



Estratégias de aprendizagem autorreguladas, prorrogação da gratificação acadêmica e sucesso acadêmico de estudantes da área de negócios*

Rodrigo de Castilho Xavier^a ■ Ricardo Adriano Antonelli^b ■ Alison Martins Meurer^c

Resumo: as estratégias autorreguladas de aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica se constituem no foco da presente pesquisa. A autorregulação da aprendizagem é uma área do conhecimento presente na Psicologia da Educação e consiste na prática de estratégias de aprendizagem pelos acadêmicos; subdivide-se nos grupos de estratégias cognitivas, metacognitivas e de gestão dos recursos de aprendizagem. A prorrogação da gratificação acadêmica é a postergação de oportunidades por parte dos acadêmicos que possuíam disponibilidade para atender impulsos, com a intenção de ter significativas recompensas acadêmicas que são mais remotas, porém mais importantes. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar a aprendizagem autorregulada e a prorrogação da gratificação acadêmica com base nos diferentes níveis de sucesso acadêmico de estudantes da área de negócios. Uma pesquisa on-line foi conduzida junto a discentes de duas instituições de ensino superior brasileiras, a partir da qual foram obtidas 74 respostas válidas, analisadas por meio de testes não paramétricos de diferença de grupos. Os principais resultados do estudo apresentam uma diferença nas estratégias metacognitivas adotadas por estudantes de diferentes grupos de rendimento acadêmico. Os resultados também indicam que a prorrogação acadêmica não é diferente em alunos que apresentam maior ou menor rendimento acadêmico. Além disso, observa-se uma diferença positiva entre as estratégias de pensamento crítico e a prorrogação da gratificação. Nessa perspectiva, esses resultados podem ser utilizados pelas instituições como uma ferramenta estratégica para o direcionamento das vivências dos estudantes no que tange à experiência vivenciada no ambiente universitário.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem autorreguladas; prorrogação da gratificação; sucesso acadêmico; área de negócios

* Artigo de pesquisa.

a Acadêmico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, Brasil.

E-mail: rodrigodecx@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8104-6988>

b Professor de Contabilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutor em Contabilidade.

Pato Branco, Brasil. E-mail: rantonelli@utfpr.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7606-2388>

c Professor de Contabilidade no Instituto Federal do Paraná e na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Doutorando em Contabilidade. Ponta Grossa, Brasil. E-mail: alisonmmeurer@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>

Recibido: 23/02/2021. **Aceptado:** 24/11/2021.

Disponible en línea: 30/06/2022

Cómo citar: Xavier, R. de C., Antonelli, R. A., & Martins Meurer, A. (2022). Estratégias de aprendizagem autorreguladas, prorrogação da gratificação acadêmica e sucesso acadêmico de estudantes da área de negócios. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 30(1), 165-187. <https://doi.org/10.18359/rfce.5632>

Código JEL: I21, I23, M21

Self-Regulated Learning Strategies, Extension Of Academic Gratification And Academic Success Of Business Students

Summary: self-regulated learning strategies and the extension of academic gratification are the focus of this research. Learning self-regulation is an area of knowledge present in Educational Psychology and consists of the practice of learning strategies by academics; it is subdivided into groups of cognitive, metacognitive and learning resource management strategies. Academic gratification deferral is the deferral of opportunities by academics who were willing to respond to impulses, with the intention of having meaningful academic rewards that are more remote but more important. In this perspective, this study aimed to analyze self-regulated learning and the extension of academic gratification based on the different levels of academic success of business students. An online survey was conducted with students from two Brazilian higher education institutions, from which 74 valid responses were obtained, analyzed using non-parametric tests of difference between groups. The main results of the study show a difference in the metacognitive strategies adopted by students from different academic achievement groups. The results also indicate that academic extension is no different in students who have higher or lower academic performance. In addition, a positive difference is observed between critical thinking strategies and the extension of gratification.

Key words: self-regulated learning strategies; extension of gratification; academic success; business area

Estrategias de aprendizaje autorregulado, extensión de la bonificación académica y éxito académico de estudiantes de negocios

Resumen: Las estrategias de aprendizaje autorregulado y la extensión de la gratificación académica son el foco de esta investigación. La autorregulación del aprendizaje es un área de conocimiento presente en la Psicología Educativa y consiste en la práctica de estrategias de aprendizaje por parte de los académicos; se subdivide en grupos de estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos de aprendizaje. El aplazamiento de la gratificación académica es el aplazamiento de oportunidades por parte de académicos que estaban dispuestos a responder a impulsos, con la intención de tener recompensas académicas significativas que son más remotas pero más importantes. En esta perspectiva, Este estudio tuvo como objetivo analizar el aprendizaje autorregulado y la extensión de la gratificación académica en función de los diferentes niveles de éxito académico de los estudiantes de negocios. Se realizó una encuesta en línea con estudiantes de dos instituciones de educación superior brasileñas, de la cual se obtuvieron 74 respuestas válidas, analizadas mediante pruebas no paramétricas de diferencia entre grupos. Los principales resultados del estudio muestran una diferencia en las estrategias metacognitivas adoptadas por estudiantes de diferentes grupos de rendimiento académico. Los resultados también indican que la extensión académica no es diferente en los estudiantes que tienen mayor o menor rendimiento académico. Además, se observa una diferencia positiva entre las estrategias de pensamiento crítico y la extensión de la gratificación.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje autorreguladas; extensión de la bonificación; éxito académico; área de negocios

Introdução

A formação acadêmica e a trajetória profissional dos discentes da área de negócios, compreendidos nesta pesquisa pelos cursos de Administração e Ciências Contábeis, entrelaçam-se e apontam para a necessidade de desenvolver o domínio do “saber aprender”, com foco na autonomia do indivíduo, à medida que a educação é compreendida como o desenvolvimento de conhecimento que permeará toda a vida do estudante. Essa necessidade advém da mudança constante da economia e do anseio por conhecimento específico advindos do mercado profissional das áreas que orientam a profissão contábil (Silva *et al.*, 2016).

Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) a incumbência de capacitar os acadêmicos para torná-los indagadores, estruturados, concentrados e que possam vincular, contextualizar e utilizar a aprendizagem construída com a sua realidade (Lizote *et al.*, 2019). Além do papel destinado às IES, é importante que o acadêmico tenha em mente que o esforço e a dedicação são elementos primordiais para a assimilação e a construção de conhecimento, e que essa postura proativa viabiliza a conquista de objetivos pessoais e acadêmicos, como a obtenção do emprego almejado (Moleta *et al.*, 2017). Portanto, no decorrer da vivência acadêmica, o estudante deve buscar praticar estratégias para a regulação da aprendizagem, conforme as especificidades aplicáveis para o alcance dos objetivos acadêmicos, caracterizando-o como autorregulado (Silva *et al.*, 2016; Santos *et al.*, 2018). Isso ocorre pelo fato de a frequência diária do aluno nas IES não ser mais considerada como garantia para uma boa atuação no mercado de trabalho, demandando a procura por conhecimento e experiências externas (Moleta *et al.*, 2017).

Em termos conceituais, as estratégias autorreguladas de aprendizagem são descritas como as estratégias de aprendizagem postas em prática pelo discente no momento do estudo (Zimmerman e Martinez-Pons, 1986) e podem ser separadas em três grupos. O primeiro deles compreende as estratégias cognitivas, notórias para o entendimento de como os dados foram gerados e sistematizado em um local de aprendizagem. O segundo grupo

abrange as estratégias metacognitivas, que proporcionam ao acadêmico idealizar, avaliar e autorregular a sua atividade. Por fim, no terceiro grupo, são classificadas as estratégias de gestão dos recursos de aprendizagem que são utilizadas para gerir o ambiente físico, social e os bens acessíveis (Testa, 2006).

Concomitantemente, além da prática das estratégias autorreguladas, o estudante também realiza algumas escolhas almejando manter-se empenhado nos próprios propósitos de estudo. O *trade-off* por uma situação que visa a uma recompensa melhor e mais demorada ao invés da outra opção, cuja recompensa é menor e disponível imediatamente, constitui a prorrogação da gratificação acadêmica. A título de exemplo, um estudante pode optar entre 1) estudar e ter uma maior probabilidade de obter um desempenho excelente em uma disciplina ou 2) apenas se divertir com os colegas e comprometer o seu rendimento acadêmico (Santos *et al.*, 2018; Bembenuy e Karabenick, 2004).

Diante disso, analisar a aprendizagem autorregulada e a prorrogação da gratificação acadêmica a partir dos diferentes níveis de sucesso acadêmico, representado pelas notas obtidas pelos discentes, possibilita a compreensão dos elementos que diferenciam esses grupos de estudantes, bem como implica a visualização do processo de aprendizagem por meio das estratégias adotadas por estudantes com diferentes níveis de desempenho (Hübner e Andretta, 2016; Moleta *et al.*, 2017).

