

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

Maria Angélica SILVA COSTA (UEM) - angelscosta3@gmail.com

Beatriz Negrelli da Silva (UEM) - beatriznegrelli@hotmail.com

Katia Abbas (UEM) - katia_abbas@yahoo.com.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, haja 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, aplicou-se o questionário Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) e posteriormente, técnicas de análise de Equações Estruturais, configurando-se a pesquisa como descritiva, de levantamento, com uma abordagem quantitativa. O estudo utilizou-se da Teoria de Atribuição Causal, cujo foco é o aprendizado na motivação, atribuindo alguma causa para o “sucesso” ou “fracasso” do aluno, e da 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, foi uma das variáveis que influenciou o desempenho acadêmico, tendo além desta, a 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.*

Área temática: *Metodologias de ensino e pesquisa em custos*

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

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, haja 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, aplicou-se o questionário *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) e posteriormente, técnicas de análise de Equações Estruturais, configurando-se a pesquisa como descritiva, de levantamento, com uma abordagem quantitativa. O estudo utilizou-se da Teoria de Atribuição Causal, cujo foco é o aprendizado na motivação, atribuindo alguma causa para o “sucesso” ou “fracasso” do aluno, e da 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, foi uma das variáveis que influenciou o desempenho acadêmico, tendo além desta, a 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.

Área Temática: Metodologias de ensino e pesquisa em custos.

1 Introdução

Para 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; COSTA; TAKAMATSU; REIS, 2014). Nesse contexto, um bom desempenho acadêmico, segundo Jaafar, Awaludin e Bakar (2014), está relacionado com crenças motivacionais e a autorregulação do aluno.

Assim, 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, haja 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 disciplinas 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 na Universidade Estadual de Maringá

(UEM), entre 2008 e 2013, a mesma obteve um índice de 42% de reprovação, atribuindo-se como possíveis causas a dificuldade do aluno, não conseguindo adotar uma maneira correta para se estudar, assim como o desinteresse pela disciplina (BORGES; SANTOS; ABBAS; MARQUES; TONIN, 2014).

Assim como algumas pesquisas caminham para entender as variáveis que afetam o desempenho em cursos da área de negócios (Miranda, Lemos, Oliveira e Ferreira, 2015) e os tipos de motivação dos estudantes de ciências contábeis (Leal, Miranda e Carmo, 2013). Portanto, tais fatos podem ter relação com que 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, a pesquisa 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; EVERAERT; KEER; BYSSCHAERT, 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, irá se responder a problemática da pesquisa à luz da Teoria da Atribuição Causal, a qual 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).

O estudo busca contribuir com os estudos acerca da educação em contabilidade e com o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de custos, ao investigar os componentes motivacionais e as estratégias de aprendizagem dos acadêmicos, o que pode ajudar 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. Sendo abordado na segunda seção a revisão da literatura, a qual 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 irá apresentar a conclusão 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).

Assim, no ensino universitário, para o domínio do conhecimento e das práticas relacionadas aos custos, demanda a criação de uma base teórica robusta a qual deve ser atrelada a atividades que possam reproduzir ou que sejam semelhantes ao ambiente

empresarial (MEDEIROS et al., 2005; FERNANDES et al., 2015). Nesse contexto, os autores revelam 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, levantou-se, com 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, obteve cerca de 45% de reprovação (por nota e falta) dos alunos matriculados na disciplina.

Borges et al. (2014) denota em seu estudo que os principais motivos para reprovação expressiva de Contabilidade Custos pode ser dada à fatores como ansiedade, a falta de dedicação, o desinteresse e a complexidade da disciplina, podendo nesse caso, adotar medidas e estratégias, pelo aluno e pelo professor, a fim de reduzir esse índice de reprovação. Outrossim o uso de estratégias de aprendizagem pode ajudar 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, fazendo-se essencial entender a questão da motivação, a qual pode ser responsável, segundo Teixeira e Alliprandini (2013), tanto para iniciar quanto para manter certos comportamentos, como em estudar para garantir uma nota boa na prova e se esforçar para aprender conteúdos que não têm interesse. Pode-se depreender, portanto, que a motivação do aluno em contabilidade pode influenciar em seu desempenho acadêmico, assim como as estratégias de aprendizagem, esta afirmada por Jaafar et al. (2014) e Opdecam et al. (2014).

