

Motivações e estratégias de aprendizagem dos discentes em contabilidade de custos e a influência no desempenho acadêmico

Recebimento dos originais: 28/11/2017
Aceitação para publicação: 18/052018

Maria Angélica Silva Costa

Mestranda em Ciências Contábeis pela UEM

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Endereço: Av. Colombo, n. 5.790, Bloco C-23 - Jd. Universitário, Maringá/PR.
CEP 87020-900.

E-mail: angelscosta3@gmail.com

Beatriz Negrelli da Silva

Mestranda em Ciências Contábeis pela UEM

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Endereço: Av. Colombo, n. 5.790, Bloco C-23 - Jd. Universitário, Maringá/PR.
CEP 87020-900.

E-mail: beatriznegrelli@hotmail.com

Katia Abbas

Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Endereço: Av. Colombo, n. 5.790, Bloco C-23 - Jd. Universitário, Maringá/PR.
CEP 87020-900.

E-mail: kabbas@uem.br

Resumo

O objetivo deste estudo é verificar quais são os fatores motivacionais e as estratégias de aprendizagem dos discentes na disciplina de Contabilidade de Custos e se estes fatores influenciam o desempenho acadêmico, tendo em vista que tal disciplina apresenta um alto índice de reprovação, e que pesquisas apontam que as motivações e estratégias de aprendizagem estão relacionadas ao desempenho acadêmico. Para atender o objetivo proposto, foi aplicado o questionário *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) e, posteriormente, as técnicas de análise de Equações Estruturais, configurando-se a pesquisa como descritiva, de levantamento e com uma abordagem quantitativa. O estudo utiliza a Teoria de Atribuição Causal, cujo foco é o aprendizado na motivação, atribuindo alguma causa para o “sucesso” ou “fracasso” do aluno, e a Teoria do Processamento de Informação que evidencia a relevância de estratégias de aprendizagem para o desempenho acadêmico. Os achados deste estudo evidenciaram que os alunos, em média, têm uma maior motivação intrínseca; que a estratégia mais utilizada foi a “Busca por Ajuda” e a menos utilizada foi o “Tempo e Ambiente de Estudo”, que por sua vez, é uma das variáveis que influenciou o desempenho acadêmico, além da estratégia de “Autorregulação Metacognitiva”. Em relação aos fatores motivacionais, nenhum apresentou influência significativa no desempenho. Contudo, confirmou-se a influência das motivações no uso de estratégias, podendo-se considerar que há uma relação indireta da motivação com o desempenho

acadêmico, por meio das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes, resultado este que corrobora com a literatura e as teorias utilizadas neste trabalho.

Palavras-chave: Motivação e Estratégia de Aprendizagem. Desempenho Acadêmico. Contabilidade de Custos.

1. Introdução

Para a melhoria do ensino-aprendizagem, entender os fatores que influenciam o desempenho acadêmico se torna uma preocupação frequente entre docentes e discentes das Instituições de Ensino Superior (IES) (NOGUEIRA et al., 2014). Nesse contexto, um bom desempenho acadêmico, segundo Jaafar, Awaludin e Bakar (2014), está relacionado com crenças motivacionais e a autorregulação do aluno.

Maehr e Meyer (1997) apontam que no processo de ensino e aprendizagem, provavelmente, a motivação sempre será a essência, uma vez que, segundo Engelmann (2010), a motivação demonstra o estado de envolvimento do aluno com determinada atividade. E Carelli e Santos (1999) complementam que a falta de motivação pode ser devido à falta de hábitos e estratégias de aprendizagem, que influenciam no rendimento acadêmico, tendo em vista que Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) consideram que a motivação fomenta o uso de estratégias.

Nesse sentido, estudos evidenciam que no curso de Ciências Contábeis, a disciplina de Contabilidade de Custos é umas das que mais reprovam, chegando a representar um índice de cerca de 28% de reprovação no ano de 2009, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) (RISSI; MARCONDES, 2011), e 42% na Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre 2008 e 2013, atribuindo-se a esta, como possíveis causas, a dificuldade do aluno de não conseguindo adotar uma maneira correta para estudar, assim como o desinteresse pela disciplina (BORGES et al., 2014).

Algumas pesquisas caminham para o entendimento das variáveis que afetam o desempenho em cursos da área de negócios (MIRANDA et al. 2015) e os tipos de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013). Rosa, Rodrigues e Silva (2011) apontam que para um estudante ser bem sucedido precisa utilizar de forma ativa as estratégias para gerenciar a sua motivação, seu comportamento e sua aprendizagem, desenvolvendo a habilidade de aprender a aprender.

Diante de tais expostos, este estudo tem como objetivo investigar quais são os fatores motivacionais e as estratégias de aprendizagem dos discentes em Contabilidade de Custos e se estes influenciam o desempenho acadêmico, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), que é baseado em importantes teorias de aprendizagem e determinantes de desempenho escolar, sendo uma ferramenta utilizada em pesquisas no ensino superior e em cursos de contabilidade, relacionando-a ao desempenho acadêmico (como em OPDECAM **et al.**, 2014; JAAFAR **et al.**, 2014). No entanto, não foram localizados estudos com essa ferramenta analisando as motivações e estratégias dos discentes na disciplina de Contabilidade de Custos.

Para tanto, pretende-se responder a problemática da pesquisa à luz da Teoria da Atribuição Causal, que tem como foco a motivação, buscando entender no contexto escolar a motivação e o desempenho de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem (WEINER, 1985; MARTINI; DEL PRETTE, 2005), e sob a perspectiva da Teoria do Processamento de Informação para explicar a adoção e contribuição das estratégias de aprendizagem (BZUNECK, 2004).

A pesquisa busca contribuir com os estudos acerca da educação em contabilidade e com o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Contabilidade de Custos, ao investigar os componentes motivacionais e as estratégias de aprendizagem dos acadêmicos, o que pode ajudar a entender o alto índice de reprovação, fornecendo um panorama dos perfis motivacionais dos alunos, das estratégias de aprendizagem adotadas por eles, e se influenciam no desempenho acadêmico.

O artigo está organizado em mais quatro seções, além desta introdução. A segunda seção - Revisão da Literatura - fundamenta a presente pesquisa, subdividindo-se em Contabilidade de Custos; motivação, estratégia de aprendizagem e desempenho; e Teoria da Atribuição Causal e Teoria do Processamento da Informação. A terceira seção aborda os procedimentos metodológicos. A quarta, a descrição e análise dos resultados. E por fim, a quinta seção apresenta as conclusões do estudo.