Em termos de campo de análise, o estudo direciona olhares para estudantes da área de negócios, à medida que, no campo profissional, esses indivíduos tendem a atuar junto à gestão das organizações interferindo diretamente nas tomadas de decisões e exercendo papel de liderança. Compreender a forma de aprendizagem desses indivíduos enquanto acadêmicos tende a viabilizar um processo de formação profissional de qualidade e alinhado às demandas profissionais (Miranda *et al.*, 2014). Além disso, abordar a aprendizagem autorregulada e a prorrogação da gratificação acadêmica promove ganhos em termos de compreensão da gestão de tempo desses estudantes.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo consiste em analisar a prorrogação da gratificação

acadêmica e as estratégias de aprendizagem autorregulada dos estudantes da área de negócios a partir dos diferentes níveis de sucesso acadêmico.

O foco da pesquisa está na análise da prorrogação da gratificação acadêmica e das práticas autorreguladas dos acadêmicos da área de negócios que propiciam o sucesso acadêmico, o que permite a avaliação da metodologia de aprendizagem utilizada pelos alunos e auxilia na análise das suas dificuldades de aprendizado. A pesquisa também pode auxiliar os acadêmicos na identificação das formas autorreguladas de aprendizagem que condicionam maiores níveis de sucesso acadêmico, sugerindo um caminho a ser seguido a fim de alcançar bons resultados no decorrer da trajetória acadêmica.

Com o resultado desta pesquisa, espera-se a corroboração do pressuposto de que a utilização das estratégias autorreguladas podem condicionar os índices do sucesso acadêmico (Santos *et al.*, 2018). Não menos importante, contribui-se com a análise conjunta da prorrogação (ou atraso) da gratificação acadêmica com a autorregulação de

aprendizagem (Santos *et al.*, 2018) a fim de indicar a importância de abordar a autorregulação junto aos discentes, com a indicação das formas mais adequadas para delinear o processo de aprendizagem.

Estratégias autorreguladas, prorrogação da gratificação acadêmica e sucesso acadêmico

A autorregulação da aprendizagem está situada na Psicologia da Educação, ancorada principalmente na Teoria Social do Aprendizado (Testa, 2006). Para Testa (2006), a autorregulação é um conceito relevante no aprendizado do aluno capaz de relacionar-se ao desempenho acadêmico, à medida que está consubstanciada nas estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes (Zimmerman e Martinez-Pons, 1986).

Diante disso, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) apresentam 14 estratégias de aprendizagem praticadas pelos estudantes, as quais são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Estratégias de autorregulação da aprendizagem

Estratégia autorregulada	Forma de aplicação
1. Autoavaliação	Situação em que o estudante avalia a qualidade ou o progresso do estudo.
2. Organização e transformação	Situação em que o acadêmico organiza os próprios materiais para aumentar a aprendizagem.
3. Estabelecimento de objetivos e planejamento	Situação em que o estudante estabelece metas ou submetas educacionais e planejamento da ordem, do momento e das atividades vinculadas a elas.
4. Procura por informação	Situação em que o estudante se esforça para encontrar dados de fontes não sociais quando está se dedicando a uma tarefa.
5. Tomada de apontamentos	Situação em que o acadêmico se dedica para registrar eventos ou resultados.
6. Estrutura ambiental	Situação em que há a dedicação do universitário para escolher e arrumar o ambiente físico para ter uma aprendizagem mais facilitada.
7. Autoconsequência	Situação em que o estudante se organiza ou imagina a recompensa ou a punição pelo sucesso ou pelo fracasso.
8. Repetição e memorização	Situação em que há a dedicação e a prática do acadêmico em memorizar o conteúdo.
9. Ajuda de professores	Situação que caracteriza o esforço do acadêmico para solicitar auxílio dos professores.
10. Ajuda de pares próximos	Situação que caracteriza o esforço do acadêmico para solicitar auxílio dos colegas.

Estratégia autorregulada	Forma de aplicação
11. Ajuda de especialistas	Situação que caracteriza o esforço do acadêmico para solicitar auxílio dos adultos.
12. Revisão das anotações	Situação que consiste no preparo do acadêmico para futuros testes ou aulas, revendo anotações.
13. Revisão de testes	Situação que consiste no preparo do acadêmico para futuros testes ou aulas, revisando-os.
14. Revisão da bibliografia	Situação que consiste no preparo do acadêmico para futuros testes ou aulas, revendo exercícios.

Fonte: adaptado de Zimmerman e Martinez-Pons (1986).

Além disso, essas estratégias podem ser subdivididas em cognitivas, metacognitivas e de gestão dos recursos de aprendizagem, conforme a classificação proposta por McKeachie *et al.* (1986). De acordo com Filcher e Miller (2000), as estratégias *cognitivas* são definidas como vitais para o entendimento de como a informação é elaborada e sistematizada em um ambiente de aprendizagem. As estratégias *metacognitivas* possibilitam que o acadêmico faça o planejamento, a monitoria e a autorregulação de seu desenvolvimento estudantil. Por último, as estratégias de *gestão de recursos de aprendizagem* são as usadas para ordenar e manipular o espaço físico e social, assim como os recursos disponibilizados.

Diante desses conceitos, Testa (2006) relacionou a influência das diferenças individuais dos estudantes com relação às preferências por contato social com autorregulação dos recursos de aprendizagem em um estudo de caso no curso de Capacitação de Técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacional das escolas da região Sul do Brasil, constatando que os cursistas que apresentaram alta autorregulação dos recursos de aprendizagem possuíam a maior média nos fatores de gestão do ambiente social, do esforço e do tempo.

Por sua vez, Silva *et al.* (2016) analisaram o perfil dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de duas instituições privadas de ensino superior catarinense e o relacionaram com a autorregulação dos recursos de aprendizagem; constataram, com isso, que as práticas autorreguladas mais utilizadas são revisão, ajuda externa, estrutura, ambiental e autoavaliação.

Outrossim, Silva e Biavatti (2018) focaram em associar o perfil autorregulado e a percepção dos

docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau, Brasil. As estratégias autorreguladas observadas em grande parte dos alunos aponta para a revisão de dados, a autoavaliação, a estrutura ambiental e a ajuda externa durante o processo de aprendizagem.

Essas evidências apontam para uma pluralidade de estratégias autorreguladas adotadas pelos discentes. Santos *et al.* (2018) também destacam a importância de observar a prorrogação da gratificação acadêmica dos estudantes. Haja visto que estudantes mais autorregulados também adotam estratégias de aprendizagem mais eficientes e contam com níveis de motivação e comprometimento mais elevados.

Em termos conceituais, a prorrogação da gratificação acadêmica consiste em não atender seus impulsos com o intuito de obter significativas recompensas acadêmicas ou metas que são momentaneamente remotas, porém mais importantes (Bembenutty e Karabenick, 1998). A prorrogação da gratificação acadêmica pauta-se na escolha pela gratificação futura e supostamente melhor no longo prazo ao invés da gratificação disponível em um certo momento (Bembenutty e Karabenick, 2004). Um exemplo de acontecimento prático da prorrogação da gratificação acadêmica é a preferência entre o comparecimento ou a ausência do acadêmico a um evento musical na noite anterior a uma atividade avaliativa, tendo ciência de que isso pode prejudicar o seu desempenho (Bembenutty e Karabenick, 1998; Bembenutty e Karabenick, 2004).

Um estudante que almeja atingir resultados favoráveis deve resistir aos ímpetos das gratificações imediatas, para que a chance de alcançar seus

objetivos aumente (Testa, 2006). Ressalta-se ainda que as pesquisas sobre a prorrogação da gratificação iniciaram na psicologia cognitiva e, a princípio, foram focadas nas condutas das crianças (Testa e Freitas, 2005). Embora a prorrogação da gratificação seja pesquisada demasiadamente em crianças, há poucas pesquisas em adultos, mesmo sendo reconhecida a sua importância na procura de objetivos pertinentes, como os de cunho profissional e acadêmico (Bembentuty e Karabenick, 2004). Elenca-se ainda que há uma nítida separação na análise da prorrogação acadêmica em crianças e em adultos devido às distinções de ambos no que tange às estratégias de cognição, sociais, de comportamento e de motivação (Testa e Freitas, 2005).

No estudo de Testa e Freitas (2005), foram relacionados as estratégias de aprendizado autorregulado, a prorrogação da gratificação acadêmica e os respectivos perfis dos acadêmicos de Administração de duas universidades de Porto Alegre, Brasil, em que se demonstrou que muitos estudantes tendem a prorrogar a gratificação acadêmica. Da mesma forma, Testa (2006) relacionou a influência das diferenças individuais dos estudantes quanto às preferências por contato social com a autorregulação dos recursos de aprendizagem em um estudo de caso no curso de Capacitação de Técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacional das escolas da Região Sul do Brasil. Nesse estudo, o autor constatou que os cursistas que apresentam alta autorregulação dos recursos de aprendizagem possuíam também a maior média no fator de prorrogação da gratificação acadêmica, o que é uma prática da maioria dos cursistas respondentes.

