



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**  
**CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**



**RODRIGO DE CASTILHO XAVIER**

**RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM  
AUTORREGULADAS E PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO  
ACADÊMICA: UM ESTUDO RELACIONADO COM O SUCESSO  
ACADÊMICO NA ÁREA DE NEGÓCIOS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**PATO BRANCO**

**2020**

**RODRIGO DE CASTILHO XAVIER**

**RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADAS E  
PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO  
RELACIONADO COM O SUCESSO ACADÊMICO NA ÁREA DE NEGÓCIOS**

**Relationship between self-regulated learning strategies and extension of  
academic gratification: A study related to academic success in the business  
area**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentada como requisito para obtenção do título  
de Bacharel em Ciências Contábeis da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Adriano Antonelli.

**PATO BRANCO**

**2020**



Esta é a mais restritiva das seis licenças principais Creative Commons. Permite apenas que outros façam download dos trabalhos licenciados e os compartilhem desde que atribuam crédito ao autor, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.



**TERMO DE APROVAÇÃO**

Título do Trabalho de Conclusão de Curso

Relação entre estratégias de aprendizagem autorreguladas e prorrogação da gratificação acadêmica: Um estudo relacionado com o sucesso acadêmico na área de negócios

Nome do Aluno: Rodrigo de Castilho Xavier

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado às 21 horas, no dia 10 de novembro de 2020 como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciências Contábeis, do Departamento de Ciências Contábeis - DАСON, no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora, composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho \_\_\_\_\_.

(aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado).

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ricardo Adriano Antonelli  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Priscila Rubbo  
Avaliadora - UTFPR

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sandro César Bortoluzzi  
Avaliador - UTFPR

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grato a Deus, pela oportunidade, auxílio, força, sabedoria, inteligência e saúde que Ele tem me dado até o presente momento, também por me proporcionar condições de iniciar e concluir um dos meus objetivos de vida, ainda que de uma forma tão distante do que havia planejado.

Agradeço, também, aos meus pais, irmãos e todos os demais familiares que de longe têm me assistido e apoiado em tudo que se fez necessário no decorrer dessa trajetória. Muito obrigado pela motivação, sem vocês provavelmente não teria concluído essa etapa.

A todos os professores que fizeram parte desse caminho e em especial ao Prof. Dr. Ricardo Adriano Antonelli, pelo conhecimento transmitido, pelo tempo dedicado ao ensino, pelos momentos de apoio, pela orientação, contribuição e confiança, mostrando-se essencial para a conclusão dessa tarefa. E, também, à universidade como um todo, no qual me permitiu, conhecer pessoas incríveis dos mais diversos locais.

Aos amigos da faculdade, pelo companheirismo, compreensão e parceria em todos os momentos. Sou grato a vocês por estarem junto a mim nesses anos, saibam que sempre me lembrarei de vocês no decorrer da minha vida.

Aproveito para alcançar meus agradecimentos a todos os colegas de sala pelos momentos compartilhados e pelas experiências alcançadas nesses quatro anos. Assim como a todos que de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho.

Escreva algo que valha a pena ler ou  
faça algo que valha a pena escrever.  
(FRANKLIN, Benjamin)

## RESUMO

O rendimento acadêmico tem sido foco de várias pesquisas que exploram indicadores do sucesso acadêmico. Dos diversos fatores que propiciam o sucesso acadêmico, 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 cujo conceito é relevante não apenas no aprendizado do aluno, mas também no desempenho acadêmico, e consiste na prática de estratégias de aprendizagem pelos acadêmicos e 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, o presente estudo teve como objetivo avaliar a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica e as estratégias de aprendizagem autorregulada com o sucesso acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis e Administração de duas universidades públicas do Paraná. No que tange aos aspectos metodológicos, configura-se em estudo formal, descritivo, transversal e estatístico. Foram utilizados os instrumentos MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) e ADOGS (*Academic Delay of Gratification Scale*) para a coleta de dados, obtendo-se 74 respostas válidas. Os principais resultados do estudo apresentam uma relação positiva apenas entre as estratégias metacognitivas e o rendimento acadêmico. Os resultados também apresentaram que a prorrogação acadêmica não é diferente em alunos que possuem maior ou menor rendimento acadêmico. Além disso, observa-se uma relação 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 aperfeiçoamento das metodologias de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Rendimento. Autorreguladas. Prorrogação. Administração e Contabilidade.