2. Revisão da Literatura

2.1. Aprendizagem em contabilidade de custos

Dentre os conteúdos de formação profissional, a disciplina de Contabilidade de Custos tem sua oferta obrigatória nos cursos de Ciências Contábeis (AGUIAR; SILVA; SILVA,

2014), visto que esta se tornou fundamental para o processo decisório das organizações, deixando de ser somente um mecanismo para mensuração de estoques (MEDEIROS; LIMA; ARAÚJO, 2005).

O ensino universitário, para o domínio do conhecimento e das práticas relacionadas aos custos, demanda a criação de uma base teórica robusta que deve estar atrelada a atividades que possam reproduzir ou que sejam semelhantes ao ambiente empresarial (MEDEIROS et al., 2005; FERNANDES et al., 2015). Medeiros, Lima e Araújo (2005) concluíram em seu estudo que os alunos de Contabilidade de Custos do Curso de Ciências Contábeis da UFRN possuem várias dificuldades na sua aprendizagem, tendo como causas a falta de experiência, falta de interesse, motivação do aluno e a superficialidade do conteúdo.

Diante disso, obteve-se, através de informações cedidas pelo Departamento de Assuntos Acadêmicos, que na Universidade Estadual de Maringá (UEM), a disciplina Contabilidade de Custos tem um índice elevado de reprovações, sendo que no período de 2010 a 2015 foi de 45% (por nota e falta) dos alunos matriculados na disciplina.

Borges et al. (2014), em estudo realizado na referida Universidade, concluíram que os principais motivos para reprovação expressiva na disciplina de Contabilidade Custos **podem** ser **dados** à fatores como ansiedade, falta de dedicação, desinteresse e a complexidade da disciplina, podendo, nesse caso, serem adotadas medidas e estratégias, pelo aluno e pelo professor, a fim de reduzir esse índice de reprovação. O uso de estratégias de aprendizagem pode auxiliar a melhorar o desempenho escolar dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Além disso, Mendes (2000) afirma que no curso de Ciências Contábeis, a falta de motivação bem como perspectivas com a profissão, causam o baixo nível de aprendizado, sendo essencial entender a questão da motivação, que pode ser responsável, segundo Teixeira e Alliprandini (2013), tanto para iniciar quanto para manter certos comportamentos, como por exemplo estudar para garantir uma nota boa na prova e se esforçar para aprender conteúdos que não são do interesse do acadêmico. Afirmam Jaafar et al. (2014) e Opdecam et al. (2014) que a motivação do aluno do curso de Ciências Contábeis pode influenciar seu desempenho acadêmico, assim como as estratégias de aprendizagem.

Aguiar et al. (2014) defendem a necessidade dos discentes em formar profissionais com condições de aprender a aprender, para ter sucesso no ambiente dinâmico que irão atuar, considerando-se que os órgãos Internacionais como *Accounting Education Change Commission* (AECC) e *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), anseiam

aos alunos de contabilidade, inclusive na área de custos, as habilidades de autorregulação do aprendizado, de modo que **obtenham** sucesso durante a graduação e **desenvolvam** habilidades para a educação continuada, em razão das mudanças frequentes das normas contábeis. Entretanto, embora a AECC tenha sugerido desenvolvimento de habilidades metacognitivas, muitas salas de aula do curso de Ciências Contábeis ainda não a desenvolveram (AGUIAR et al., 2014; SILVA et al. 2016).

2.2. Motivações, estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico

A aprendizagem está presente desde o início da vida do ser humano, portanto é importante compreender como se dá o processo de aprender (ENGELMANN, 2010), sendo relevante nesse processo o valor da experiência, da repetição, a capacidade de memorização, identificação, reconhecimento e interpretação do que está sendo aprendido (BECKER, 2013).

Segundo Tapia e Fita (2001, p. 68), “toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade de saber e de um querer alcançar determinadas metas”, surgindo nesse contexto a motivação, a qual os autores apontam como sendo variáveis que orientam para determinado sentido a fim de se alcançar um objetivo.

Nessa perspectiva, Ryan e Deci (2000) afirmam que para ser motivado é necessário movido para fazer alguma coisa, enquanto a pessoa que não sente nenhum ímpeto ou inspiração para agir, é considerada desmotivada. Por isso, a motivação é vista como fundamental na aprendizagem, impulsionando a colocar em prática comportamentos e habilidades aprendidos (BARRERA, 2010; ENGELMANN, 2010), considerando-se que alunos motivados aprendem com mais facilidade (LIMA; KROENKE; HEIN, 2010), logo, terão um melhor desempenho acadêmico.

Os estudantes podem apresentar diferentes tipos de motivações, não variando apenas seu nível de motivação (pouco ou muito motivado), mas também quanto a sua natureza, podendo ser intrínseca ou extrínseca (RYAN; DECI, 2000), sendo estas consideradas conceitos chaves para compreender a motivação do estudante (PERASSINOTO et al., 2013), e que podem impactar de diferentes formas em seu desempenho (RYAN; DECI, 2000).

Na motivação extrínseca os estudantes podem realizam atividades escolares preocupados com a avaliação e aceitação dos outros (pais, professores, colegas, etc.), (TAPIA; FITA, 2001), ou seja, a atividade é realizada pelo seu valor instrumental, e não porque o aluno a considera interessante (RYAN; DECI, 2000), e as recompensas externas impulsionam este tipo de motivação (LIMA et al., 2010). Já a motivação intrínseca, está

relacionada com o “eu” e a autoestima, ou seja, o estudante realiza uma atividade para o seu gozo em si, **porque** que tem vontade de aprender, e não pelo seu valor instrumental (PINTRICH et al., 1991; RYAN; DECI, 2000; TAPIA; FITA, 2001; LIMA et al., 2010).

No contexto do ensino superior a motivação se dá de acordo com a preferência e uso de certas estratégias de aprendizagem do aluno, sendo estas consoantes com suas metas (GARCIA; PINTRICH, 1995; PINTRICH, 1999). Assim, vê-se a estreita relação entre as motivações e as estratégias, porém, em certas situações os alunos chegam a aprender a utilizar as estratégias, entretanto, não as aplicam em situações necessárias, pois mesmo motivados, carecem de habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem e não terão um bom desempenho, da mesma forma dominam as estratégias, contudo, **são desmotivados** (GARCIA; PINTRICH, 1995). Becker (2013) ressalta que não basta o aluno ter motivação para alcançar bons resultados, é necessário também conhecer e saber utilizar as estratégias de aprendizagem adequadas.