Posteriormente, Santos *et al.* (2018) também realizaram uma pesquisa fundamentada na análise da prorrogação da gratificação acadêmica relacionando-a com as estratégias de autorregulação de aprendizagem; em tal pesquisa, a amostra foi composta de acadêmicos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Os resultados apontaram que os acadêmicos tendem a prorrogar a gratificação acadêmica, sendo que essa atitude é relacionada positivamente com a autorregulagem. Portanto, discentes

auto-organizados adotam de forma mais intensa a prorrogação acadêmica.

Uma incógnita persistente na literatura paira em identificar como estudantes com diferentes níveis de sucesso acadêmico divergem ou alinham os seus comportamentos de aprendizagem autorregulada e de prorrogação acadêmica. Este estudo visa contribuir para esse campo ao comparar a aprendizagem autorregulada e a prorrogação acadêmica a partir dos níveis de sucesso acadêmico.

Nesse contexto, o sucesso acadêmico, apesar de ser representado de forma numérica, apresenta-se como uma função de fatores que permeiam a vida do indivíduo. Segundo Bisinoto e Marinho Araújo (2014), os diversos fatores que propiciam o sucesso acadêmico podem ser separados em dois grupos: os relacionados à instituição e os relacionados ao sujeito. Para os autores, estão incluídos no primeiro grupo os modelos em que são geridos e estruturados as IES, os serviços básicos de apoio aos acadêmicos, as práticas de ensino (inclusive extracurriculares), assim como as políticas de educação e os princípios que permeiam o decorrer da formação, os quais têm influência no decorrer do aprendizado dos estudantes.

Quanto ao segundo grupo, que abrange os fatores referentes ao sujeito, foco da pesquisa de Weiner (1986, 1988), esses fatores foram divididos em seis partes: 1) capacidade, que demonstra o nível em que é considerado suas competências como importantes para a prática da atividade; 2) esforço, que demonstra o vigor que o sujeito aplica para finalizar uma certa atividade; 3) estratégias, que diz respeito aos distintos processos e métodos que o acadêmico aplica para aperfeiçoar sua aprendizagem; 4) tarefas, que se refere às atividades escolares, quanto à facilidade ou à dificuldade destas; 5) professores, que diz respeito ao entendimento da função que o professor possui no rendimento do acadêmico, e 6) sorte, que demonstra o quanto o estudante relaciona os seus desempenhos acadêmicos à sorte ou ao azar.

Baseando-se nos seis fatores de Weiner (1986, 1988), Almeida *et al.* (2008) analisaram se as contribuições causais da Teoria da Atribuição de Causalidade se diferenciam de acordo com o gênero e o ano escolar dos alunos, e foi constatado que os

alunos, independentemente do sexo e do ano escolar, relacionam seus resultados (fracasso e sucesso) ao esforço, sendo o insucesso também explicado pela falta de métodos apropriados de estudo.

Faz-se importante ressaltar que, apesar de não ser o resultado apenas individual, como visto anteriormente, estudos e pesquisas fazem uso do rendimento curricular dos estudantes como o indicador de sucesso acadêmico (Bisinoto e Marinho-Araújo, 2014).

Nesse sentido, utilizar o rendimento acadêmico como uma representação do sucesso acadêmico apresenta-se adequado a fim de distinguir quantitativamente aqueles estudantes que alcançam níveis menos e mais elevados, em termos de resultados numéricos, e verificar como as estratégias autorreguladas e a prorrogação da gratificação acadêmica se diferenciam entre esses níveis. Os achados advindos desta análise podem subsidiar orientações voltadas ao aprimoramento das estratégias de aprendizado e do comportamento dos discentes durante sua trajetória universitária.

Metodologia

O estudo tem caráter descritivo e abordagem quantitativa. A população da pesquisa consistiu em discentes do curso de Ciências Contábeis e Administração de duas universidades públicas brasileiras selecionadas de modo não probabilístico. O instrumento de pesquisa foi composto de três blocos, dos quais o primeiro diz respeito às estratégias de autorregulação de aprendizagem, o segundo relaciona-se com a prorrogação da gratificação acadêmica e o terceiro se refere à caracterização dos respondentes.

No “Bloco I. Estratégias de autorregulação da aprendizagem”, foi utilizada a parte dois do Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), desenvolvido previamente pelo National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning da Universidade de Michigan. Nesse sentido, o MSLQ tem por objetivo verificar a prática de estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos. O instrumento é composto de 50 afirmações aos acadêmicos, para

que possam avaliar a intensidade em que cada declaração é verdadeira sobre ele, em uma escala que varia de 1 (não é a verdade sobre mim) a 7 (muito verdadeiro sobre mim). A unidimensionalidade da escala foi adequada, com a obtenção de um alfa de Cronbach de 0,88.

No “Bloco II. Escala de prorrogação da gratificação acadêmica”, foi utilizada a Academic Delay of Gratification Scale (ADOGS), desenvolvida e validada por Bembunty e Karabenick (1998). A ADOGS tem como objetivo avaliar a propensão para utilizar-se da prorrogação da gratificação acadêmica, sendo composta de dez oportunidades de escolhas que possuíam dois cursos de ação alternativos (A e B); o estudante deve marcar em uma escala numerada de 1 a 4, em que 1) com certeza escolheria A, 2) provavelmente escolheria A, 3) provavelmente escolheria B e 4) com certeza escolheria B. As escalas do Bloco I e II foram traduzidas e validadas por Santos *et al.* (2018). Por ser uma escala situacional, não foi realizada a aferição da unidimensionalidade da ADOGS, por abordar diferentes situações que, possivelmente, implicam respostas distintas entre os participantes.

O terceiro e último bloco foi composto por nove perguntas, referentes às características pessoais dos acadêmicos. Destaca-se que o termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado no início do questionário, detalhando os objetivos e a dinâmica da pesquisa.

O convite para a participação na pesquisa foi encaminhado nos e-mails dos discentes pelos coordenadores dos cursos, em 2020. A identificação dos acadêmicos foi realizada por meio do registro acadêmico (RA), o que possibilitou analisar o desempenho acadêmico por meio do coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) dos acadêmicos, mediante contato com a coordenação do curso. Assim, após o cruzamento dos RAs com as informações fornecidas pelas coordenações dos cursos, foi possível identificar o CRA de 74 discentes, o que foi considerado a amostra final da pesquisa.

Após tabular as respostas em uma planilha eletrônica, inicialmente foi avaliada a normalidade dos dados com o teste de Kolmogorov-Smirnov. Com um nível de significância de 5%, constatou-se

a não normalidade dos dados, sendo necessária a utilização dos testes não paramétricos.

Os CRAS foram padronizados a fim de possibilitar a comparação entre grupos quando originados de instituições de ensino diferentes, sendo padronizados de 0 a 10. Em seguida, os CRAS foram

separados em quartis, dos quais a primeira parte é composta dos discentes com os menores rendimentos acadêmicos até a quarta parte e última, com aqueles que possuem os melhores coeficientes, conforme Tabela 2.

Tabela 2. Estatísticas descritivas relacionadas ao desempenho acadêmico

Grupo	CRA	Quantidade de discentes	Porcentagem	Mínimo	Máximo	Média
1	3,7350-7,1150	13	26 %	3,7350	7,0940	5,4145
2	7,1151-7,8790	12	24 %	7,1780	7,8730	7,5255
3	7,8791-8,4238	12	24 %	7,8850	8,3900	8,1375
4	8,4239-9,1530	13	26 %	8,4350	9,1530	8,7940
Total		50	100 %	3,7350	9,1530	7,4679

Fonte: elaboração própria (2020).

O menor coeficiente de rendimento da amostra é de 3,7350 e o maior 9,1530, com uma média de 7,47. Ainda é importante ressaltar que os CRAS foram agrupados por quartis, a fim de possibilitar a comparação das estratégias autorreguladas e a prorrogação acadêmica de acordo com o sucesso acadêmico alcançado pelos discentes.

Para avaliar se havia diferenças significativas entre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e a prorrogação da gratificação acadêmica, empregou-se o teste estatístico Mann-Whitney, para dois agrupamentos, com um nível de significância de 5%. Para mais de dois agrupamentos, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis (κ_w), que, caso haja diferença estatisticamente significativa, utilizou-se um segundo teste, apresentado como *post hoc* Mann-Whitney com correção de Bonferroni, com a finalidade de localizar quais agrupamentos apresentam as diferenças indicadas pelo teste κ_w .