## ABSTRACT

Academic performance has been the focus of several studies that explore indicators of academic success. Of the several factors that provide academic success, self-regulated learning strategies and the extension of academic gratification are the focus of this research. Self-regulation of learning is an area of knowledge present in educational psychology whose concept is relevant not only in student learning, but also in academic performance, and consists of the practice of learning strategies by academics and is subdivided into groups of cognitive strategies, metacognitive and learning resource management. The extension of academic gratification is the postponement of opportunities on the part of academics, who were available to respond to impulses, with the intention of having significant academic rewards that are more remote, but more important. In this perspective, the present study aimed at evaluating the relationship among the extension of academic gratification and self-regulated learning strategies with the academic success of students in the Accounting and Administration course at two public universities in Paraná. Regarding to the methodological aspects, it is configured in a formal, descriptive, transversal and statistical study. The MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) and ADOGS (Academic Delay of Gratification Scale) instruments were used for data collection, obtaining 74 valid responses. The main results of the study show a positive relationship only among metacognitive strategies and academic performance. The results also showed that the academic extension is no different in students who have higher or lower academic performance. In addition, there is a positive relationship among critical thinking strategies and the extension of gratification. In this perspective, these results can be used by the institutions as a strategic tool for the improvement of teaching-learning methodologies according to the students' reality.

**Keywords:** Academic performance. Self-regulating. Extension. Administration and Accounting.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem.....	16
Quadro 2 – Descritores do planejamento da pesquisa.....	21
Quadro 3 – Parte I: Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem .....	23
Quadro 4 – Parte II: Escala de Prorrogação da Gratificação Acadêmica (ADOGS).....	25
Quadro 5 – Parte III: Caracterização do respondente.....	26



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas descritivas relacionadas ao desempenho acadêmico .....	30
Tabela 2 – Estatísticas descritivas relacionadas as Estratégias Autorreguladas .....	31
Tabela 3 – Escalas, itens e frequências de respostas das estratégias de cognição .....	33
Tabela 4 – Escalas, itens e frequências de respostas das estratégias de metacognição.....	35
Tabela 5 – Escalas, itens e frequências de respostas das estratégias de gestão de recursos .....	36
Tabela 6 – Estatísticas descritivas relacionadas a prorrogação da gratificação .....	38
Tabela 7 – Escalas, itens e frequências de respostas da prorrogação da gratificação .....	39
Tabela 8 – Análise das Estratégias autorreguladas com o rendimento acadêmico.....	42
Tabela 9 – Análise das Estratégias cognitivas com o rendimento acadêmico .....	43
Tabela 10 – Análise das Estratégias de gestão de recursos com o rendimento acadêmico .....	44
Tabela 11 – Análise da prorrogação da gratificação com o rendimento acadêmico .....	46
Tabela 12 – Análise das Estratégias autorreguladas com a prorrogação da gratificação .....	47
Tabela 13 – Análise das Estratégias cognitivas com a prorrogação da Gratificação .....	48
Tabela 14 – Análise das Estratégias de gestão de recursos com a prorrogação da gratificação .....	49

## LISTA DE ABREVIATURAS

AJU	Estratégias de procura por ajuda
APRE	Estratégias de aprendizagem
COG	Estratégias cognitivas
ELA	Estratégias de elaboração
ENS	Estratégias de ensaio
ESF	Estratégias de esforço
GEST	Estratégias de gestão de recursos
KW	<i>Kruskal-Wallis</i>
META	Estratégias metacognitivas
MW	<i>Mann-Whitney</i>
ORG	Estratégias de organização
PENS	Estratégias pensamento crítico
TEM	Estratégias do tempo e do ambiente de estudo