Nesse contexto, Aguiar et al. (2014) defende a necessidade dos discentes de contabilidade em formar profissionais com condições de aprender a aprender, para ter sucesso no ambiente dinâmico que irá atuar, considerando-se que 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 se obtenha sucesso durante a graduação e desenvolva 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 de contabilidade ainda não a desenvolveram (AGUIAR et al., 2014; SILVA; LAY; HEIN; BIAVATTI, 2016).

2.2 Motivações, Estratégias de Aprendizagem e o Desempenho Acadêmico

A aprendizagem está presente desde o início da vida do ser humano, portanto é de 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 significa ser movido para fazer alguma coisa, enquanto, se a pessoa não sente nenhum ímpeto ou inspiração para agir, considera-o desmotivado. Por isso, a motivação é vista como fundamental na aprendizagem, impulsionando 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, depreende-se que terão um melhor desempenho acadêmico.

No entanto, os estudantes podem ter diferentes tipos de motivações, não variando apenas seu nível de motivação (pouco ou muito motivado), mas também quanto a sua natureza, podendo ser intrínseca e 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).

Sendo assim, os alunos podem realizar atividades escolares preocupados com a avaliação e aceitação dos outros (pais, professores, colegas, etc.), sendo essa uma orientação para a meta extrínseca (TAPIA; FITA, 2001), a qual se refere em fazer uma atividade pelo seu valor instrumental, e não porque acha a atividade interessante (RYAN; DECI, 2000), fazendo-a em função de recompensas externas (LIMA et al., 2010). Já a motivação intrínseca, está relacionada com o “eu” e a autoestima, referindo-se em fazer uma atividade para o gozo dela em si, com o que se 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 nas situações necessárias, pois mesmo motivados, se carecem de habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem não terão um bom desempenho, da mesma forma dominam as estratégias, contudo, é desmotivado (GARCIA; PINTRICH, 1995). Sendo assim, não basta o aluno ter motivação para alcançar bons resultados, precisa também conhecer e saber utilizar as estratégias de aprendizagem adequadas (BECKER, 2013).

Entende-se como estratégia de aprendizagem procedimentos utilizados a fim de assegurar e facilitar que diversas informações possam ser adquiridas, memorizadas, processadas, 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 são por implicarem o uso de processos mentais, já a metacognição refere-se ao conhecimento e consciência desses processos mentais por parte de quem os utiliza, o que permite seu monitoramento, avaliação, regulação, incluindo a organização da aprendizagem (BARTALO; GUIMARÃES, 2008; SEMRADOVA; HUBACKOVA, 2013).

Visto isso, o simples ensino de estratégias não é suficiente para aprender a aprender, necessitando, segundo Boruchovitch (2008), que reúnam características adequadas à aprendizagem autorregulada, a qual os alunos controlem 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) no tópico 2.1.

Ademais, o emprego de estratégias de aprendizagem aparece associado a um melhor desempenho escolar (OLIVEIRA et al., 2009), inclusive nos cursos de contabilidade (OPDECAM et al., 2014). Nesse contexto, Perassinoto et al. (2013) consideram que a motivação para aprender possa fomentar o uso de estratégias e estas por sua vez, a motivação, tendo efeitos finais sobre o desempenho, fechando assim um círculo virtuoso.

Desse modo, observa-se que o MSLQ estabelece escalas de motivação e estratégias de aprendizagem condizentes com a literatura sobre, e com objetivo proposto do presente 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 geram 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 importante para o aluno, que podem ser nota de uma avaliação, de disciplina, aprovação ou reprovação do curso. Por compreender que muitos são fatores causais que ocasiona o fracasso e sucesso, Weiner classificou em três dimensões: lócus, estabilidade e controlabilidade (WEINER, 1985; MARTINI; DEL PRETTE, 2002).

Com relação à dimensão lócus, 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). Quanto à dimensão da estabilidade, se caracterizam como estáveis, quando existe uma permanência, perpetuação das características observadas, e instáveis, quando variam, logo a impacta 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, atenção.