Entende-se como estratégia de aprendizagem os procedimentos utilizados a fim de assegurar e facilitar que diversas informações possam ser adquiridas, memorizadas, processada, recolhidas e aplicadas, integrando-se com os conhecimentos, habilidades e hábitos nas atividades teóricas e práticas (SEMRADOVA; HUBACKOVA, 2013).

As estratégias de aprendizagem podem ser divididas em várias categorias, podendo ser, de acordo com Pintrich e Garcia (1995), cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As estratégias de aprendizagem denominadas cognitivas implicam **no** uso de processos mentais, enquanto as metacognitivas referem-se ao conhecimento e consciência desses processos mentais por parte de quem os utiliza, o que permite seu monitoramento, avaliação e regulação, incluindo a organização da aprendizagem (BARTALO; GUIMARÃES, 2008; SEMRADOVA; HUBACKOVA, 2013).

O simples ensino de estratégias não é suficiente para aprender a aprender, necessitando, segundo Boruchovitch (2008), que se reúnam características adequadas à aprendizagem autorregulada, a qual os alunos controlam sua aprendizagem, e que atualmente é uma das principais metas educacionais (PINTRICH, 1999), como citado por Aguiar et al. (2014) e Silva et al. (2016) na seção 2.1 deste estudo.

O emprego de estratégias de aprendizagem aparece associado a um melhor desempenho escolar (OLIVEIRA et al., 2009), inclusive nos Cursos de Ciências Contábeis (OPDECAM et al., 2014). Nesse contexto, Perassinoto et al. (2013) consideram que a

motivação para aprender pode fomentar o uso de estratégias e estas por sua vez, a motivação, tendo efeitos finais sobre o desempenho, e fechando assim um círculo virtuoso.

Desse modo, observa-se que o MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), que será apresentado na seção seguinte, estabelece escalas de motivação e estratégias de aprendizagem condizentes com o objetivo proposto neste estudo.

2.3. Teoria da Atribuição Causal e Teoria do Processamento de Informação.

O MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) está baseado numa visão cognitivista geral sobre a motivação (BECKER, 2013) e aprendizagem autorregulada no âmbito de sala de aula (PINTRICH, 1999), logo o presente estudo se embasou na Teoria da Atribuição Causal, pois tem o foco do aprendizado na motivação, na qual o ser humano busca refletir sobre eventos passados que podem implicar o futuro, buscando saber as causas dos ocorridos com a finalidade de poder compreender e controlar a realidade que gera sucesso ou fracasso (BARRERA, 2010).

A definição dos termos “sucesso” e “fracasso” são entendidos em conformidade com Ganda e Boruchovitch (2011), como resultado positivo ou não de tarefas acadêmicas importantes para o estudante, que podem ser nota de uma avaliação, de disciplina, e aprovação ou reprovação do curso. Por compreender que muitos são fatores causais que ocasionam o fracasso e sucesso, existem três dimensões, sendo elas: *locus*, estabilidade e controlabilidade (WEINER, 1985; MARTINI; DEL PRETTE, 2002).

Em relação à dimensão *locus*, a causa pode ser interna quando se refere a elemento próprio dos indivíduos e intervém nas questões afetivas, tais como orgulho, autoconceito e entre outras variáveis. A causa é externa quando não se refere ao indivíduo, advindo do contexto no qual estão inseridos (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; BARRERA, 2010; GANDA; BORUCHOVITCH, 2011). A dimensão da estabilidade se caracteriza como estável, quando existe uma permanência, perpetuação das características observadas e instáveis, quando variam, impactando na perspectiva de sucesso ou fracasso (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; GANDA; BORUCHOVITCH, 2011). Já a controlabilidade considera aspectos que a pessoa tem controle, domínio, sendo capaz de manejar, e distinguindo-se dos elementos que estão fora do alcance do indivíduo, ou que não sejam controláveis. Como exemplo Barrera (2010) apresenta, de fatores da dimensão da controlabilidade, esforço e atenção.

A dimensão de causalidade, como **apontam** Barrera (2010) e Ganda e Boruchovitch, (2011), tem forte impacto nas que são inerentes aos fatores internos, pois causam emoções acentuadas e atinge a autoestima da pessoa. Ainda segundo os autores, o desempenho acadêmico e o processo de ensino-aprendizagem sofrem influência das crenças atribucionais que advém tanto dos alunos quanto dos professores.

Além disso, para Martini e Del Prette (2005), os atributos da causalidade estão estritamente ligados ao desempenho acadêmico, às motivações, à auto percepção dos discentes, à intensidade com qual realizam as tarefas, e também, segundo Ganda e Boruchovitch (2011), os dois pontos determinantes do sucesso e fracasso dos alunos consistem no “papel do professor” e no “uso de estratégias”. Dembo (1994) atribui o sucesso dos alunos não só aos conhecimentos adquiridos, mas ao uso de estratégias para se motivar e controlar seus comportamentos, caso a aprendizagem não se concretize.

Quanto ao uso de estratégias, os pressupostos da Teoria do Processamento de Informação buscam explicar como o ser humano processa, obtêm e armazena a informação, comparando o processo de informações da mente humana ao dos computadores (BZUNECK, 2004; BARTALO, 2008).

Logo, Bzuneck (2004) aponta a existência de três elementos que compõem a aprendizagem por Processamento de Informação: a informação transmitida pelo ambiente, a postura ativa do aluno que deve processar a informação para efeito duradouro, e a transmissão do conhecimento aprendido quando se fizer necessário.

É inerente à aprendizagem cognitiva o papel ativo do indivíduo, um comportamento (processo) consciente para aprender, que retoma a definição de estratégia elucidada por Semradova e Hubackova (2013). No presente estudo se utiliza a definição de estratégia abordada por Pintrich et al. (1991), que utilizam as estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, sendo que para Bzuneck (2004) as mesmas se relacionam e estão disponíveis para o processamento de informação.