## LISTA DE SIGLAS

CR	Coeficiente de Rendimento
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
RA	Rendimento Acadêmico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA .....	11
1.2 OBJETIVO GERAL .....	13
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	13
1.4 JUSTIFICATIVA .....	13
1.5 DELIMITAÇÕES .....	14
1.6 ESTRUTURA .....	15
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
2.1 ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS .....	16
2.2 PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO ACADÊMICA .....	18
2.3 SUCESSO ACADÊMICO .....	20
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>21</b>
3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	21
3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	22
3.3 AMOSTRA DA PESQUISA .....	27
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	27
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>28</b>
4.1 ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	29
4.2 ANÁLISE DA ESTRATÉGIAS AUTORREGULADA DOS ACADÊMICOS .....	31
4.3 ANÁLISE DA PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO DOS ACADÊMICOS ...	38
4.4 ANÁLISE DAS RELAÇÕES DO DESEMPENHO ACADÊMICO COM O INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	41
4.4.1 Análise das estratégias autorreguladas com o desempenho acadêmico ..	41
4.4.2 Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com o desempenho acadêmico .....	45
4.4.3 Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias autorreguladas .....	47
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>55</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>57</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento dos Discentes.....	57
APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa .....	58

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão expostos os seguintes itens: (i) contextualização e problema de pesquisa; (ii) objetivo geral; (iii) objetivos específicos; (iv) justificativa e relevância; (v) delimitação; e (vii) estrutura do trabalho.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

A mudança incessante do mundo e a necessidade de conhecimento específico na profissão contábil exigem a competência de lidar com as dúvidas e de transpor os diversos problemas que surgem (SILVA; LAY; HAAG, 2016). Os autores enfatizam que, no decorrer do desenvolvimento acadêmico e profissional dos discentes de Ciências Contábeis, é necessário o destaque para o ‘saber aprender’, posto que a educação é compreendida como o desenvolvimento de conhecimento a ser determinado para toda a vida.

Neste sentido, há uma incumbência das instituições do Ensino Superior (IES) em capacitar os acadêmicos para torná-los indagadores, estruturados, concentrados e que possam juntar, contextualizar e utilizar a aprendizagem adquirida (LIZOTE et al., 2019). Além disso, é primordial que o acadêmico se esforce para adquirir a maior quantidade de conhecimento que lhe cabe e, por conseguinte, obter o emprego almejado (MOLETA; RIBEIRO; CLEMENTE, 2017).

Para tanto, 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, tornando-o caracterizado como autorregulado (SANTOS et al., 2018; SILVA; LAY; HAAG, 2016). Isto se justifica pelo fato da 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 (MOLETA; RIBEIRO; CLEMENTE, 2017).

Diante do exposto, compreender a forma de aprendizagem torna-se significativo para quaisquer métodos e projetos de educação, pois permite o aprimoramento das políticas de educação e da capacidade de ensinar (MIRANDA et al., 2014).

Dessa forma, é importante ressaltar que as estratégias autorreguladas de aprendizagem são conceituadas 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, sendo que 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 2º grupo abrange as estratégias metacognitivas que proporcionam ao acadêmico idealizar, avaliar e autorregular a sua atividade. Por fim, no 3º 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, a título de exemplo, duas opções disponíveis, dentre várias, para o estudante no percurso do estudo acadêmico seriam: (i) estudar e ter um excelente desempenho na prova ou (ii) apenas se divertir com os colegas. Assim, a seleção por uma situação visando 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 (SANTOS et al., 2018; BEMBENUTTY e KARABENICK, 2004).

Diante disso, entender todos os fatores expostos que possivelmente estão relacionados ao desempenho dos estudantes de uma IES é relevante para maiores compreensões a respeito da forma de ensino, além de outros acontecimentos que interferem na sua maneira de aprender (MOLETA; RIBEIRO; CLEMENTE, 2017). Ainda, no ensejo do desempenho acadêmico, elenca-se que há, também, o sucesso acadêmico, caracterizado como uma conquista dos alunos que possuem um excelente desempenho acadêmico (HÜBNER; ANDRETTA, 2016).

