzi, Longo (2007), Silva *et al.* (2015) consideram que as instituições de ensino devem sempre

aplicar medidas em prol do melhoramento do ensino e da aprendizagem, com base no desenvolvimento das competências e habilidades de todos os agentes envolvidos.

Nogueira *et al.* (2013) fala sobre o principal critério utilizado pelas entidades de ensino para a medida do desempenho da aprendizagem, que se fundamenta na nota que é lançada nos sistemas acadêmicos das instituições, sendo a mesma sensível a vários fatores. O autor ainda acrescenta que esses fatores são intrínsecos dos próprios alunos, quanto do corpo docente, quanto das entidades de ensino. Além disso não é descartável o uso outros parâmetros para aferição do aprendizado discente, destacando-se dentre outros, exames externos à realidade do estabelecimento de ensino, bem como médias acumuladas por períodos letivos.

### **2.3 Estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico**

A aquisição de aprendizagem autorregulada por parte do acadêmico torna-se fator determinante para a elevação do seu nível de desempenho, e a participação dos professores é essencial nessa etapa do processo ensino-aprendizagem (NIEMI *et al.*, 2014). Moos e Ringdal (2012) afirmam que os métodos de ensino são definidos pelos comportamentos dos docentes conforme suas decisões e conhecimento ante o ensino aprendizagem, visto que o acúmulo de conteúdo e somente a instrução direta, limita a ampliação de conhecimento do aluno.

A aprendizagem autorregulada é caracterizada por processos que permitirão a criação de objetivos, dinâmica do tempo, aplicação de estratégias e a motivação do aluno no processo de aprendizagem (ROSÁRIO, 2001). O ensino-aprendizagem é construído pelo discente que busca conhecimento de forma ativa, desse modo, por meio da aquisição de estratégias metacognitivas, o discente aumenta seu potencial de organização, planejamento e objetivo para melhorar sua performance acadêmica, alcançando sua meta no campo do ensino-aprendizagem (SOUZA, 2010; ZONATTO, 2017).

Para Sternberg (2013), a psicologia cognitiva representa o campo de entendimento que o ser humano possui de identificar, processar e codificar dados de forma que passa a entender e codificar informações, o que facilita a compreensão, o que o torna mais ágil e com maior potencial ao processar e recordar informações que outros sem o mesmo empenho. Nesta perspectiva, Almeida (2002) destaca que a aprendizagem do estudante precisa ser ativa. O aprendizado significativo é aquele que ocorre através da criação da iniciativa e da responsabilidade do estudante, tendo em vista que esta forma de estudo “força” ao aluno a despertar o seu lado criativo, visando diferenciar as maneiras de obter seus conhecimentos, beneficiando o aluno e proporcionando melhorias no desempenho acadêmico (LI *et al.*, 2021).

Dessa forma, as estratégias metacognitivas de aprendizagem, autorregulada são consideradas uma das formas que os estudantes utilizam para criar e controlar o seu próprio pensamento. Dembo (1994) e Veenman, Wilhelm e Beishuizer (2004), explicam que esse meio de estudo tem o objetivo de administrar e envolver o autoconhecimento ao processo de aprendizagem. A metacognição engloba a definição de objetivos para estudos, o controle sobre a sua própria interpretação e o esclarecimento de como entendê-los (PEREZ-ALVAREZ; MALDONADO-MAHAUAD; PEREZ SANAGUSTIN, 2018).