Resultados

Perfil dos respondentes

Referente à proporção de estudantes por curso de graduação, verifica-se que 74,32% cursam Ciências Contábeis e 25,68% cursam Administração. No que se refere ao sexo, tem-se que a maior parte

é do sexo feminino, totalizando 59,46% dos respondentes ante 40,54% do sexo masculino. No que diz respeito à idade, a maior quantidade de alunos constitui a faixa de 18 a 20 anos (29,73%); em seguida, 25,68% estão na faixa de 21 a 23 anos; 20,27% dos respondentes possuem de 24 a 26 anos e 24,32% possuem de 27 a 40 anos. No que tange ao estado civil, tem-se que 16,22% dos discentes estão casados ou em união estável; somente 1,35% é divorciado ou separado, e a maioria é solteira, o que representa 82,43% das pessoas.

Análise das estratégias autorregulada dos acadêmicos

As estratégias autorreguladas são divididas em estratégias cognitivas (COG), estratégias metacognitivas (META) e estratégias de gestão de recursos (GEST), de acordo com Filcher e Miller (2000). Ao ser analisado por constructo, nas estratégias cognitivas, há a subdivisão em ensaio (ENS), elaboração (ELA), organização (ORG) e pensamento crítico (PENS). Quanto às estratégias de gestão de recursos, são subdivididas em gestão do tempo e do ambiente (TEM), do esforço (ESF), de aprendizagem (APRE) e procura por ajuda (AJU), todas variam de 0 (não é verdade sobre mim) a 7 (muito verdadeiro sobre mim).

Com os dados coletados, foram obtidos os resultados quanto às estratégias autorreguladas de aprendizagem nos acadêmicos de Ciências Contábeis e Administração, de acordo com o apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Estatísticas descritivas relacionadas às estratégias autorreguladas

Estratégias	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
COG	1	7	4,59	0,13
ENS	1	7	4,53	1,91
ELA	1	7	4,78	1,80
ORG	1	7	4,46	1,98
PENS	1	7	4,58	1,69
META	1	7	4,49	1,80
GEST	1	7	4,31	0,06
TEM	1	7	4,40	2,07
ESF	1	7	4,35	2,02
APRE	1	7	3,80	2,00
AJU	1	7	4,71	1,93

Fonte: elaboração própria (2020).

Percebe-se que as COG foram as mais adotadas, com uma média de 4,59. Nota-se que os respondentes tendem a praticar as estratégias que, como indicado por Filcher e Miller (2000), são definidas como essenciais para o entendimento de como a informação é criada e sistematizada em um ambiente de aprendizagem.

Entre as subdimensões da COG, destaca-se a “elaboração” que alcançou a maior média (4,78) nesse grupo. Essa dimensão pauta-se na busca por informações de diferentes fontes, tais como a escrita de resumos, a confrontação com o conteúdo já estudado e a busca por conhecimentos em fontes alternativas, como leituras de textos complementares. Os achados inerentes à elaboração convergiram ao estudo de Santos *et al.* (2018), visto que

foi demonstrada uma maior tendência dos acadêmicos em aderirem a essa estratégia, haja visto o seu enfoque relacional ante outras dimensões de aprendizagem dos discentes.

Por sua vez, esses resultados divergem dos achados de Silva e Biavatti (2018), em que as estratégias da META foram as mais utilizadas pelos respondentes. Esses achados também divergem da pesquisa de Silva *et al.* (2016), cujas estratégias do grupo META foram as principais técnicas utilizadas pelos seus respondentes, ou seja, os respondentes da atual pesquisa possuem menos planejamento, monitoramento do seu desempenho.

Ademais, é tido que as estratégias de ENS com uma média de 4,53 dentro do grupo de estratégias COG destoam dos achados da pesquisa de Santos *et al.* (2018), ou seja, os alunos pesquisados não realizam com tanta ênfase, em média, a prática da leitura e da releitura para seus escritos para decorar conceitos importantes.

Nota-se também que o grupo com menor média identifica as estratégias GEST (4,31). Em especial, a subdivisão das estratégias de APRE possui uma média de 3,80, sendo caracterizada como a menor média desse grupo. As evidências ainda indicam que os respondentes da pesquisa aplicam com menos ênfase a organização e o controle do ambiente em geral e os recursos disponíveis, e um dos subgrupos responsáveis por isso é o das estratégias de gestão de tempo e do ambiente de estudo, cuja média é 4,40, sendo que essas respostas divergem das de Testa e Freitas (2005), em que a estratégia de gestão de tempo e do ambiente de estudo se mostrou a mais empregada.

No grupo GEST, a estratégia AJU com uma média de 4,71 e converge com os resultados da pesquisa de Testa (2006), porque, em sua pesquisa, essa estratégia foi a que houve mais aplicação no grupo de estratégias GEST; com isso, demonstrase que a amostra do presente estudo procura por ajuda de colegas, adultos e do professor.

Por fim, os itens e indicadores de estatística descritiva de cada dimensão das estratégias autorreguladas são apresentados no Apêndice A.

Análise da prorrogação da gratificação dos acadêmicos

O instrumento de prorrogação da gratificação acadêmica tem variação de 1 (com certeza escolheria

A) a 4 (com certeza escolheria B), não havendo subgrupos para esse caso. Dessa forma, na Tabela 4, foram listados as afirmações e os percentuais respondidos para cada alternativa quanto à prorrogação da gratificação (PRORRO).

Tabela 4. Percentuais, frequências, média e desvio-padrão dos itens da prorrogação da gratificação

Afirmação	1	2	3	4	Média	Desvio-padrão
	Com certeza escolheria A	Provavelmente escolheria A	Provavelmente escolheria B	Com certeza escolheria B		
1. (A) Ir a um show ou a um evento esportivo favorito e estudar menos para este curso, embora isso possa significar obter uma nota inferior em um exame que você terá amanhã. (B) Ficar em casa e estudar para aumentar suas chances de obter uma nota maior.	13,5 % (10)	29,7 % (22)	25,7 % (19)	31,1 % (23)	2,74	1,05
2. (A) Estudar um pouco todos os dias para uma prova deste curso e passar menos tempo com seus amigos. (B) Passar mais tempo com seus amigos e estudar o máximo que puder um pouco antes da prova.	32,4 % (24)	20,3 % (15)	25,7 % (19)	21,6 % (16)	2,36	1,15
3. (A) Perder várias aulas para aceitar um convite para uma viagem muito interessante. (B) Adiar a viagem até que o curso acabe.	23,0 % (17)	13,5 % (10)	23,0 % (17)	40,5 % (30)	2,81	1,20
4. (A) Ir para uma festa na noite anterior a uma prova deste curso e estudar somente se você tiver tempo. (B) Estudar primeiro e ir para festa somente se você tiver tempo.	8,1 % (6)	12,2 % (9)	24,3 % (18)	55,4 % (41)	3,27	0,97
5. (A) Passar a maior parte de seu tempo estudando apenas o conteúdo interessante deste curso, mesmo que isso possa significar não se sair tão bem. (B) Estudar todo o conteúdo que é atribuído para aumentar suas chances de ir bem no curso.	8,1 % (6)	8,1 % (6)	25,7 % (19)	58,1 % (43)	3,34	0,94
6. (A) Faltar à aula quando o tempo estiver bom para aproveitá-lo e tentar obter as anotações de alguém mais tarde. (B) Participar da aula para ter certeza de que você não perderá nada, mesmo sabendo que o tempo fora está bom.	4,1 % (3)	5,4 % (4)	17,6 % (13)	73,0 % (54)	3,59	0,77

7. (A) Ficar na biblioteca para ter a certeza de que você terminará uma tarefa do curso que deverá ser entregue no dia seguinte. (B) Sair para se divertir com seus amigos e tentar completar a tarefa quando chegar em casa mais tarde naquela noite.	48,6 % (36)	28,4 % (21)	16,2 % (12)	6,8 % (5)	1,81	0,95
8. (A) Estudar para este curso em um lugar com muitas distrações agradáveis. (B) Estudar em um lugar onde haja menos distrações para aumentar a probabilidade de você aprender o conteúdo.	1,4 % (1)	2,7 % (2)	13,5 % (10)	82,4 % (61)	3,77	0,56
9. (A) Sair logo após a aula para fazer algo que você gosta, mesmo que isso signifique possivelmente não entender o conteúdo para a prova. (B) Ficar após a aula para pedir ao professor explicações sobre o conteúdo da prova que você não entendeu.	14,9 % (11)	32,4 % (24)	23,0 % (17)	29,7 % (22)	2,68	1,06
10. (A) Escolher um(a) professor(a) para este curso que seja divertido(a) mesmo que ele(a) não faça um bom trabalho explicando o conteúdo. (B) Escolher um(a) professor(a) para este curso que não seja tão divertido(a), mas que faça um bom trabalho explicando o conteúdo.	2,7 % (2)	8,1 % (6)	16,2 % (12)	73,0 % (54)	3,59	0,76
Indicadores gerais					3,00	0,52

Fonte: elaboração própria (2020).