A dimensão de causalidade como aponta Barrera (2010) e Ganda & Boruchovitch, (2011), tem forte impacto nas que são inerentes aos fatores internos, pois causam emoções acentuadas e atinge a autoestima da pessoa, o desempenho acadêmico e o processo de ensino-aprendizagem sofre 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, as motivações, a auto percepção dos discentes, a intensidade com qual realizam as tarefas, e também segundo Ganda & Boruchovitch (2011) dois pontos determinantes do sucesso e fracasso dos alunos que consiste no “papel do professor” e o “uso de estratégias”. Nesse aspecto, 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, obtém e armazena a informação, comparando o processo de informações da mente humana ao dos computadores (BZUNECK, 2004; BARTALO, 2008).

Logo, Bzuneck (2004) aponta existir 3 elementos que compõem a aprendizagem por Processamento de Informação: a informação transmitida pelo ambiente, depois 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 a aprendizagem cognitiva o papel ativo do indivíduo, um comportamento (processo) consciente para aprender, que retoma a definição de estratégia elucidada por Semradova & Hubackova (2013). No presente estudo se utiliza a definição de estratégia abordada por Pintrich et al. (1991), que utiliza as estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, sendo 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) afirma 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 propende a ter melhores notas que aqueles 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.

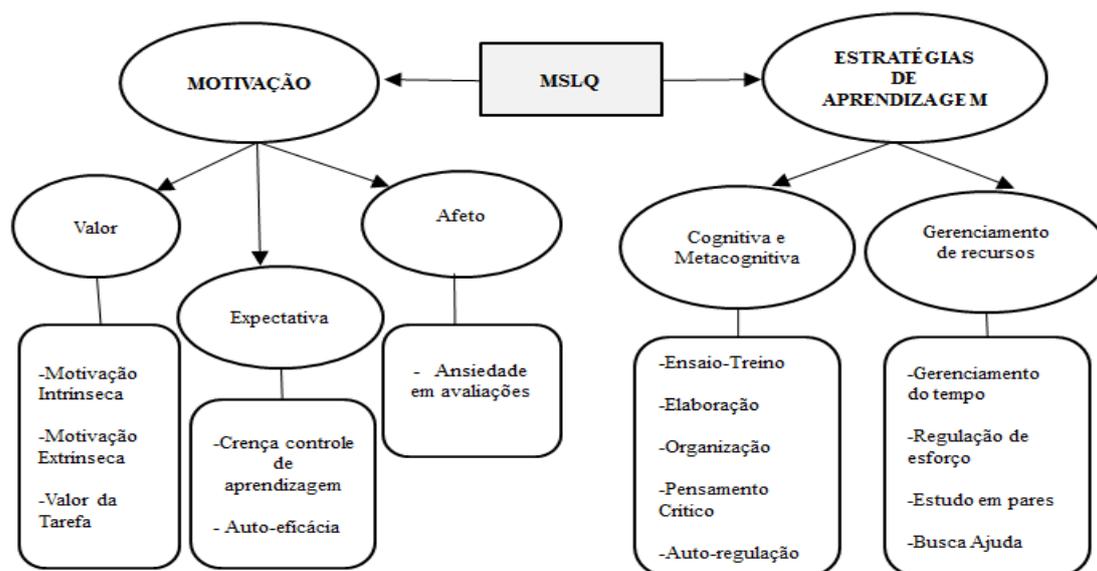
3 Procedimentos Metodológicos

3.1 Desenvolvimento das hipóteses da pesquisa

A partir dos estudos e as 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, estes divididos em duas partes, conforme exposto na figura 1, uma de motivação e a outra parte 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).

Contudo, as variáveis do MSLQ podem ser usadas de acordo com objetivo da pesquisa, dado que é um instrumento completamente modular, tendo a possibilidade de serem usadas 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 considera tanto a intrínseca como extrínseca conceitos chaves para a compreensão da motivação, e conforme Pintrich (1999) e Ryan & 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.

Ainda na estratégia, também foi utilizado o gerenciamento de recursos (**todos** 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).

Diante disso, as hipóteses desenvolvidas, a partir da literatura e teoria abordadas anteriormente, bem como os estudos que as embasaram, consistem: **H1** - As motivações influenciam a adoção de estratégias; **H2** - As motivações em aprender influenciam o desempenho; E **H3** - As estratégias de aprendizagem influenciam o desempenho.