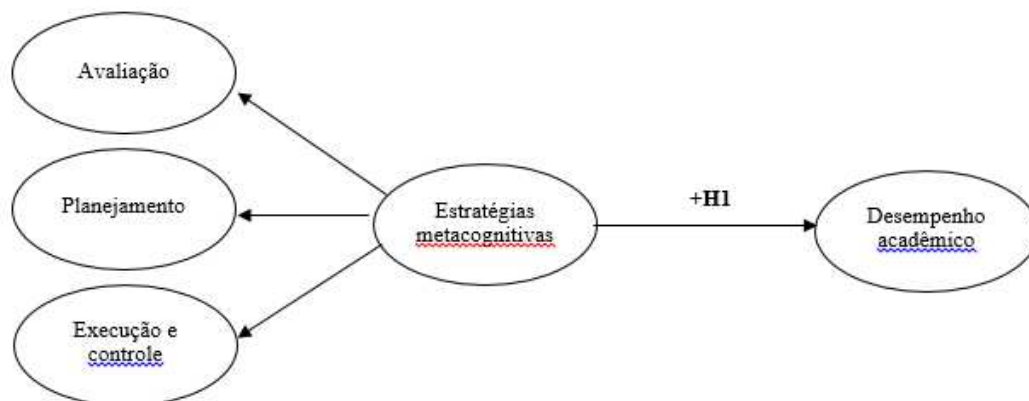
Neste interim, o uso de estratégias metacognitivas de aprendizagem possibilita uma melhor absorção do conhecimento e de forma subsequente, a promoção do sucesso acadêmico, o que reflete no seu desempenho acadêmico (BORUCHOVITCH, 2001; ZONATTO, 2017). Desse modo, um caminho para o aprendizado, engloba vários recursos que serão utilizados por quem está a aprender ou desenrolar alguma atividade específica ou em situações que envolvam diversas tarefas (SOUZA, 2010). As estratégias viabilizam o reforço ao aprendizado pois fornecem assim diversas ferramentas para a diversificação das formas de estudos, fazendo assim com que o aluno seja auto avaliativo e tenha tendência a ter melhorias no seu desempenho

acadêmico (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Isto posto sugere-se que a hipótese geral deste estudo:

**Hipótese:** As estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada influencia positivamente o desempenho dos discentes de contabilidade e administração.

Com base na hipótese geral do estudo, a relação proposta entre os construtos, estratégia metacognitivas de aprendizagem autorregulada e o desempenho acadêmico pode ser demonstrada com amparo no modelo apresentado na Figura 1:

**Figura 1:** Modelo operacional



Fonte: Elaborada pelos autores.

Por meio da Figura 1, infere-se que as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada compiladas em: 1. Avaliação; 2. Planejamento; 3. Execução e controle são fatores que contribuem positivamente no desempenho acadêmico.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa descritiva e quantitativa, realizada por meio de uma *survey*, com a aplicação de Regressão Linear Múltipla, para analisar a influência das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico dos discentes do curso de ciências contábeis e administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Fortaleza/CE.

Para a realização da pesquisa procedeu-se da utilização de um questionário *online* que foi aplicado via formulário do *Google Forms* aos discentes por meio de suas redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*). A priori, antes de encaminhar o questionário aos discentes da IES, aplicou-se um pré-teste, com 25 discentes para que ocorresse a validação do entendimento do questionário que posteriormente foram inseridos na análise dos dados da pesquisa.

Após a validação das questões, utilizou-se do método Bola de Neve para obtenção dos dados da pesquisa, segundo o qual, com a ajuda dos professores dos cursos de Ciências contábeis e Administração da IES, o questionário foi encaminhado aos alunos e estes, posteriormente, repassaram a pesquisa aos colegas de curso. Assim, o questionário ficou disponibilizado durante o período de 15 de setembro a 20 de novembro de 2020. A amostra obtida é não probabilística e por conveniência. De acordo com Churchill Jr e Iacobucci (2009) esse tipo de amostragem é fundamental em pesquisas exploratórias.

O questionário utilizado para a coleta dos dados foi dividido em duas partes: a primeira foi dedicada à caracterização do perfil dos discentes (gênero, idade, curso, semestre e desempenho) enquanto a segunda foi elaborada de acordo com a literatura sobre os construtos,

considerando uma escala intervalar de 5 pontos. A escala contou com 10 itens que variam de discordo totalmente a concordo totalmente 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- nem concordo nem discordo, 4- concordo parcialmente e 5 - concordo totalmente).

A coleta dos dados resultou em 184 questionários, sendo que foram desconsiderados 2 questionários considerados inadequados por concentraram suas respostas em uma única opção, sendo considerados *outliers*. Ademais, destaca-se também que o formulário disponibilizado não permitia que os discentes deixassem perguntas em branco, evitando-se dessa forma, a existência de *Missing*. Na etapa de tratamento estatístico e análise dos dados, utilizou-se o software SPSS® (Statistical Package for Social Sciences) v.21 para Windows®. O quadro 1 apresenta o questionário utilizado na pesquisa.