No caso da PRORRO, considerando todas as questões desse constructo, o valor mínimo assinalado foi um e o máximo foi quatro em todas as questões abordadas. A média geral de todas as assertivas pairou em 3,00 pontos; quando comparado ao estudo de Santos *et al.* (2018), percebe-se que, nesta pesquisa, os estudantes possuem uma tendência maior a adiar a gratificação atual com vistas a uma gratificação posterior e mais remota. Tais resultados corroboram com os resultados da pesquisa de Bembenutty e Karabenick (1998), na qual afirmam que, apesar das diversas distrações, os acadêmicos localizam estratégias que os ajudam a continuar com o foco em sua atividade.

Os valores obtidos na média são maiores que na pesquisa de Santos *et al.* (2018), que apresentou uma média de 2,19. As médias obtidas na presente pesquisa foram maiores também que aquelas

encontradas por Testa e Freitas (2005), que constatarem uma média de 2,93 no que tange à PRORRO dos estudantes pesquisados por eles. Contudo, a média dos dados coletados se mostrou menor do que os achados da pesquisa de Testa (2006), a qual demonstra uma média de 3,11, ou seja, os respondentes do presente estudo tendem a prorrogar menos a gratificação acadêmica. Todavia, nota-se que, nos estudos apresentados, todas as médias ficaram acima da 2,19, valor considerado como mínimo para a tendência à prorrogação, segundo Santos *et al.* (2018).

Referente a uma análise específica dos itens, a partir dos dados dispostos na Tabela 4, nota-se que a média mais baixa desse constructo está presente na afirmação “7. (A) Ficar na biblioteca para ter a certeza de que você terminará uma tarefa do curso que deverá ser entregue no dia seguinte. (B) Sair

para se divertir com seus amigos e tentar completar a tarefa quando chegar em casa mais tarde naquela noite”, com o valor de 1,81, o que sinaliza uma propensão as respostas “1” e “2”, sendo que grande parte dos respondentes (48,6%) com certeza escolheria a alternativa A, o que indica uma grande prorrogação na hipótese apontada no questionário. Ao realizar uma comparação com o trabalho de Santos *et al.* (2018), a maior quantidade de respostas nessa questão foi na alternativa 2 (“provavelmente escolheria a alternativa A”) e, com isso, mostra-se que a média apontada na pesquisa dos autores (2,74) é maior que a média encontrada na pesquisa atual.

Quanto à afirmação “8. (A) Estudar para este curso em um lugar com muitas distrações agradáveis. (B) Estudar em um lugar onde haja menos distrações para aumentar a probabilidade de você aprender o conteúdo”, foi classificada como a maior média (3,77) da Tabela 4 e com um maior percentual (82,4%) concentrado na alternativa

“Com certeza escolheria B”, o que demonstra um alto índice de prorrogação da gratificação acadêmica, sendo maior, até mesmo, que os achados da pesquisa de Testa (2006) e Testa e Freitas (2005), em que se contempla uma média, respectivamente, de 3,38 e 3,55 nessa afirmação. Tal fato demonstra que os respondentes da atual pesquisa visam não apenas a se dedicar ao estudo, mas também a fazer isso no melhor ambiente possível.

Análise das estratégias autorreguladas com o desempenho acadêmico

Após obter os CRAS com base no registro acadêmico e separá-los em quartil, procurou-se identificar como as estratégias autorreguladas de estudos se diferenciam entre os grupos de estudantes que obtêm diferentes níveis de rendimento acadêmico. Na Tabela 5, é apresentada a confrontação proposta.

Tabela 5. Análise das estratégias autorreguladas com o rendimento acadêmico

Grupos	Coefficientes de rendimento acadêmico	Média COG	Média META	Média GEST	Média-geral das estratégias
1	3,7350 - 7,1150	4,60	4,43	4,03	4,35
2	7,1151 - 7,8790	4,31	4,36	4,38	4,35
3	7,8791 - 8,4238	3,93	3,75	4,05	3,91
4	8,4239 - 9,1530	4,73	4,96	4,55	4,75
p-value do kw →		p-value > 0,05 [0,155]	p-value < 0,05 [0,005]	p-value > 0,05 [0,168]	p-value < 0,05 [0,037]

Fonte: elaboração própria (2020).

Ao analisar a Tabela 5, percebe-se que os acadêmicos que possuem o coeficiente de rendimento de 8,4239 a 9,1530 (4º grupo) apresentam maiores médias de estratégias em geral, assim como COG, META e de GEST. Um ponto que cabe ressaltar é que os acadêmicos que estão no 3º grupo possuem a menor média geral das estratégias autorreguladas, sendo que para estes estudantes a maior média consiste em gerir melhor os recursos de aprendizagem, com a média de 4,05.

No que tange às estratégias META, percebe-se que há diferenças significantes nesse agrupamento sendo que a maior média está entre os discentes do 4º grupo e a menor média entre os acadêmicos do 3º grupo. Logo após, executou-se o teste *post hoc* Mann-Whitney, em que se verificou que a divergência estatisticamente significativa se encontrava entre o 3º e o 4º grupos; dessa forma, entende-se que, quando é comparado o 3º grupo com o 4º, há diferença, isto é, o 3º grupo utiliza menos as estratégias META, pois possui a menor média.

A fim de realizar uma análise detalhada em cada dimensão, foram separados os subgrupos das estratégias COG a fim de identificar possíveis

diferenças entre os agrupamentos definidos pelo CRA; tais dados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Análise das estratégias cognitivas com o rendimento acadêmico

Grupos	CRA	ENS	ELA	ORG	PENS	Média-geral COG
1	3,7350 - 7,1150	4,58	4,72	4,42	4,68	4,60
2	7,1151 - 7,8790	4,44	4,33	4,27	4,22	4,31
3	7,8791 - 8,4238	3,81	4,06	3,96	3,88	3,93
4	8,4239 - 9,1530	5,08	4,65	4,54	4,66	4,73
p-value do kw →		p-value > 0,05 [0,248]	p-value > 0,05 [0,408]	p-value > 0,05 [0,713]	p-value > 0,05 [0,226]	p-value > 0,05 [0,155]

Fonte: elaboração própria (2020).

A partir da Tabela 6, nota-se que, entre as subdimensões das estratégias COG, a maior média no grupo ENS corresponde aos coeficientes compreendidos entre 8,4239 e 9,1530. Porém, apesar de ser indicada uma diferença nas comparações entre os quatro grupos, o teste *post hoc* não apontou

diferenças significativas em nenhuma comparação individual.

Com o objetivo de verificar possíveis diferenças nas subdivisões das estratégias de GEST a partir dos agrupamentos dos CRAS, foi construída a Tabela 7.

Tabela 7. Análise das estratégias de gestão de recursos com o rendimento acadêmico

Grupos	CRA	TEM	ESF	APRE	AJU	Média estratégias de GEST
1	3,7350 - 7,1150	4,16	4,10	3,05	4,80	4,03
2	7,1151 - 7,8790	4,51	4,25	4,03	4,73	4,38
3	7,8791 - 8,4238	4,18	3,96	3,53	4,53	4,05
4	8,4239 - 9,1530	4,24	4,46	4,77	4,74	4,55
p-value do kw →		p-value > 0,05 [0,632]	p-value > 0,05 [0,851]	p-value < 0,05 [0,008]	p-value > 0,05 [0,948]	p-value > 0,05 [0,168]

Fonte: elaboração própria (2020).

Referente à dimensão TEM por meio da Tabela 7, nota-se que a maior média não é do grupo com maior CRA (4º grupo), pois os estudantes de tal grupo obtiveram uma média de 4,24. Tal posicionamento pertence àqueles que constituem o 2º grupo, que possuem o CRA entre 7,1151 e 7,8790, e que apresentaram uma média de 4,51. Posteriormente, na análise das estratégias de ESF, observa-se

que a média de 4,46, considerada a mais alta desse constructo, apresentou-se no 4º grupo, assim como a estratégia APRE, que também se faz presente nos acadêmicos cujo coeficiente é compreendido entre 8,4239 e 9,1530. Outra informação que também é ressaltada refere-se à média da estratégia de AJU (4,03) dos acadêmicos que possuem um coeficiente de rendimento entre 3,7350 e 7,1150.