3.2 Caracterização da Pesquisa

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

Quanto aos procedimentos, classifica-se como uma pesquisa de levantamento, cuja finalidade é mediante uma análise quantitativa, para 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 questões 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 de Ciências Contábeis da UEM, do campus de Maringá-PR e Cianorte-PR, partindo do pressuposto que tais alunos já estudaram a disciplina de Contabilidade de Custos, visto que ela é ofertada no primeiro ano do curso, podendo-se 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 em 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 no questionário abrangeu oito variáveis latentes (três sobre motivação e cinco sobre de estratégia), buscando-se analisar as relações entre elas e o desempenho acadêmico.

4 Análise e Discussão dos Resultados

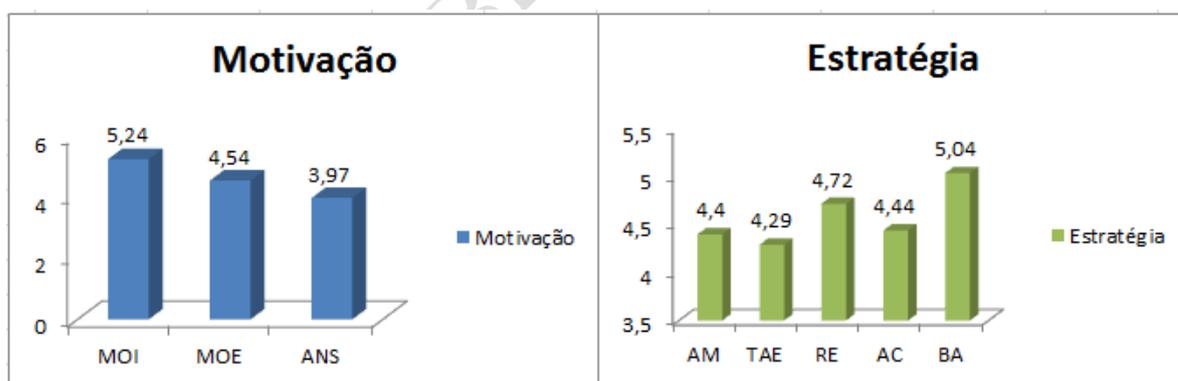
4.1 Estatística descritiva e análise do modelo de equações estruturais

Dentre as perguntas acerca do perfil do aluno, cerca de 54% dos respondentes eram do gênero feminino e 46% masculino. Destes, 79% eram alunos do período noturno e 75% têm idade entre 17-21, 18% entre 22-25 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 Custo, 24% acharam a disciplina “fácil”, e a maioria (54%) acharam “nem fácil, nem difícil”, o que confronta em partes 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.

Denota-se que, quanto às motivações, a motivação intrínseca foi a que apresentou uma maior média em relação à motivação extrínseca e que os alunos se mostraram em geral, parcialmente ansiosos, mostrando alguma apreensão ao se fazer um teste, como já evidenciado em 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, Regulação do Esforço, Autorregulação Metacognitiva, Aprendizagem com os Colegas ou em Pares, e por último, o Tempo e Ambiente de Estudo. Como exposto na figura 2:

Figura 2: Média das motivações e estratégias



Fonte: a pesquisa, 2016

Consequente, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos utilizou-se a análise de modelos de equações estruturais, que precisa atender alguns pressupostos para confirmar a validade e a confiabilidade de seus resultados. Tendo como primeiro passo verificar a normalidade dos dados, utilizando-se 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 esta pesquisa o maior valor 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) classifica os indicadores em cargas fatoriais, variância extraída e confiabilidade. Logo, como Hair Jr. et al. (2009) e

Marôco (2010) apontam que as cargas fatoriais devem apresentar valores superiores a 0,5, 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 verificada 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 representado neste trabalho pela Fiabilidade Compósita (FC), a qual Marôco (2010) sugere utilizar em modelos de equações estruturais. Desse modo, conforme tabela 1, o modelo se mostra adequado. E o poder de explicação do modelo (R^2) foi 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

Consequente, 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.

Assim, considerando-se 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 adoção de uma influencia na outra, foram entre Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) e Desempenho, Autorregulação Metacognitiva (AM) e Desempenho, Ansiedade (ANS) e AM, ANS e Regulação do Esforço (RE), Motivação Intrínseca (MOI) e Aprendizagem com Colegas (AC), Motivação Extrínseca (MOE) e TAE, e por fim, MOI e TAE.