**Quadro 1 – Variáveis da pesquisa**

<b>Estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada</b>
1. Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar e procuro superar dificuldades detectadas
2. Procuro sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho
3. Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.
4. Antes de iniciar um trabalho, recorro sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa seja físico ou digital) para separar o máximo de informação sobre o tema.
5. Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.
6. Para ter melhor concentração, procuro sempre ambiente que não proporcione distração.
7. Quando faço uma prova, se ocorrer bem, ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.
8. Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou formulas), até saber de cor, do assunto a ser estudado.
9. Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).
10. Após conclusão de um trabalho acadêmico, eu o reviso para ter a certeza de que esteja correto.

**Fonte:** Elaborada pelos autores com base em Zimmermann e Martinez-Ponz (1986).

Para a análise dos resultados foram utilizados métodos estatísticos descritivos e teste T *student* para a análise das características dos respondentes, Análise Fatorial Exploratória (AFE) para avaliar a formação das variáveis latentes relacionadas as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada dos discentes e buscar mensurar o quão bem as variáveis evidenciadas se relacionam com o construto ao qual pertencem (HAIR Jr. *et al.*, 2010). Para a aplicação da AFE, procedeu-se a análise das seguintes estatísticas: i) as cargas fatoriais (= ou > 0,5) (HAIR Jr. *et al.*, 2010); ii) Teste de Esfericidade de *Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin* - KMO (> 0,5) (PESTANA; GAGEIRO, 2005); iii) Comunalidade (> 0,5) (LEE; HOOLEY, 2005; HAIR Jr. *et al.*, 2007) e Confiabilidade simples das variáveis observáveis por meio do Alfa de *Cronbach* (> 0,7) (HAIR Jr. *et al.*, 2010).

Com base nos *outputs* da AFE, outras estatísticas foram realizadas. Por meio das variáveis latentes oriundas da escala das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada dos discentes, foram detectados os construtos e calculadas as médias dos itens de cada construto da escala. De posse desses resultados, procedeu-se com a consecução da Regressão Linear Múltipla para analisar a influência das estratégia metacognitivas de aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmicos dos discentes. Dessa maneira, os construtos encontrados na AFE corresponderam as variáveis independentes ao passo que o desempenho acadêmico figurou como variável dependente. Ademias, utilizou-se o curso como variável *dummy* de controle, assumindo valor 1 para o curso de ciências contábeis e 0 para o curso de administração.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Perfil dos discentes



Iniciam-se os resultados apresentando uma análise do perfil dos discentes da pesquisa, conforme destacado na tabela 1.

**Tabela 1** – Características dos discentes

Variáveis	Classes	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Gênero	Masculino	103	56,6%
	Feminino	79	43,4%
	Total	182	100,0%
Idade	Acima de 35 anos	20	11,0%
	Ate 20 anos	38	20,9%
	De 21 a 25 anos	76	41,8%
	De 26 a 30 anos	26	14,3%
	De 31 a 35 anos	22	12,1%
	Total	182	100,0%
Curso	Administração	76	41,8%
	Ciências contábeis	106	58,2%
	Total	182	100,0%
Semestre	2°	18	9,9%
	3°	9	4,9%
	4°	34	18,7%
	5°	30	16,5%
	6°	39	21,4%
	7°	22	12,1%
	8°	30	16,5%
	Total	182	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por meio da Tabela 1, é possível verificar que 182 discentes participaram da pesquisa. Destes, a maioria são do gênero masculino (56,6%). Em relação a idade, 41,8% (76) dos discentes estão entre 21 a 25 anos. Além disso, infere-se que 58,2% dos participantes são do curso de ciências contábeis, enquanto 41,8% são do curso de Administração, com destaque para os alunos do 4° e 6° semestres.

#### 4.2 Validade e confiabilidade da escala das características do professor ideal

Com o intuito de identificar as variáveis predominantes da escala das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada e confirmar o Modelo Teórico proposto (Figura 1) valeu-se da consecução da AFE. A Tabela 2 apresenta os resultados da AFE.