Com relação ao gerenciamento de recursos, Britton e Tesser (1991) afirmam que o tempo é caracterizado como um dos recursos restrito, e Dembo (1994) aponta que há uma relação entre o desempenho acadêmico e como o aluno administra o tempo, sendo que os alunos que melhor gerenciam seu tempo de estudo tem propensão a ter melhores notas que os alunos que não são capazes de gerenciar. E quanto ao gerenciamento de recursos ligado à regulação de esforço, aprendizagem entre pares, e a busca de ajuda, Dembo (1994) considera como estratégia que envolve o meio físico e social, no sentido que o aluno estabelece quando

consegue trabalhar sozinho ou necessita da ajuda de alguém, e ter essa percepção é importante para o aprendizado.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1. Desenvolvimento das hipóteses da pesquisa

A partir dos estudos e das teorias apresentadas na revisão da literatura foi possível delinear os constructos utilizados do MSLQ pela pesquisa, assim como suas hipóteses.

O questionário MSLQ completo aborda 81 itens, divididos em duas partes, conforme exposto na figura 1, sendo uma de motivação e a outra sobre estratégias de aprendizagem, sendo considerado um autorrelato dos alunos, medido por uma escala *Likert* de 7 pontos (PINTRICH et al., 1991; GARCIA; PINTRICH, 1995).

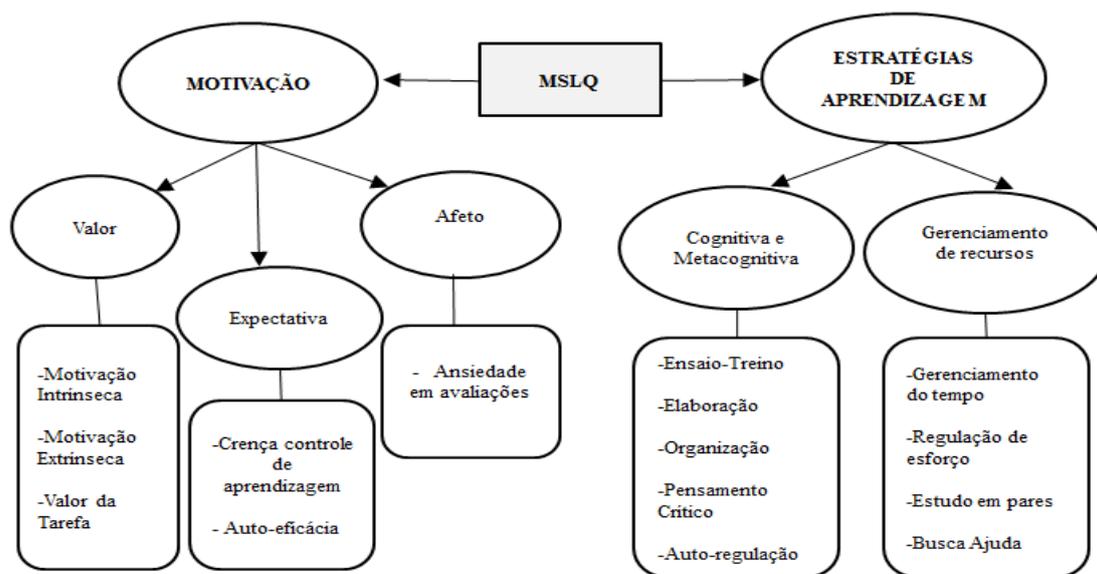


Figura 1: Constructos MSLQ

Fonte: Adaptado de Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991).

As variáveis do MSLQ podem ser usadas de acordo com objetivo da pesquisa, dado que é um instrumento completamente modular, sendo possível usá-las em conjunto ou individualmente (ARTINO JR., 2005; DUCAN, 2005).

Assim, considerou-se no presente estudo na parte motivacional, o item de valor, abordando a **Motivação Intrínseca e Extrínseca**, estando alinhado com Perassinoto et al. (2013) que consideram que tanto a intrínseca como extrínseca são conceitos chaves para a compreensão da motivação, e conforme Pintrich (1999), Ryan e Deci (2000) possuem relação estreita com o desempenho.

Ainda na parte motivacional utilizou-se do item de afeto, a variável ansiedade em avaliações, pois conforme Costa e Boruchovitch (2004), a **ansiedade** limita o processamento de informações do indivíduo e está ligada ao desempenho do aluno ao fazer uma prova, e Warr e Downing (2000) apontam existir uma associação positiva de estratégia e aprendizagem para alunos menos ansiosos.

Já na parte da estratégia de aprendizagem, utilizou-se a **autorregulação** metacognitiva, pois Aguiar, Silva e Silva (2014) apontam ser importante estudos sobre o aprendizado autorregulado (SRL) na disciplina de Custos e outras áreas de contabilidade para compreensão de características motivacionais e socioeconômicas que estão relacionados à dinâmica do SRL.

Na estratégia também foi utilizado o gerenciamento de recursos (**todos** os itens), que se refere às estratégias que os alunos usam para controlar seu ambiente, levando em consideração o tempo dedicado, e regulação de esforço, no sentido de persistir em tarefas difíceis, aprendizagem entre pares, e a busca de ajuda em dificuldades (PINTRICH et al., 1991; PINTRICH, 1999), sendo importante visto que a aprendizagem é influenciada por fatores ambientais e comportamentais que podem refletir no desempenho (ZIMMERMAN, 1989).

O Quadro 1 apresenta as hipóteses desenvolvidas a partir da literatura e teoria abordadas anteriormente, bem como os estudos que as embasaram.

Quadro 1: Delineamento das hipóteses pesquisadas

Hipóteses formuladas	Autores
H1. As motivações influenciam a adoção de estratégias	Garcia e Pintrich (1995); Pintrich (1999); Warr e Downing (2000); Martini e Del Prette (2005); Barrera (2011); Engelmann (2010); Ganda e Boruchovitch (2011); Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013).
H2. As motivações em aprender influenciam o desempenho.	Weiner (1985); Pintrich (1999); Ryan e Deci (2000); Martini e Del Prette (2005); Costa e Boruchovitch (2004); Barrera (2011); Ganda e Boruchovitch (2011).
H3. As estratégias de aprendizagem influenciam o desempenho.	Zimmerman, (1989); Britson e Tesser (1991); Dembo (1994); Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009); Engelmann (2010).

Fonte: elaborado pelas autoras.

3.2. Caracterização da pesquisa

Este estudo é caracterizado quanto aos objetivos como **pesquisa** descritiva, que se caracteriza pela descrição de determinado fenômeno e uma coleta de dados padronizada, realizado por meio de um questionário (GIL, 1999; RAUPP; BEUREN, 2003).