Por fim, a última etapa para validade do modelo de equação estrutural, foi analisado a validade preditiva (q^2) e tamanho do efeito (f^2), por meio do módulo “Blindfolding” do *Software* PLS 3. Destacando-se 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.

Assim, considerando-se os resultados obtidos e confirmado a 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 a Autorregulação Metacognitiva (AM) e o Tempo e Ambiente de Estudo (TAE) apresentaram-se significativas em relação ao desempenho, dando suporte para apoiar a **H3**, que afirma que as estratégias de aprendizagem influenciam no desempenho, 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 se concentram mais utilização de estratégias cognitivas (como AM) e que apresenta relação com o desempenho, assim como na pesquisa de Opdecam et al. (2014), que abordam que o alto desempenho em alunos de contabilidade estão ligados ao

uso de estratégia, sendo no presente estudo, as estratégias do TAE e AM. Contudo, quanto ao TAE, cabe destacar que foi a estratégia de aprendizagem menos utilizada pelos estudantes, sendo assim, pode-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), que o uso de estratégias de aprendizagem podem 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, a qual, apesar de na dimensão de causalidade aponte 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 da 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-se que esta influencia positivamente o uso da Autorregulação Metacognitiva 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), os quais apontam existir uma associação positiva de estratégia e aprendizagem para alunos menos ansiosos, contudo, os resultados vão ao encontro com que Garcia e Pintrich (1995) e Pintrich (1999) discorrem, de que as estratégias preferidas são consoantes com sua metas e suas motivações.

Além disso, considerando-se os resultados até o momento, é possível identificar possíveis ligações de fatores que podem ou não motivar os alunos apresentado em Carelli e Santos (1999), que apontam como 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 as quais influenciam no rendimento, apresentando, então, relação com os achados da presente pesquisa, ao considerar o pouco uso da estratégia TAE pelos alunos, e esta influencia o rendimento acadêmico (H3), como também, tendo em vista que a motivações (intrínseca e extrínseca) têm relação com a 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. Além disso, leva-se em consideração o estudo de Perassinoto et al. (2013), o qual elucida 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, verifica-se relações indiretas da motivação ao 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, por meio do questionário MSLQ, fazendo-se uma análise de equações estruturais.

Os resultados apontam que os alunos de contabilidade que cursaram a 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, 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 diversos motivos que conduzem o aluno a estudar.

Outros resultados principais foram que a estratégia “Busca por Ajuda” (BA) é mais utilizada em média, o que pode ser explicado pela Contabilidade de Custos se tratar de uma disciplina menos teórica, que exige a resolução de muitos exercícios, que pode gerar dúvidas, questionamentos, e possivelmente os alunos procuram os professores, colegas, para solucionar as atividades. Já a menos utilizada foi o “Tempo e Ambiente de Estudo” (TAE), evidenciando-se que os alunos não faziam bom uso de seu tempo, porém foi uma das variáveis de estratégia que teve influência no desempenho, podendo representar 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 sua maioria trabalham em período integral, o que leva ao menor uso da estratégia 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).

Assim, de modo geral, com os achados do estudo, não foram rejeitadas as hipóteses H_1, 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), que as variáveis de motivações e de estratégias possuem estreitas relações entre si e que as estratégias influenciam o desempenho, sendo que as variáveis que influenciam no desempenho, foi o TAE e AM, que foram mais significativa para essa amostra. Todavia, apresentou-se também evidências significativas para rejeitar a H_3 , em virtude das motivações não influenciarem o desempenho, o que confronta estudos como de Miranda et al. (2015).

Ressalta-se que o presente estudo abordou somente a perspectiva do aluno, importante 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 tem 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 outra IES, de preferência particular, a fim de se 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. Além de relacionar se as metodologias utilizadas pelos docentes influenciam nas motivações dos alunos.

Referências

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

ARTINO Jr., A.R. A Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. **Online Submission**, 2005.

BARRERA, S. D. (2011). 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 de Mestrado em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Sergipe, Aracaju, SE, Brasil, 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: E. Boruchovitch e J. A. 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 de 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)* (pp. 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**, 2(1), 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.; DOS 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. (1999). 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*. (pp.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 X Congresso Anpcont*.

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

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