**Tabela 2** – Estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada – Variáveis latentes e observáveis – Rotação Varimax – Componentes principais

CONSTRUTO	VARIÁVEIS	CARGA FATORIAL	COMUNALIDADES
Avaliação	A1-Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar e procuro superar dificuldades detectadas	0,662	0,596
	A2-Para ter melhor concentração, procuro sempre ambiente que não proporcione distração.	0,691	0,534
KMO= 0,700; Teste de esfericidade de Bartlett = 0,000; Alfa Cronbach = 0,896			
Planejamento	P1-Procuro sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho	0,589	0,583
	P2-Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.	0,577	0,549

	P3-Antes de iniciar um trabalho, recorro sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa seja físico ou digital) para separar o máximo de informação sobre o tema.	0,812	0,672
KMO= 0,705; Teste de esfericidade de Bartlett = 0,000; Alfa Cronbach = 0,865			
Execução e Controle	EC1-Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.	0,464	0,550
	EC2-Quando faço uma prova, se ocorrer bem, ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.	0,820	0,684
	EC3-Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou formulas), até saber de cor, do assunto a ser estudado.	0,699	0,571
	EC4-Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).	0,743	0,584
	EC5-Depois conclusão de um trabalho acadêmico, eu o reviso para ter a certeza de que esteja correto.	0,596	0,480
KMO= 0,774; Teste de esfericidade de Bartlett = 0,000; Alfa Cronbach = 0,878			

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Na Tabela 2, infere-se que as análises das variáveis observáveis, foram agrupadas em 3 fatores principais (construtos/ variáveis latentes) e que foram nomeados com base na literatura sobre a temática em: i) avaliação (2 questões); ii) Planejamento (3 questões); e iii) execução e controle (5 questões). Os três fatores sinalizaram 63,63% de explicação acumulada da variância dos dados.

O Alfa de Cronbach precisa sinalizar uma estatística maior que 0,70 (HAIR Jr *et al.*, 2010). Pela Tabela 2, é possível visualizar que os três construtos formados suportam essa estatística, do qual se situaram entre 0,865 e 0,896, confirmando a consistência interna da escala, ou seja, sua confiabilidade. Além disso, os dados quando analisados em conjunto também apresentaram valor acima de 0,70 (0,851), resultando em uma amostra de dados confiável.

Em relação ao KMO, sua função é estimar a medida de adequação dos dados do estudo. Dessa maneira, considerando as 10 questões, o teste apresentou valor igual a 0,838 para a escala completa, mas também apresentou valores superiores a 0,7 para cada um dos construtos formados a partir da escala, que são considerados ótimos (HUTCHESON; SOFRONIQU, 1999). Outrossim, o teste de Esfericidade de Bartlett, evidenciou significância  $p < 0,01$  para os três construtos e para o grupo de dados como um todo, visto que na concepção de Pestana e Gageiro (2005) deve ser menor que 0,05. Ao final, constata-se que, os achados confirmam a adequação da análise fatorial, atestando a validade estatística da escala das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada em três fatores.

A avaliação de comunalidade, apresenta que as variáveis observáveis (questões) superaram o valor de 0,5, considerados significantes por apresentarem resultados superiores a este valor (LEE; HOOLEY, 2005), ou seja, pelo menos 50% da variância de cada uma das variáveis são explicadas por sua respectiva carga fatorial. Na mesma medida, observa-se também que a carga fatorial de cada uma das variáveis superou o valor de 0,4 (carga de corte), não sendo necessário excluir nenhuma das questões.

Portanto, dentre as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada as questões destaque em cada um dos construtos correspondem: i) Avaliação - Para ter melhor concentração, procura-se sempre um ambiente que não proporcione distração; ii) Planejamento

- Antes de iniciar um trabalho, recorre-se sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa seja físico ou digital) para separar o máximo de informação sobre o tema e Procura-se sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho; e iii) Execução e Controle - Quando for fazer uma prova, se ocorrer bem, oferece-se uma recompensa; caso ocorra o contrário, abra mão de algo que tanto quer. No geral, esses resultados sinalizam a adoção de estratégias metacognitivas pelos discentes, que na concepção de Boruchovitch (1999), Borges *et al.* (2018), Gambo e Shakir (2021), Mckeachie e cols (1985) e Reay (2006) e Silva *et al.* (2019) facilitam a aprendizagem.