Quanto aos procedimentos, classifica-se como uma pesquisa de levantamento, cuja finalidade é, mediante uma análise quantitativa, obter conclusões quanto aos dados coletados (GIL, 1999; RAUPP; BEUREN, 2003). Por fim, quanto a abordagem do problema, considera-se uma abordagem quantitativa, pelo uso de técnicas estatísticas para verificar a relação entre as variáveis estudadas e a influência destas no desempenho (RAUPP; BEUREN, 2003).

3.3. Procedimentos para coleta e tratamento dos dados

Para atingir o objetivo proposto a ferramenta de coleta de dados foi o questionário MSLQ, adaptado, utilizando-se as variáveis conforme elucidadas no item 3.1. Dessa forma, o questionário aplicado contemplou um total de 52 questões, sendo 44 relativas à motivação e estratégia, e as demais, informações sobre o perfil do aluno.

O questionário foi aplicado, de modo presencial, aos graduandos do 2º ano do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá, dos campus de Maringá-PR e Cianorte-PR, partindo do pressuposto que tais alunos já estudaram a disciplina de Contabilidade de Custos, pois ela é ofertada no primeiro ano do curso, possibilitando obter as notas destes alunos. Anteriormente à aplicação do questionário ao público alvo do estudo, foi feito um pré-teste do questionário, com o propósito de verificar a clareza das afirmativas e a pertinência das questões, conforme Marconi e Lakatos (2011).

A amostra final contou com 109 questionários respondidos, sendo destes treze excluídos da amostra devido a ausência das notas no ano letivo de 2015, e um por preenchimento inadequado, totalizando 96 questionários válidos.

Os dados obtidos foram tabulados e posteriormente foi feita uma modelagem de equação estrutural, por meio do *software* SmartPLS 3, aferido pela abordagem dos Mínimos Quadrados Parciais (PLS – *Partial Least Square*). A Equação Estrutural pode ser, de modo geral, descrita como “uma combinação clássica de Análise Fatorial - que define um modelo de medida que operacionaliza variáveis latentes ou constructos - e de Regressão Linear - que estabelece, no modelo estrutural, a relação entre diferentes variáveis sob estudo” (MARÔCO, 2010, p. 3), o que vai ao encontro do objetivo da presente pesquisa, considerando-se que o

questionário abrangeu oito variáveis latentes (três sobre motivação e cinco sobre de estratégia), buscando analisar as relações entre elas e o desempenho acadêmico.

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Estatística descritiva e análise do modelo de equações estruturais

Dentre as perguntas acerca do perfil do aluno, cerca de 54% dos respondentes são do gênero feminino e 46% masculino. Destes, 79% são alunos do período noturno e 75% têm idade entre 17 e 21 anos, 18% entre 22 e 25 anos e o restante mais de 26 anos.

Quanto o nível de dificuldade, cerca de 22% dos alunos consideraram “difícil” a disciplina de Contabilidade de Custos, 24% acharam a disciplina “fácil”, e a maioria (54%) acharam “nem fácil, nem difícil”, o que confronta em parte os achados de Borges et al. (2014), que relatam que os alunos acham a disciplina “muito difícil”. Ademais, quanto à importância que dão à disciplina para o mercado de trabalho, 32% acharam a disciplina importante e 68% acharam muito importante. Ainda, verificou-se que 27% já reprovaram alguma vez na disciplina.

Quanto às motivações, a intrínseca (**MOI**) foi a que apresentou uma maior média em relação à extrínseca e que os alunos se mostraram em geral, parcialmente ansiosos, mostrando alguma apreensão ao se fazer um teste, como já evidenciado no estudo de Borges et al. (2014). E dentre as estratégias, observa-se que a Busca por Ajuda (**AC**) apresenta uma maior média, podendo-se considerar que as estratégias mais utilizadas são, respectivamente, Busca por Ajuda (**BA**), Regulação do Esforço (**RE**), Autorregulação Metacognitiva (**AM**), Aprendizagem com os Colegas ou em Pares (**AC**), e por último, o Tempo e Ambiente de Estudo (**TAE**), como exposto na figura 2.

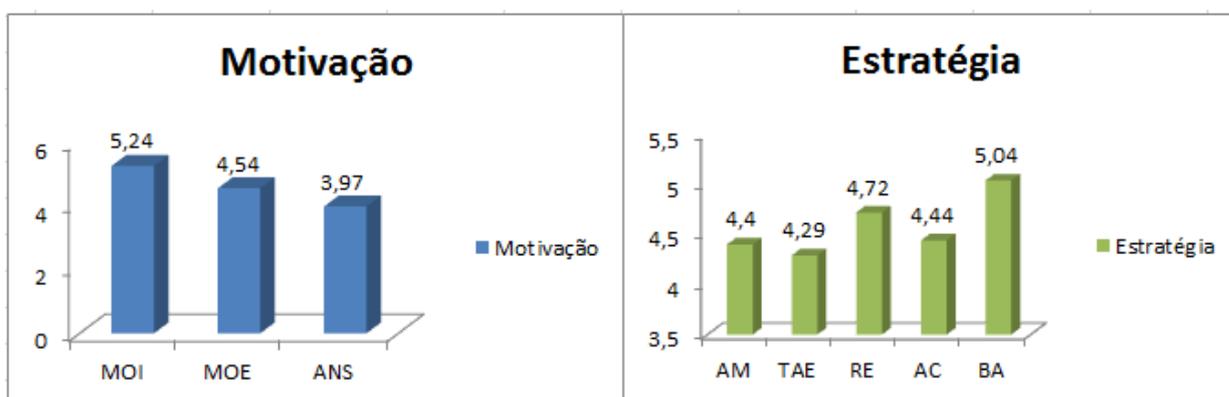


Figura 2: Média das motivações e estratégias

Fonte: a pesquisa, 2016

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos foi utilizada a análise de modelos de equações estruturais, que precisa atender alguns pressupostos para confirmar a validade e a confiabilidade de seus resultados. Para verificar a normalidade dos dados, foram utilizados os valores de assimetria e curtose, que Marôco (2010) sugere limite máximo de 3 para o primeiro e de 10 para o segundo, sendo que para este estudo os maiores valores para assimetria e curtose foram, 1,051 e 4,656, respectivamente.