Com os dados a respeito das subdivisões das estratégias de GEST e dos coeficientes acadêmicos da amostra em vista, as estratégias de APRE no teste estatístico de kw foram apresentadas um Sig. de 0,008. Assim, é verificado que há significância estatística. Posteriormente, aplicou-se o teste *post hoc* Mann-Whitney a fim de verificar em quais grupos houve diferença, e nota-se que a divergência se encontra entre o 1º e o 4º grupo; dessa forma, entende-se que, quando é comparado o 1º grupo com o 4º, há diferença, isto é, o 1º grupo utiliza menos as estratégias da dimensão APRE, pois possui a menor média enquanto o 4º grupo tende a aplicar mais essa estratégia.

Esses resultados convergem parcialmente com os estudos de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), que aponta que as estratégias autorreguladas podem se diferenciar entre os níveis de sucesso acadêmico dos discentes. Enquanto o presente estudo enseja que apenas o grupo de estratégias META e, dentro do grupo de estratégias de GEST, a subcategoria das estratégias de APRE se diferencia de acordo com o sucesso acadêmico.

Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com o desempenho acadêmico

Na Tabela 8, são confrontados os grupos do CRA com a prorrogação da gratificação acadêmica.

Tabela 8. Análise das prorrogações da gratificação com o rendimento acadêmico

Grupos	CRA	Média prorrogação da gratificação
1	3,7350 - 7,1150	2,77
2	7,1151 - 7,8790	2,91
3	7,8791 - 8,4238	2,88
4	8,4239 - 9,1530	3,18
p-value do kw →		p-value < 0,05 [0,031]

Fonte: elaboração própria (2020).

Observa-se que os acadêmicos com maior CRA possuem maior média de expressividade à gratificação do que os alunos dos demais agrupamentos. Aqueles respondentes que possuem o menor nível de prorrogação são aqueles que estão abrangidos pelo 1º grupo, isto é, possui o CRA de 3,7350 a 7,1150. Por sua vez, aqueles que apresentam a segunda menor média de prorrogação (2,88) são os que possuem o CRA de 7,8791 a 8,4238 e, em seguida, o 2º grupo, com os coeficientes compreendidos de 7,1151 a 7,8790, com a segunda maior média de prorrogação (2,91).

Ao aplicar o teste estatístico de kw, percebe-se que houve uma diferença significativa (Sig. = 0,031) entre tais agrupamentos. Após isso, foi aplicado o teste *post hoc* Mann-Whitney, a fim de elencar o grupo que se encontra a diferença e, com isso, foi identificado que não há diferença estatística significativa em nenhum dos grupos testados e, dessa forma, percebe-se que, para a prorrogação da gratificação acadêmica, não há diferenças significativas entre os agrupamentos.

Os achados se mostram contrários às pesquisas de Bembenuddy e Karabenick (1998, 2004) e Testa (2006), que afirmam que, para ser um estudante de sucesso, é necessário ter altos índices de prorrogação da gratificação. Nesta pesquisa, os resultados conduzem a um caminho diferente, visto que estudantes em diferentes níveis de sucesso acadêmico não apresentaram diferenças significantes em suas prorrogações da gratificação acadêmica, quando confrontados de forma individual.

Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias autorreguladas

No intuito de averiguar se há diferenças entre as estratégias autorreguladas e a prorrogação da gratificação, foi elaborada a Tabela 9 a partir dos grupos das estratégias autorreguladas — COG, META e gest. Além disso, na Tabela 10, foi realizada uma análise com base no detalhamento das dimensões de estratégias COG e da GEST.

Tabela 9. Análise das estratégias autorreguladas com a prorrogação da gratificação

Grupos	Médias de PRORRO	Média COG	Média META	Média GEST	Média-geral das estratégias
1	2,00 - 2,73	4,32	4,31	4,16	4,27
2	2,74 - 3,05	4,29	4,27	4,25	4,27
3	3,06 - 3,30	4,83	4,66	4,39	4,63
4	3,31- 3,70	4,74	4,76	4,47	4,66
p-value do kw →		p-value > 0,05 [0,292]	p-value > 0,05 [0,210]	p-value > 0,05 [0,696]	p-value > 0,05 [0,258]

Fonte: elaboração própria (2020).

Tabela 10. Análise das dimensões das estratégias autorreguladas cognitivas e de gestão de recursos humanos com a prorrogação da gratificação

Estratégias cognitivas						
Grupos	Médias de PRORRO	ENS	ELA	ORG	PENS	média-geral COG
1	2,00 - 2,73	4,29	4,45	4,20	4,36	4,32
2	2,74 - 3,05	4,58	4,33	4,32	3,92	4,29
3	3,06 - 3,30	4,67	4,84	5,01	4,80	4,83
4	3,31- 3,70	4,56	5,00	4,00	5,42	4,74
p-value do kw →		p-value > 0,05 [0,693]	p-value > 0,005 [0,347]	p-value > 0,005 [0,105]	p-value < 0,005 [0,012]	p-value > 0,005 [0,292]

Estratégias gestão de recursos						
Grupos	Médias de PRORRO	GEST	ESF	APRE	AJU	média GEST
1	2,00 - 2,73	4,40	4,14	3,23	4,88	4,16
2	2,74 - 3,05	4,07	4,46	4,00	4,49	4,25
3	3,06 - 3,30	4,42	4,29	4,07	4,78	4,39
4	3,31- 3,70	4,81	4,62	3,85	4,60	4,47
p-value do kw →		p-value < 0,05 [0,040]	p-value > 0,05 [0,570]	p-value > 0,05 [0,166]	p-value > 0,05 [0,682]	p-value > 0,05 [0,696]

Fonte: elaboração própria (2020).

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 9, percebe-se que as médias de prorrogação da gratificação acadêmica foram segregadas em quartis, de modo que o último quartil, com as médias de 3,31 a 3,70 de prorrogação, compreende as maiores médias nas estratégias META (4,76) e nas estratégias de gest (4,47). No caso da média das estratégias COG, a maior delas foi apresentada no 3º grupo, com o valor de 4,83.

Dessa forma, a fim de averiguar as diferenças estatísticas, houve a aplicação o teste de kw e obteve o Sig. = 0,292 para o grupo de estratégias COG, o Sig. = 0,210 para as estratégias META e o Sig. = 0,696 para as estratégias de GEST. Dessa forma, nota-se que, para as estratégias COG, META e de GEST, os quatro grupos apresentaram resultados estatisticamente alinhados.

Referente às estratégias autorreguladas COG (Tabela 10), na dimensão de ELA, a maior média apresentada está no 4º grupo, cujo valor é 5,00. No teste de kw para verificar a diferença estatística, obteve-se um Sig. de 0,347, o que demonstrou que não há divergência estatisticamente significativa; assim, evidencia-se que, para as estratégias de ELA, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Também se faz presente no 4º grupo, no que diz respeito às estratégias autorreguladas ORG, a menor média dessa subdivisão das estratégias COG. Quanto ao teste de kw, apresenta-se um Sig. = 0,105 e, com isso, indica-se que não há diferenças estatísticas significativas, isto é, para as estratégias de ORG, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Nas estratégias autorreguladas PENS, a menor média (3,92) se fez presente no 2º grupo, cujo intervalo de média da prorrogação da gratificação é entre 2,74 e 3,05, enquanto a maior média apresenta-se no 4º grupo. Ao aplicar o teste de kw, o Sig. encontrado foi de 0,012, o que demonstra divergência significativa; logo após, houve a realização do teste post hoc de Mann-Whitney, o qual apresentou divergência entre o 2º grupo, que tem uma média de 3,92, e o 4º grupo, que houve a obtenção de uma média de 5,42. Dessa forma, entende-se que, quando é comparado o 2º grupo com o 4º, há

diferença, isto é, o 3º grupo utiliza menos as estratégias de PENS, pois possui a menor média.

Quanto à GEST (Tabela 10), ao observar as dimensões de gestão de tempo e do ambiente de estudo, percebe-se que a menor média, de valor 4,07, faz-se presente nos respondentes do 2º grupo, enquanto a maior média, cujo valor é 4,81, apresenta-se nos acadêmicos do 4º grupo. Com a aplicação do teste de kw, a fim de averiguar se há divergências significativas, encontrou-se um Sig. = 0,040, o que evidencia diferenças estatisticamente significativas. Dessa forma, aplica-se o segundo método, denominado “*post hoc* Mann-Whitney”, e nota-se que não há divergências estatisticamente significativas, isto é, para as estratégias de gestão de tempo e do ambiente de estudo, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Em termos de confrontação com a literatura, os achados da presente pesquisa divergem dos estudos de Testa e Freitas (2005), Testa (2006) e Santos *et al.* (2018), visto que não foram identificadas diferenças significativas nas estratégias autorreguladas em virtude do nível da prorrogação acadêmica.