Esse achado corrobora Tuysuzoglu (2011) que destaca que um discente com perfil autorregulado estabelece e acompanha metas para seu aprendizado, busca controlar sua cognição, motivação e comportamento, mas permanece limitado por seus objetivos e pelas características contextuais do ambiente. Além disso, o autor evidencia que existem diferenças relevantes entre os alunos que se utilizam das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada daqueles que não a praticam. Dessa forma, nota-se que os elementos da aprendizagem autorregulada como auto-observação, auto julgamento e auto reação (BANDURA, 1986) corroboram com achados deste estudo.

### 4.3 Influência das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico dos discentes

Por fim, com o intuito de atingir o objetivo geral procedeu-se a análise de regressão linear múltipla. A Tabela 3 destaca os resultados da regressão linear múltipla.

**Tabela 3** - Análise de regressão das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada em relação ao desempenho acadêmico

Variáveis	Coeficientes padronizados	Estatísticas de colinearidade	
	B	Tolerância	VIF
(Constante)	-	-	-
Avaliação	0,010**	0,758	1,319
Planejamento	0,029**	0,662	1,510
Execução e controle	0,243*	0,651	1,537
Curso (Ciências Contábeis/ Administração)	0,123**	0,473	2,113
Ajuste do Modelo			
<b>R<sup>2</sup> ajustado</b>		0,35	
<b>F</b>		4,465*	
<b>Durbin-Watson</b>		1,920	
<b>Pesarán – Pesarán</b>		<10	

**Nota:** \* significativa a 1%; \*\* significativa ao nível de 5%.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

A partir da Tabela 3, destaca-se que o R<sup>2</sup> ajustado foi de 35%. O teste F-ANOVA foi significativo, ou seja, o conjunto de variáveis independentes influencia a variável dependente. Ademais, destaca-se também que o resultado da estatística de Durbin-Watson evidenciou que não há problemas de autocorrelação dos resíduos, já que o seu valor foi de 1,920. O teste de comportamento dos resíduos (Pesarán-Pesarán) demonstra a não violação ao pressuposto da homocedasticidade, visto que foi menor que 10. E, o fator VIF e o Tolerance apresentaram valores inferiores a 10. Portanto, não houve problema de multicolinearidade entre as variáveis independentes do modelo, confirmando o evidenciado na matriz de correlação de Pearson.

Nota-se ainda, a partir da Tabela 3, que os coeficientes dos construtos (avaliação, planejamento, execução e controle) foram estatisticamente significantes. O coeficiente positivo das variáveis permite inferir que as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada

dos alunos, influenciam no nível do seu desempenho, confirmando a hipótese geral deste estudo. Outrossim, destaca-se também que o curso também mostrou-se positivo e estatisticamente significantes.

Tais resultados corroboram os estudos de Borges *et al.* (2018), Gambo e Shakir (2021), Loranger (1994), Moura (1992), Silva *et al.* (2019) e Onatsu- Ravenscroft *et al.* (2012) que declararam que há uma associação entre o uso de estratégias metacognitivas de aprendizagem e o desempenho acadêmico.

Inferre-se que a utilização das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada – Planejamento, execução e controle- possibilitam que o discente absorva de forma mais efetiva o conhecimento repassado com impacto subsequente no seu desempenho acadêmico (BORUCHOVITCH, 2001). Ademais, a adesão dessas estratégias fornecem subsídios para a diversificação de estudo, mas também agrega elementos de aprendizagem que possibilitam auto-observação, auto julgamento e auto reação (BANDURA, 1986) que tendem a influenciar o desempenho acadêmico.

Os alunos, ao determinarem as metas de aprendizagem, monitoram seu crescimento em direção as suas metas estabelecidas (AGUILAR *et al.*, 2021). A avaliação, planejamento, execução e controle podem contribuir com o seu desempenho acadêmico, na medida que, os discentes ao definir suas metas, utilizam-se de tais estratégias para cumpri-las, e que posteriormente, os ajudam a dominar o conteúdo a curto prazo e sustentar seus esforços para fazê-lo a longo prazo (ZIMMERMAN, 2013).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar a influência das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico dos discentes do curso de ciências contábeis e administração, foram entrevistados 182 discentes. Para tal, aplicou-se estatística descritiva, teste de médias, AFE, correlação e regressão linear múltipla para a análise dos dados.