As etapas seguintes consistem na análise dos testes de validade convergente e validade discriminante. Quanto a validade convergente, Hair Jr. et al. (2009) classificam os indicadores em cargas fatoriais, variância extraída e confiabilidade. Logo, como Hair Jr. et al. (2009) e Marôco (2010) apontam, as cargas fatoriais devem apresentar valores superiores a 0,5, e algumas variáveis observáveis que apresentaram valores inferiores a 0,5 neste estudo foram excluídas, entre elas algumas dos constructos de Motivação Intrínseca (MOI), Autorregulação Metacognitiva (AM), Aprendizagem com os colegas ou em pares (AC), Regulação de Esforço (RE), Busca por Ajuda (BA) e Tempo e Ambiente de Estudo (TAE).

Assim, depois de verificadas as cargas fatoriais, averiguou-se a variância extraída (AVE) e a confiabilidade das variáveis, devendo estas terem valores superiores a 0,5 e 0,7, respectivamente (HAIR JR. et al., 2009), sendo a confiabilidade **representada** neste trabalho pela Fiabilidade Compósita (FC), a qual Marôco (2010) sugere utilizar em modelos de equações estruturais. Conforme tabela 1, o modelo se mostra adequado e o poder de explicação do modelo (R^2) está entre médio e grande.

Tabela 1: Validade Convergente

Constructos Latentes	AVE	FC	R ²
ANS	0,589	0,877	***
MOE	0,515	0,806	***
MOI	0,631	0,772	***
AC	0,647	0,782	0,146
AM	0,634	0,775	0,155
BA	0,534	0,770	0,164
RE	0,542	0,777	0,146
TAE	0,526	0,766	0,256
Valores referenciais	> 0,5	> 0,7	2% (pequeno), 3% (médio) e 26% (grande)

Fonte: a pesquisa, 2016

Em seguida foi verificada a validade discriminante (Tabela 2), a qual as correlações entre os constructos latentes devem ser menores que as raízes quadradas das AVEs (em negrito), evidenciando que o modelo possui uma validade discriminante.

Tabela 2: Validade discriminante

	AC	AM	ANS	BA	MOE	MOI	RE	TAE
AC	0,804							
AM	0,254	0,796						
ANS	-0,192	-0,394	0,767					
BA	0,222	-0,109	0,323	0,731				
MOE	0,016	-0,231	0,577	0,315	0,717			
MOI	0,333	0,054	-0,148	0,153	0,007	0,794		
RE	0,336	0,469	-0,348	-0,118	-0,207	0,206	0,736	
TAE	0,280	0,367	-0,404	-0,238	-0,383	0,276	0,505	0,725

Fonte: a pesquisa, 2016

Dessa forma, na sequência foi verificado se as relações entre as variáveis são significantes, conforme expostos na Tabela 3.

Tabela 3: Coeficientes estruturais

Variáveis	Estatística T	Valores de P	Variáveis	Estatística T	Valores de P
AC -> Desemp	0,493	0,622	MOE -> Desemp	1,268	0,205
AM -> Desemp	2,857	0,004	MOE -> RE	0,234	0,815
ANS -> AC	1,704	0,089	MOE -> TAE	2,026	0,043
ANS ->AM	2,035	0,003	MOI -> AC	3,595	0,000
ANS -> BA	1,924	0,055	MOI -> AM	0,029	0,977
ANS -> Desemp	0,785	0,433	MOI -> BA	1,553	0,121
ANS -> RE	2,479	0,013	MOI -> Desemp	0,576	0,565
ANS -> TAE	1,908	0,057	MOI -> RE	1,249	0,212
BA -> Desemp	0,389	0,698	MOI -> TAE	2,454	0,014
MOE -> AC	1,064	0,288	RE -> Desemp	1,774	0,077
MOE -> AM	0,041	0,968	TAE -> Desemp	2,164	0,031
MOE -> BA	1,280	0,201			

Fonte: a pesquisa, 2016

Considerando os valores da estatística t acima de 1,96 como relações significativas, bem como os valores de “P” significativo à 5%, em um intervalo de confiança de 95%, as variáveis que apresentaram significância, ou seja, que a adoção de uma influencia na outra, foram entre Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) e Desempenho, Autorregulação Metacognitiva (AM) e Desempenho, Ansiedade (ANS) e Autorregulação Metacognitiva (AM), Ansiedade (ANS) e Regulação do Esforço (RE), Motivação Intrínseca (MOI) e Aprendizagem com Colegas (AC), Motivação Extrínseca (MOE) e o Tempo e Ambiente de Estudo (TAE), e por fim, Motivação Intrínseca (MOI) e Tempo e Ambiente de Estudo (TAE).

Por fim, na última etapa para validade do modelo de equação estrutural, foi analisada a validade preditiva (q^2) e o tamanho do efeito (f^2), por meio do módulo “Blindfolding” do *Software* PLS 3, destacando que tanto o f^2 como q^2 foram positivos, podendo-se confirmar a validade preditiva, visto que estes devem apresentar valores maiores que 0 (Tabela 4).

Tabela 4: Valores de validade preditiva e do tamanho do efeito

Constructos latentes	Q2 (Redundância)	F2 (Comunalidade)
AC	0,045	0,090
AM	0,054	0,030
ANS	***	0,380
BA	0,050	0,147
MOE	***	0,225
MOI	***	0,035
RE	0,039	0,137
TAE	0,101	0,115
Valores referenciais	$Q^2 > 0$	0,02, 0,15 e 0,35 são pequenos, médios e grandes, respectivamente.

Fonte: a pesquisa, 2016

Considerando os resultados obtidos e a confirmação da validade do modelo de equação estrutural para o presente trabalho, na sequência, será apresentada a discussão acerca das hipóteses estabelecidas para o estudo, levando-se em conta a interpretação dos coeficientes de caminho expostos na Tabela 3.

4.2. Discussão das Hipóteses do Estudo

A tabela 3 apresentou os coeficientes de caminho do modelo teórico, sendo que a Autorregulação Metacognitiva (AM) e o Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) apresentaram-

se significativos em relação ao desempenho, dando suporte para apoiar a **H3**, que afirma que as estratégias de aprendizagem influenciam no desempenho, e corroborando, portanto, com as reflexões de Britton e Tesser (1991) e Dembo (1994) sobre a gestão do tempo e o meio físico e social que tendem a influenciar os resultados, e com Aguiar et al. (2014) e Silva et al. (2016) que defendem o aprendizado autorregulado do aluno em Contabilidade de Custos.

Além disso, um estudante para ser bem sucedido utiliza de forma ativa as estratégias para gerenciar a sua motivação, seu comportamento e sua aprendizagem, desenvolvendo a habilidade de aprender a aprender (ROSA et al., 2011), o que está relacionado ao comportamento ativo do aluno para processar a informação adquirida, como explica a Teoria do Processamento de Informação, elucidado por Semradova e Hubackova (2013) e Bzuneck (2004).