Conclusões

Esta pesquisa teve como finalidade analisar a prorrogação da gratificação acadêmica e as estratégias de aprendizagem autorregulada dos estudantes da área de negócios a partir dos diferentes níveis de sucesso acadêmico. Com isso, os resultados demonstram que, de todas as estratégias autorreguladas de aprendizagem, apenas as estratégias META apresentam diferença estatisticamente significativa entre os acadêmicos com maior ou menor rendimento, ressaltando que aqueles que possuem o rendimento de 7,8791 a 8,4238 tendem a ter uma menor praticabilidade das estratégias META, enquanto aqueles com os coeficientes maiores tendem a aplicar mais essas estratégias.

Dessa forma, os resultados sugerem que, nos grupos com coeficiente mais elevado, haja uma tendência do estudante em realizar o planejamento, monitoria e autorregulação de seu desenvolvimento acadêmico, uma vez que há uma maior dedicação aos estudos. Os achados também indicam que o grupo de sucesso acadêmico ao qual o

discente pertence não diferencia os níveis de prorrogação acadêmica dos estudantes. É importante ressaltar que os resultados do presente estudo ilustram que, de todos os tipos de estratégias autorreguladas de aprendizado, apenas a estratégia do pensamento crítico se diferencia a partir da prorrogação da gratificação acadêmica.

Ademais, observa-se que o presente estudo contribui de forma teórica, uma vez que há a demanda de mais pesquisas a respeito da metodologia do ensino brasileiro. A atual pesquisa também contribui ao demonstrar que há casos em que os grupos de estratégias autorreguladas são realizadas na mesma intensidade ao serem relacionadas com o desempenho acadêmico, assim como a prorrogação da gratificação que pode diferenciar-se entre os níveis de desempenho acadêmico da mesma forma que ocorreu na atual pesquisa ao associar a prorrogação da gratificação com os grupos das estratégias autorreguladas.

Ainda, no que diz respeito à prorrogação, o acadêmico precisa ter resistência aos ímpetos da gratificação imediata, caso almeje ser um estudante bem-sucedido. Diante disso, vê-se a necessidade de ações de extensões para ensinar a melhor forma de aplicabilidade das diversas estratégias autorreguladas que quase não são utilizadas pelos acadêmicos. Os docentes, por sua vez, necessitam incentivar a prorrogação da gratificação dos discentes, ainda que isso não tenha uma correlação direta com o rendimento, de acordo com o presente estudo.

Os resultados desta pesquisa são relevantes para alertar e promover um debate entre os docentes e as coordenações das IES a respeito da relevância desses constructos no aprendizado dos acadêmicos, analisar as metodologias de ensino aplicadas pelos docentes e por essas instituições em geral. Ressalta-se também a importância desta pesquisa no que tange à contribuição para os universitários, porque, ao estarem cientes desses fatores, poderão analisar sua performance, não só na instituição de ensino, mas também em geral.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, destaca-se que os resultados não podem ser generalizados devido ao aspecto não probabilístico. Quanto às pesquisas futuras, recomenda-se a utilização do instrumento desta pesquisa em outras

instituições de ensino, públicas ou particulares, da mesma região ou de regiões diferentes, assim como nos diversos cursos presentes no ensino superior. Essas pesquisas poderão analisar convergências e diferenças nos estudos, conduzindo, de forma complementar, os resultados presentes por meio de novas comparações.

Por fim, tendo em vista as discussões ressaltadas, observa-se a ausência de pesquisas qualitativas, no que tange à busca de quais são os motivos, causas e consequências das estratégias autorreguladas de aprendizagem e da prorrogação da gratificação acadêmica na vida dos acadêmicos. Outro ponto a ser analisado a fim de ter maior compreensão é com relação às variações que tornam os respondentes mais ou menos propensos a prorrogar a gratificação.

Referências

- Almeida, L. D. S., Miranda, L. e Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 169-176. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Bembenutty, H. e Karabenick, S. A. (1998). *Academic delay of gratification. Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80126-5](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80126-5)
- Bembenutty, H. e Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated. *Learning Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57. <https://www.jstor.org/stable/23363946> DOI: <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c>
- Bisinoto, C. e Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.
- Filcher, C. e Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, 41(1), 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5032/jae.2000.01060>
- Hübner, M. L. F. e Andretta, P. I. S. (2016). A relação entre sucesso acadêmico e biblioteca universitária: uma análise a partir dos empréstimos domiciliares em uma universidade brasileira. *Revista Información, Cultura y Sociedad*, 34, 45-62.
- Lizote, S. A., Alves, C. R., Teston, S. F. e Olm, J. W. (2019). Estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico e avaliação docente. *Revista Catarinense da Ciência*

- Contábil*, 18, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.16930/2237-766220192837>
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G. e Smith, D. A. F. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. University of Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Miranda, G. J., Paiva, S. N. M., Vieira, A. C. M. e Rogers, P. (2014). Determinantes do desempenho acadêmico em ciências contábeis: uma análise de variáveis comportamentais. Em: Congresso USP *Controladoria e Finanças*, XIV, 1(1). Anais... Universidade de São Paulo. <https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos142014/299.pdf>
- Moleta, D., Ribeiro, F. e Clemente, A. (2017). Fatores determinantes para o desempenho acadêmico: uma pesquisa com estudantes de ciências contábeis. *Revista Capital Científico*, 15(3). DOI: <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20170019>
- Santos, L. S. Z., Souza, J. R., Cunha, J. V. A. e Avelino, B.C. (2018). Prorrogação da gratificação acadêmica e sua relação com as estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 12(2), 237-259. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1693>
- Silva, T. B. J. e Biavatti, V. T. (2018). Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(37), 3-33. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>
- Silva, T. B. J., Lay, L. A., Biavatti, V. T. e Haag, S. (2016). Estratégias de aprendizagem autorregulada em contabilidade: um estudo em duas instituições privadas do ensino superior catarinense. *Revista Mineira de Contabilidade*, 17(3), 5-15. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>
- Testa, M. G. (2006). *A influência das preferências por contato social e da autorregulação dos recursos de aprendizagem do estudante na efetividade dos cursos desenvolvidos na Internet* (tese de doutorado). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Testa, M. G. e Freitas, H. (2005) Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. *XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD)*. Anais... Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Administração. http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2005/2005_163_ENANPAD.pdf
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 42(2), 21-25.
- Zimmerman, B. J. e Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

Apêndice A. Estatística descritiva das estratégias autorreguladas

Tabela 11. Itens e frequências de respostas das estratégias de cognição

	Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio-padrão
		Nunca								
Ensaio	8. Quando eu estudo para minhas aulas, eu pratico dizendo o conteúdo para mim mesmo.	8,1 %	2,7 %	14,9 %	8,1 %	16,2 %	14,9 %	35,1 %	5,07	1,95
	15. Ao estudar para minhas aulas, eu leio minhas anotações e leituras das aulas repetidamente.	4,1 %	2,7 %	13,5 %	18,9 %	17,6 %	24,3 %	18,9 %	4,92	1,63
	28. Eu memorizo palavras-chave para lembrar de conceitos importantes na aula.	4,1 %	6,8 %	10,8 %	17,6 %	16,2 %	23,0 %	21,6 %	4,91	1,73
	41. Faço listas de itens importantes para cada matéria e memorizo as listas.	18,9 %	20,3 %	20,3 %	13,5 %	17,6 %	5,4 %	4,1 %	3,23	1,71
Elaboração	22. Quando estudo para uma aula, coloco informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.	13,5 %	12,2 %	25,7 %	18,9 %	16,2 %	8,1 %	5,4 %	3,58	1,67
	31. Tento relacionar ideias de uma matéria com as de outras matérias sempre que possível.	4,1 %	9,5 %	5,4 %	16,2 %	21,6 %	20,3 %	23,0 %	4,95	1,74
	33. Ao ler para a aula, tento relacionar o conteúdo com o que já sei.	0,0 %	2,7 %	1,4 %	13,5 %	21,6 %	27,0 %	33,8 %	5,70	1,26
	36. Quando eu estudo para uma matéria, eu escrevo breves resumos das ideias principais das leituras e de minhas anotações de aula.	12,2 %	9,5 %	12,2 %	13,5 %	18,9 %	16,2 %	17,6 %	4,36	1,98
	38. Tento entender o conteúdo da aula fazendo conexões entre as leituras e a exposição do professor em aula.	2,7 %	0,0 %	9,5 %	17,6 %	21,6 %	21,6 %	27,0 %	5,28	1,49
	50. Tento aplicar ideias a partir de leituras da matéria em outras atividades, como palestras e discussões.	13,5 %	9,5 %	18,9 %	13,5 %	20,3 %	16,2 %	8,1 %	3,99	1,85

Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio-padrão	
	Nunca									Sempre
Organização	1. Quando eu estudo as leituras para minhas aulas, eu esboço o conteúdo para me ajudar a organizar meus pensamentos.	14,9 %	9,5 %	6,8 %	17,6 %	16,2 %	13,5 %	21,6 %	4,38	2,09
	11. Quando eu estudo para minhas aulas, eu leio e releio minhas notas de aula e tento encontrar as ideias mais importantes.	2,7 %	2,7 %	9,5 %	16,2 %	21,6 %	20,3 %	27,0 %	5,20	1,58
	18. Faço diagramas simples ou tabelas para me ajudar a organizar o conteúdo do curso.	24,3 %	18,9 %	18,9 %	12,2 %	17,6 %	2,7 %	5,4 %	3,09	1,77
	32. Quando eu estudo para uma matéria, eu recorro as minhas anotações de aula e faço um esboço de conceitos importantes.	2,7 %	6,8 %	10,8 %	9,5 %	23,0 %	17,6 %	29,7 %	5,15	1,72
Pensamento crítico	7. Muitas vezes encontro-me a questionar coisas que ouço ou leio nas minhas aulas para decidir se as considero convincentes.	2,7 %	9,5 %	17,6 %	18,9 %	18,9 %	16,2 %	16,2 %	4,55	1,68
	16. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão é apresentada em sala de aula ou nas leituras, tento decidir se há uma boa evidência de apoio.	5,4 %	5,4 %	12,2 %	21,6 %	25,7 %	20,3 %	9,5 %	4,55	1,57
	20. Trato o conteúdo do curso como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre isso.	6,8 %	8,1 %	18,9 %	17,6 %	23,0 %	17,6 %	8,1 %	4,27	1,66
	35. Tento relacionar minhas próprias ideias com o que estou aprendendo nas minhas aulas.	5,4 %	2,7 %	6,8 %	14,9 %	24,3 %	21,6 %	24,3 %	5,12	1,65
	40. Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou uma conclusão em aula, penso em possíveis questionamentos sobre estes.	6,8 %	9,5 %	14,9 %	18,9 %	20,3 %	14,9 %	14,9 %	4,41	1,77

Fonte: elaboração própria (2020).

Tabela 12. Itens e frequências de respostas das estratégias de metacognição

Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio-padrão
	Nunca	Sempre							
2. Durante o horário de aula, muitas vezes perco pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.	5,4 %	13,5 %	10,8 %	9,5 %	24,3 %	16,2 %	20,3 %	4,64	1,87
5. Quando leio para minhas aulas, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.	14,9 %	13,5 %	17,6 %	14,9 %	10,8 %	17,6 %	10,8 %	3,89	1,97
10. Quando fico confuso sobre algo que estou lendo na aula, volto e tento esclarecer.	0,0 %	4,1 %	2,7 %	10,8 %	27,0 %	23,0 %	32,4 %	5,59	1,33
13. Se as leituras das aulas são difíceis de entender, eu mudo a maneira como eu leio o conteúdo.	8,1 %	8,1 %	12,2 %	24,3 %	25,7 %	16,2 %	5,4 %	4,22	1,60
23. Antes de estudar um novo conteúdo do curso, o examino para ver como ele é organizado.	13,5 %	13,5 %	17,6 %	23,0 %	13,5 %	13,5 %	5,4 %	3,72	1,75
24. Eu me faço perguntas para ter a certeza de entender os materiais que tenho estudado na sala de aula.	9,5 %	10,8 %	9,5 %	16,2 %	25,7 %	16,2 %	12,2 %	4,35	1,82
25. Tento mudar a maneira como estudo para me adequar aos requisitos do curso à metodologia de ensino do professor.	13,5 %	6,8 %	13,5 %	18,9 %	23,0 %	17,6 %	6,8 %	4,11	1,79
26. Muitas vezes leio textos para minhas aulas, mas descubro que não entendi do que se trata.	8,1 %	8,1 %	21,6 %	13,5 %	18,9 %	13,5 %	16,2 %	4,32	1,84
45. Ao estudar para minhas matérias, tento determinar quais conceitos não estou entendendo bem.	0,0 %	0,0 %	8,1 %	17,6 %	24,3 %	25,7 %	24,3 %	5,41	1,26
47. Quando estudo para a aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de dirigir minhas atividades em cada período de estudo.	10,8 %	10,8 %	17,6 %	17,6 %	16,2 %	9,5 %	17,6 %	4,16	1,93
48. Se eu ficar em dúvida ao fazer anotações na aula, me certifico de solucioná-las depois.	4,1 %	2,7 %	6,8 %	18,9 %	27,0 %	23,0 %	17,6 %	5,01	1,52

Fonte: elaboração própria (2020).

Tabela 13. Itens e frequências de respostas das estratégias de gestão de recursos

	Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio-padrão
		Nunca				Sempre				
Gestão do tempo e do ambiente de estudo	4. Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho de classe.	1,4 %	4,1 %	2,7 %	12,2 %	14,9 %	21,6 %	43,2 %	5,73	1,50
	12. Eu uso bem meu tempo de estudo para minhas aulas.	6,8 %	10,8 %	23,0 %	28,4 %	18,9 %	6,8 %	5,4 %	3,84	1,49
	21. Acho difícil aderir a um programa de estudos.	8,1 %	10,8 %	18,9 %	24,3 %	18,9 %	5,4 %	13,5 %	4,05	1,74
	34. Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.	18,9 %	6,8 %	12,2 %	10,8 %	8,1 %	18,9 %	24,3 %	4,36	2,25
	39. Eu me certifico em manter em dia as leituras semanais e as tarefas para as matérias.	12,2 %	13,5 %	16,2 %	18,9 %	13,5 %	10,8 %	14,9 %	4,00	1,94
	42. Eu frequento a aula regularmente.	1,4 %	1,4 %	6,8 %	1,4 %	5,4 %	17,6 %	66,2 %	6,26	1,38
	46. Muitas vezes acho que não passo muito tempo nas minhas aulas por causa de outras atividades.	24,3 %	10,8 %	10,8 %	10,8 %	24,3 %	6,8 %	12,2 %	3,69	2,07
	49. Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.	29,7 %	17,6 %	10,8 %	13,5 %	10,8 %	4,1 %	13,5 %	3,24	2,11
Esforço	6. Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para minhas aulas que desisto antes de terminar o que planejei fazer.	12,2 %	18,9 %	10,8 %	6,8 %	23,0 %	8,1 %	20,3 %	4,15	2,09
	17. Eu trabalho duro para fazer as atividades bem em minhas aulas, mesmo se eu não gosto do que estamos fazendo.	2,7 %	1,4 %	6,8 %	16,2 %	24,3 %	27,0 %	21,6 %	5,26	1,44
	29. Quando o trabalho das aulas é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.	28,4 %	23,0 %	14,9 %	8,1 %	13,5 %	8,1 %	4,1 %	2,96	1,85
	43. Mesmo quando os materiais do curso são entediantes e desinteressantes, eu consigo continuar estudando até terminar.	5,4 %	5,4 %	9,5 %	14,9 %	17,6 %	18,9 %	28,4 %	5,04	1,80

	Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio-padrão
		Nunca								
Aprendizagem	3. Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes tento explicar o conteúdo a um colega ou amigo.	12,2 %	8,1 %	16,2 %	17,6 %	17,6 %	10,8 %	17,6 %	4,23	1,94
	14. Tento estudar junto com outros alunos da minha turma para completar as tarefas do curso.	14,9 %	10,8 %	12,2 %	8,1 %	21,6 %	14,9 %	17,6 %	4,26	2,07
	19. Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes reservo tempo para discutir o conteúdo com um grupo de alunos da turma.	24,3 %	25,7 %	18,9 %	10,8 %	9,5 %	8,1 %	2,7 %	2,91	1,71
Procura por ajuda	9. Mesmo que eu tenha dificuldade para aprender o conteúdo em minhas aulas, eu tento fazer o trabalho sozinho, sem ajuda de ninguém.	14,9 %	9,5 %	6,8 %	8,1 %	21,6 %	24,3 %	14,9 %	4,45	2,04
	27. Peço ao professor para esclarecer conceitos que eu não entendi bem.	8,1 %	5,4 %	8,1 %	14,9 %	21,6 %	18,9 %	23,0 %	4,85	1,84
	30. Tento pensar sobre um texto para decidir o que eu deveria aprender com ele, em vez de apenas lê-lo ao estudar para minhas aulas.	10,8 %	9,5 %	13,5 %	29,7 %	17,6 %	12,2 %	6,8 %	3,97	1,67
	37. Quando eu não consigo entender o conteúdo da matéria, peço a outro aluno na sala de aula para ajudar.	8,1 %	10,8 %	8,1 %	5,4 %	13,5 %	31,1 %	23,0 %	4,91	1,98
	44. Tento identificar alunos em sala de aula a quem posso pedir ajuda, se necessário.	5,4 %	5,4 %	10,8 %	4,1 %	12,2 %	25,7 %	36,5 %	5,35	1,86

Fonte: elaboração própria (2020).