Em relação a análise da AFE, constatou-se a formação de três construtos a partir da escala das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada, sendo eles: i) Controle; ii) Planejamento; e iii) Execução e controle.

A partir desses construtos formados, foi identificado que as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada mais evidenciadas pelos discentes foram: Ter melhor concentração e procurar sempre um ambiente que não proporcione distração; Antes de iniciar um trabalho, recorrer sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa seja físico ou digital) parar obter o máximo de informação sobre o tema e procurar sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho; e Quando for fazer uma prova, se ocorrer bem, recompensar-se; caso ocorra o contrário, abra mão de algo que tanto quer.

A partir da regressão linear múltipla, cada um dos construtos sinalizou uma relação positiva com o desempenho acadêmico. Em outros termos, as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada afetam positivamente o desempenho acadêmico dos discentes, confirmando a hipótese geral do estudo.

Portanto, o estudo contribui para aumentar o entendimento entre a relação das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada com o desempenho acadêmico, ainda incipiente na literatura nacional e que visa construir e validar escalas de estratégias de aprendizagem. Assim, fomenta-se o aumento das discussões e pesquisas sobre a temática, tendo em vista que os estudos anteriores focaram-se em verificar outros fatores. Espera-se também contribuir com a coordenação, tendo em vista que os resultados podem auxiliar na gestão educacional (seleção de professores, por exemplo) e ensino-aprendizagem. Assim, o estudo poderá auxiliar os docentes e os próprios discentes quanto as estratégias de autorregulação que podem observar e analisar no seu cotidiano.

Como limitações do estudo, destaca-se que os resultados e considerações expostos, visto que abarcaram os alunos de uma única IES, assim como o instrumento utilizado para a coleta dos dados e a amostra do estudo. Como oportunidades futuras, pode-se considerar, a possibilidade de realizar uma pesquisa com alunos de outras IES, inclusive de outros estados.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Stephen J. et al. Associations between learning analytics dashboard exposure and motivation and self-regulated learning. **Computers & Education**, v. 162, p. 104085, 2021.

ALMEIDA, Miriam de Abreu. Estratégias metacognitivas: uma possibilidade no ensino de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 55, n. 4, p. 424-429, 2002.

ANDRADE, Heidi L.; BROOKHART, Susan M. Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 27, n. 4, p. 350-372, 2020.

ARAÚJO, Elisson Alberto Tavares et al. Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.

BANDURA, Albert. Social foundations of thought and action. **Englewood Cliffs, NJ**, v. 1986, p. 23-28, 1986.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**. Artmed Editora, 2013.

BORGES, L. F. M.; LEAL, E. A.; SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M. Rendimento acadêmico e estilos de aprendizagem: um estudo na disciplina análise de custos. **Revista Alcance (Online)**, v. 25, n. 2, p. 161-176, 2018.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão da leitura de aluno de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 19-26, 2001.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BROADBENT, Jim; POON, Walter L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. **The Internet and Higher Education**, v. 27, p. 1-13, 2015.

DE JESUS SILVA, Thiago Bruno; BIAVATTI, Vania Tanira. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 37, p. 3-33, 2018.

DE MOURA, Manoel Oriosvaldo. O jogo e a construção do conhecimento matemático. **Publicação séries e ideias**, p. 45-52, 1992.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMBO, Myron H. **Applying educational psychology**. Longman/Addison Wesley Longman, 1994.

DOS SANTOS, Márcia Juliana da Cunha et al. Diferenças no desempenho acadêmico a partir das características socioeconômicas, demográficas, comportamentais e psicológicas de estudantes portugueses da área de negócios. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, p. 111-129, 2020.

DRAKE, John R. A critical analysis of active learning and an alternative pedagogical framework for introductory information systems courses. **Journal of Information Technology Education**, v. 11, p. 39-52, 2012.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Elsevier Brasil, 2017.