Confirmou-se também, ao não rejeitar a **H3**, os achados do estudo de Jaafar et al. (2014), que os alunos de Contabilidade de Custos se concentram mais na utilização de estratégias cognitivas (como AM) e que apresentam relação com o desempenho, assim como na pesquisa de Opdecam et al. (2014), que abordam que o alto desempenho em alunos de Contabilidade está ligado ao uso de estratégia, sendo no presente estudo, as estratégias do Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) e Autorregulação Metacognitiva (AM). Cabe destacar que o Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) foi a estratégia de aprendizagem menos utilizada pelos estudantes, podendo-se considerar que os alunos dedicam pouco tempo ao estudo da disciplina e/ou não têm um ambiente adequado para estudar, fator este que influencia no desempenho, e que confirma a afirmativa de Oliveira et al. (2009), de que o uso de estratégias de aprendizagem pode melhorar o desempenho acadêmico.

Quanto aos fatores motivacionais, as evidências foram suficientes para rejeitar **H2**, sendo que a motivação não influencia no desempenho, indo contra alguns pressupostos da Teoria da Atribuição Causal. Assim, apesar da dimensão de causalidade apontar que a motivação está relacionada ao sucesso e ao fracasso dos alunos (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; GANDA; BORUCHOVITCH, 2011), os fatores motivacionais não foram significativos estatisticamente nesta pesquisa para explicar o desempenho.

Quanto à relação entre as motivações e as estratégias, pode-se averiguar que as motivações que os alunos possuem influenciam na adoção de algumas estratégias, portanto, não rejeita-se a **H1**, em razão de que a motivação intrínseca (MOI) e extrínseca (MOE) podem influenciar no uso do Tempo e Ambiente de Estudo (TAE), sendo que quanto maior a motivação do aluno, maior o uso da estratégia tempo e ambiente de estudo. Os resultados

também foram significativos em relação à ansiedade (ANS), evidenciando que esta influencia positivamente o uso da Autorregulação Metacognitiva (AM) bem como da Regulação do Esforço (RE), ou seja, a ansiedade do aluno pode impulsionar a adotar mais estratégias de aprendizagem, tentando organizar o modo como estuda, entende e regula seus processos de aprendizagem, o que contraria os achados de Warr e Downing (2000), que apontam a existência de uma associação positiva de estratégia e aprendizagem para alunos menos ansiosos, mas **vai** ao encontro dos resultados de Garcia e Pintrich (1995) e Pintrich (1999) que discorrem que as estratégias preferidas são consoantes com suas metas e suas motivações.

Considerando-se os resultados, é possível identificar possíveis ligações de fatores que podem ou não motivar os alunos, como os por Carelli e Santos (1999), que são o pouco tempo dedicado para estudo, devido alguns alunos trabalharem; as limitações por condições pessoais; e a falta de hábitos e estratégias de aprendizagem mais efetivas quem influenciem no rendimento. Isto vai de encontro aos achados da presente pesquisa, ao considerar o pouco uso da estratégia Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) pelos alunos, e que esta influencia o rendimento acadêmico (H3), considerando também que **as** motivações (intrínseca e extrínseca) têm relação com a estratégia Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) (H1).

Desse modo, os resultados das estatísticas apontam relações entre as motivações e estratégias, corroborando com os estudos anteriores, como de Becker (2013), que afirma ser necessário utilizar estratégias adequadas, tanto para aprender quanto para motivar-se, o que ocasiona o sucesso ou fracasso do estudante, percebido pelo desempenho acadêmico. Também leva em consideração o estudo de Perassinoto et al. (2013), que elucidam a formação de um círculo virtuoso, no qual a motivação fomenta o uso de estratégias, que por sua vez impactam no desempenho. Dessa forma, embora rejeitada a hipótese H2, de que a motivação influencia o desempenho, verificam-se relações indiretas da motivação **no** desempenho por meio das estratégias utilizadas, ao considerar as variáveis de motivações que influenciam no uso de estratégias de aprendizagem.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar quais são os fatores motivacionais e as estratégias de aprendizagem dos alunos que cursaram a disciplina de Contabilidade de Custos no ano letivo de 2015 e se estes fatores influenciam o desempenho acadêmico.

Os resultados apontam que os alunos do Curso de Ciências Contábeis que cursaram a referida disciplina são em média mais motivados intrinsecamente, ou seja, são motivados pelo

prazer em aprender, pelo desejo de aprender, o que está relacionado a um fator interno do aluno, e não por pressões ou influências externas, reforçando os achados do estudo de Leal et al. (2013), com alunos do Curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, de que a maioria apresenta a motivação intrínseca, mas que existe também aqueles alunos motivados, por exemplo, com a obtenção do diploma, o que configura numa sala de aula com diversos motivos que conduzem o aluno a estudar.

Outros resultados principais foram que a estratégia Busca por Ajuda (BA) é mais utilizada, o que pode ser explicado pelo fato da Contabilidade de Custos se tratar de uma disciplina menos teórica, que exige a resolução de muitos exercícios que podem gerar dúvidas, questionamentos, e, possivelmente os alunos procuram os professores e colegas para solucionar as atividades. Já, a menos utilizada foi o Tempo e Ambiente de Estudo (TAE), evidenciando que os alunos não fazem bom uso de seu tempo. Apesar disto, é uma das variáveis de estratégia que exerce influência no desempenho, podendo concluir que os alunos dedicam pouco tempo ou falta qualidade no tempo de estudo para a disciplina, fato este que pode ser devido a maioria dos alunos (79%) serem estudantes do período noturno, e em sua maioria trabalham em período integral, o que leva ao menor uso da estratégia Tempo e Ambiente de Estudo (TAE), que por sua vez, neste estudo teve influencia no desempenho acadêmico, indo ao encontro das conclusões de Carelli e Santos (1999) e as reflexões de Dembo (1994).

De modo geral, com os achados do estudo, não foram rejeitadas as hipóteses H_1 e H_2 , propostas para atingir o objetivo de pesquisa, e os resultados confirmam os estudos de Garcia e Pintrich (1995), Warr e Downing (2000), Martini e Del Prette (2005), Oliveira et al (2009), Ganda e Boruchovitch (2011), de que as variáveis de motivações e de estratégias possuem estreitas relações entre si e que as estratégias influenciam o desempenho. As variáveis que influenciaram mais significativamente o desempenho foram o Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) e a Autorregulação Metacognitiva (AM), que foram mais significativas para essa amostra. Todavia, apresentaram-se também evidências significativas para rejeitar a H_3 , em virtude das motivações não influenciarem o desempenho, o que confronta estudos como os de Miranda et al. (2015).