FERREIRA, Manuel Portugal Vasconcelos et al. Coautoria em administração no Brasil: pressões, complementaridades e produtividade. **Base-Revista de Administração e Contabilidade Da Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 42-55, 2018.

GAMBO, Yusufu; SHAKIR, Muhammad Zeeshan. Review on self-regulated learning in smart learning environment. **Smart Learning Environments**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2021.

GIMÉNEZ, Víctor; PRIOR, Diego; THIEME, Claudio. Technical efficiency, managerial efficiency and objective-setting in the educational system: an international comparison. **Journal of the Operational Research Society**, v. 58, n. 8, p. 996-1007, 2007.

HAIR JR, J. F. et al. **SEM: An introduction. Multivariate data analysis: A global perspective**. 2010.

HECKHAUSEN, Jutta; DWECK, Carol S. (Ed.). **Motivation and self-regulation across the life span**. Cambridge University Press, 1998.

HUTCHESON, Graeme D.; SOFRONIOU, Nick. **The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models**. Sage, 1999.

IACOBUCCI, Dawn; CHURCHILL, Gilbert. **Marketing research: Methodological foundations**. Cengage Learning, 2009.

JESUS SILVA, T. B.; FREITAS, M. M.; SALLABERRY, J. D. FLACH, L. As características dos discentes de Ciências Contábeis e as estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2020.

JIMÉNEZ, Ma Visitación García; IZQUIERDO, Jesús Ma Alvarado; BLANCO, Amelia Jiménez. La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. **Psicothema**, v. 12, n. Su2, p. 248-525, 2000.

KRAUSS, Jessica Andressa; SILVA, T. B. J.; ZONATTO, V. C. S. Evidências dos efeitos das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada na formação de inconsciente coletivo no conhecimento de contabilidade de custos. Anais. In: **XI Congresso Anpcont, Belo Horizonte, jun. 2017**. p. 9-20.

LEE, Nick; SAUNDERS, John; HOOLEY, Graham. The evolution of “classical mythology” within marketing measure development. **European Journal of Marketing**, 2005.

LI, Shan et al. Examining the relationship between emotion variability, self-regulated learning, and task performance in an intelligent tutoring system. **Educational Technology Research and Development**, v. 69, n. 2, p. 673-692, 2021.

LIMA FILHO, Raimundo Nonato; BRUNI, Adriano Leal. Metacognição estimula características empreendedoras? Uma análise em profissionais de administração. **Race: revista de administração, contabilidade e economia**, v. 14, n. 2, p. 427-450, 2015.

LORANGER, Ann L. The study strategies of successful and unsuccessful high school students. **Journal of Reading Behavior**, v. 26, n. 4, p. 347-360, 1994.

MAMEDE, Samuel de Paiva Naves; MIRANDA, Gilberto José; MARQUES, Alessandra Vieira Cunha; ROGERS, Pablo. Psychological Determinants of Academic Achievement in Accounting: Evidence from Brazil. **Brazilian Business Review**, p. 50-71, 2015.

MIRANDA, Gilberto Jose et al. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MOOS, Daniel C.; RINGDAL, Alyssa. Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher’s role. **Education Research International**, v. 2012, 2012.

MORENO-HERRERO, Dolores; SALAS-VELASCO, Manuel; SÁNCHEZ-CAMPILLO, José. Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. **Children and Youth Services Review**, v. 95, p. 334-351, 2018.

MOROZINI, João Francisco; CAMBRUZZI, Daiane; LONGO, Luci. Fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)-ISSN 2177-4153**, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2007.

NIEMI, H., HARJU, V., VIVITSOU, M., VIITANEN, K., MULTISILTA, J., & KUOKKANEN, A. Digital Storytelling for 21 st-Century Skills in Virtual Learning Environments. **Creative Education**, 2014.

NOGUEIRA, Daniel Ramos; COSTA, José Manoel da; TAKAMATSU, Renata Turola; REIS, Luciano Gomes dos. Fatores que impactam o desempenho acadêmico: Uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. **Revista de Informação Contábil**, v. 7, n. 3, p. 51-62, 2013.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

ONTSU-ARVILOMMI, T.; NURMI, J. E.; AUNOLA, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. **Learning and Instruction**, 12, 509-527.

ORO, Ieda Margarete; BEUREN, Ilse Maria; DA SILVA CARPES, Antonio Maria. Competências e habilidades exigidas do controller e a proposição para sua formação acadêmica. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 15-36, 2013.

PÉREZ-ÁLVAREZ, Ronald; MALDONADO-MAHAUAD, Jorge; PÉREZ-SANAGUSTÍN, Mar. Tools to support self-regulated learning in online environments: literature review. **In: European conference on technology enhanced learning**. Springer, Cham, 2018. p. 16-30.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Descobrimos a regressão: com a complementaridade do SPSS**. 2005.

PURDIE, Nola; HATTIE, John; DOUGLAS, Graham. Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. **Journal of educational psychology**, v. 88, n. 1, p. 87, 1996.

RAVENSCROFT, A.; SCHMIDT, A.; COOK, J.; BRADLEY, C. Designing social media for informal learning and knowledge maturing in the digital workplace. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 28, n. 3, p. 235-249, 2012.

Reay, D. (2006). I'm not seen as one of the clever children: Consulting primary school pupils about the social conditions of learning. **Educational Review**, 58, 171-181.

ROSÁRIO, Pedro. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. 2001.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, São Paulo, 2012.

SCHLEIFER, Lydia LF; DULL, Richard B. Metacognition and performance in the accounting classroom. **Issues in Accounting Education**, v. 24, n. 3, p. 339-367, 2009.

SCHMIDT, Aaron M.; FORD, J. Kevin. Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. **Personnel Psychology**, v. 56, n. 2, p. 405-429, 2003.

SCHREUDER, Glynis Rholeen. **Teacher Professional Development: The Case Of Quality Teaching In Accounting At Selected Western Cape Secondary Schools**. Tese de Doutorado. Cape Peninsula University of Technology, 2014.

SILVA, Thiago Bruno de Jesus. **Estratégia Metacognitiva de Aprendizagem Autorregulada, Percepção Docente Sobre a Aprendizagem e Métodos Educacionais Em Contabilidade: Estudo de caso em uma universidade pública catarinense**. 2016. 97 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)–Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau (SC).

SILVA, Thiago Bruno Jesus ; BIAVATTI, Vania Tanira. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 37, p. 3-33, 2018.



SILVA, V. R.; OLIVEIRA, K. G.; ROGERS, P.; MIRANDA, G. J. Comportamento e Desempenho Acadêmico no Curso de Ciências Contábeis. In: Congresso AnpCont, 9., 2015. **Anais...** Curitiba: 2015.

SMITH, Elizabeth A. The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. **Journal of knowledge Management**, 2001.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, n. 36, p. 95-107, 2010.

SPERLING, R. A.; HOWAR, B. C.; STALEY, R.; DUBOIS, N. Metacognition and self-regulated learning constructs. **Educational Research and Evaluation**, v. 10, n. 2, p. 117-139, 2004.

STERNBERG, Robert J. **Intelligence**. John Wiley & Sons Inc, 2013.

TUYSUZOGLU, Banu Binbasaran. **An investigation of the role of metacognitive behavior in self-regulated learning when learning a complex science topic with a hypermedia learning environment**. 2011. Tese de Doutorado. The University of North Carolina at Chapel Hill.

VEENMAN, Marcel VJ; WILHELM, Pascal; BEISHUIZEN, Jos J. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. **Learning and instruction**, v. 14, n. 1, p. 89-109, 2004.

WANG, Sonia. "Teacher Centered Coaching": An Instructional Coaching Model. **Mid-Western Educational Researcher**, v. 29, n. 1, 2017.

WOOLDRIDGE, Jeffrey M. Cluster-sample methods in applied econometrics: an extended analysis. **Unpublished manuscript**, 2006.

YORK, Travis T.; GIBSON, Charles; RANKIN, Susan. Defining and measuring academic success. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, v. 20, n. 1, p. 5, 2015.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, v. 81, n. 3, p. 329, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry J.; KITSANTAS, Anastasia. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of educational psychology**, v. 89, n. 1, p. 29, 1997.

ZIMMERMAN, Barry J.; PONS, Manuel Martinez. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American educational research journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.