Ressalta-se que o presente estudo abordou somente a perspectiva do aluno, para identificar como estão motivados e quais estratégias estão utilizando no processo de aprendizagem, buscando explicar melhor o desempenho acadêmico. Todavia, Miranda et al.

(2015), apontam que as instituições e os docentes também têm um papel importante, podendo orientar, motivar e desenvolver estratégia para melhorar o ensino.

Portanto, sugere-se para trabalhos futuros ampliar o número de respondentes, como também aplicar o estudo em uma Instituições de Ensino Superior privada, a fim de fazer comparações entre os resultados desta pesquisa e as demais acerca de ensino-aprendizagem na disciplina de Contabilidade de Custos, podendo prover o melhor entendimento das relações entre motivações, estratégias e desempenho acadêmico, visto os altos índices de reprovação nesta disciplina. E também, verificar se as metodologias utilizadas pelos docentes influenciam nas motivações dos alunos.

6. Referências

AGUIAR, J. H. S.; SILVA, A. C. R.; SILVA, T. B. J. Aprendizagem autorregulada (SRL) no ensino à distância de contabilidade de custos. *Anais ... In CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS-ABC*, XXI. Natal, 2014.

ARTINO JR., A. R. A review of the motivated strategies for learning questionnaire. *Online Submission*, Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=ED499083>>, 2005.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, v.8, n.2, p.159-175, 2011.

BARTALO, L.; GUIMARÃES, S. E. R. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. *Inf.Inf.*, v.13, n.2, p.1-14, 2008.

BECKER, P. *Caracterização dos estilos e estratégias de aprendizagem dos estudantes do curso de farmácia da UFS. Dissertação* (Mestrado em Ciências da Saúde), Universidade Federal do Sergipe, Aracaju, SE, 2013.

BORGES, I. T.; SANTOS, A.; ABBAS, K.; MARQUES, K.C.M.; TONIN, J. M. F. Reprovação expressiva na disciplina de contabilidade de custos: quais os possíveis motivos? *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, v.8, n.4, p. 420-436, 2014.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, v.31, n.1, p. 30-38, 2008.

BRITTON, B. K.; TESSER, A. Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, v.83, p.405-410, 1991.

BZUNECK, J. A. *Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista*. In: Boruchovitch, E; Bzuneck J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.17-54.

CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudos universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.2, p. 265-278, 1999.

COSTA, E. R. D.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.1, p.15-24, 2004.

DEMBO, M. H. *Applying educational psychology*. 5.ed. New York: Longman Publishing Group, 1994.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. 127 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FERNANDES, J. L. N.; SOARES, D.R.; FERNANDES, B. A. F.; SOARES, J. R.; SILVA, L. B. Os desafios do ensino da disciplina Contabilidade de Custos face ao panorama contemporâneo da economia brasileira. *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 9, n. 1, p. 5-21, 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Atribuição de causalidade no ensino superior: Análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v.2, p. 2-18, 2011.

GARCIA, T.; PINTRICH, P. R. The motivated strategies for learning questionnaire: a measure for students. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1995.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Bookman, 2005.

JAAFAR, S., AWALUDIN, N. S.; BAKAR, N. S. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In E-proceedings of the Conference on Management and Muamalah (CoMM 2014), p. 128-135, 2014.

LEAL, A. E.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, v. 24, n. 62, p. 162 – 173, 2013.

LIMA, I. V.; KROENKE, A.; HEIN, N. Análise de atributos relacionados ao sucesso na aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Gestão Contemporânea*, v.7, n.7, p.101-122, 2010.

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v.9, n.4, p. 371-409, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARÔCO, J. *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações*. ReportNumber: Pêro Pinheiro, 2010.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, v.39, n.3, p. 355–368, 2005.

MEDEIROS, P. P. D.; LIMA, D. H. S. D.; ARAÚJO, A. O. Dificuldades de aprendizagem de custos e alternativas de superação. *Interface*, v. 2, n. 1, p. 43-57, 2005.

MENDES, J. B. Utilização de jogos de empresas no ensino de contabilidade – Uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. *Contabilidade Vista & Revista*, v.11, n.3, p.23-41, 2000.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. S.; OLIVEIRA, A. S.; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

NOGUEIRA, D. R.; COSTA, J. M.; TAKAMATSU, R. T.; REIS, L. G. 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, 2014.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.25, n.4, p.531-536, 2009.

OPDECAM, E.; EVERAERT, P.; VAN KEER, H.; BUYSSCHAERT, F. Preferences for team learning and lecture-based learning among first-year undergraduate accounting students. *Research in Higher Education*, v.55, n.4, p.400-432, 2014.

PERASSINOTO, M. G. M; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, v.12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n.6, p. 459-470, 1999.

PINTRICH, P. R.; SMITH, D. A. F.; GARCIA, T.; MCKEACHIE, W. J. *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Relatório Técnico. Universidade de Michigan: NCRIPAL, Ann Arbor, Michigan, 1991.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais*. In: Beuren, I. M. (Coord.). *Como elaborar trabalho monográficos em contabilidade: teoria e prática*. (p.76-96). São Paulo: Atlas, 2003.

RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. *Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação*: 2009. UEL. Londrina, PR, Brasil, 2011.

ROSA, O. S.; RODRIGUES, C. K.; SILVA, P. N. Aspectos motivacionais na disciplina de cálculo diferencial e integral. *Revista Eletrônica TECCEN*, v.4, n.2, p. 49-62, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n.1, p. 54-67, 2000.

SEMRADOVA, I.; HUBACKOVA, S. Incentives to develop the use of ICT in the process of education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v.89, p. 517-522, 2013.

SILVA, T. B. J.; LAY, L. A.; HEIN, N.; BIAVATTI, V. T. Estratégias de aprendizagem autorregulada (SRL) no ensino EAD de contabilidade. In CONGRESSO ANPCONT., 2016., Belo Horizonte. **Anais...**

TAPIA, J.A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.17, n.2, p. 279-288, 2013.

WARR, P.; DOWNING, J. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, v. 91, n.3, p. 311-333, 2000.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, v.92, n.4, p. 548–573, 1985.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.