Com base no contexto descrito, esta pesquisa teve a seguinte questão norteadora: Qual a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica e as

estratégias de aprendizagem autorregulada com o sucesso acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis e Administração?

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Avaliar a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica e as estratégias de aprendizagem autorregulada com o sucesso acadêmico dos estudantes do curso de Ciências Contábeis e Administração.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

No intuito de alcançar o objetivo geral dessa pesquisa será necessário o alcance dos seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar o sucesso acadêmico da amostra;
- b) Avaliar a prorrogação da gratificação acadêmica da amostra;
- c) Averiguar as estratégias de aprendizagem autorregulada utilizadas na amostra pesquisada;
- d) Mensurar a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias de aprendizagem autorregulada.

## 1.4 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa contribuirá não apenas de forma teórica, mas de forma prática. Mesmo com diversas pesquisas relacionadas às formas de ensino em diferentes ramificações do conhecimento, ainda há necessidade de mais pesquisas que exponham os resultados experimentais de suas consequências na metodologia de ensino brasileiro (SILVA et al., 2015) mesmo sendo demasiadamente pesquisados em outros países, sendo os Estados Unidos um deles (TESTA e FREITAS, 2005), o que

sugere a contribuição teórica da presente pesquisa, referente as estratégias de aprendizagem.

Ressalta-se, também, que o estudo auxiliará para a análise das práticas autorreguladas dos acadêmicos de Ciências Contábeis e Administração que propiciam o sucesso acadêmico, permitindo a avaliação da metodologia de aprendizagem utilizada pelos alunos, o que auxiliará na análise da dificuldade de aprendizado, por parte dos estudantes.

Em aspectos práticos, realizar-se-á um levantamento de dados aos professores com o intuito de auxiliá-los a compreender quais as melhores formas didáticas a serem aplicadas para cada grupo de acadêmicos, afim de que haja maior aproveitamento do ensino disponibilizado, considerando como *proxy* a forma de aprendizagem autorregulada que a maior parte dos estudantes utilizam no seu cotidiano acadêmico.

O presente estudo também poderá auxiliar os acadêmicos em quais formas autorreguladas de aprendizagem possuem melhores probabilidades de obtenção do sucesso acadêmico, sugerindo um caminho a ser seguido, com o intuito de conquistar maior conhecimento e aprovação no curso.

Com o resultado dessa pesquisa espera-se a corroboração do pressuposto de que a utilização das estratégias autorreguladas esteja intimamente relacionada com os índices do sucesso (SANTOS et al., 2018). Não menos importante, almeja-se confirmar a correlação da prorrogação (ou atraso) da gratificação acadêmica com a autorregulação de aprendizagem e o sucesso acadêmico (SANTOS et al., 2018), e com isso incentivar mais estudos brasileiros relacionando o sucesso acadêmico, as estratégias autorreguladas e a prorrogação da gratificação acadêmica, por haver a escassez de pesquisas unindo esses três constructos, proporcionando paralelamente aos acadêmicos material para um aprendizado autônomo e eficaz.

## 1.5 DELIMITAÇÕES



Esta pesquisa apresenta como uma das delimitações o tamanho da amostra, sendo composta por acadêmicos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de duas universidades públicas do Paraná.

Outra delimitação é o tempo de realização da pesquisa, uma vez que ocorrerá apenas no ano de 2020 com os acadêmicos que estão cursando primeiro, segundo, terceiro e quarto anos.

## 1.6 ESTRUTURA

A presente pesquisa está estruturada em cinco partes; a primeira já foi apresentada. A segunda parte consiste no referencial; a terceira é a metodologia que embasará o desenvolvimento dessa pesquisa; a quarta consiste na apresentação dos resultados; e na última parte são apresentadas as considerações finais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico serão abordados os seguintes temas: (i) estratégias autorreguladas; (ii) prorrogação da gratificação acadêmica e (iii) sucesso acadêmico.

### 2.1 ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS

A autorregulação da aprendizagem é um ramo do conhecimento presente na Psicologia da educação, criada principalmente com base na teoria social do aprendizado (TESTA, 2006). Para o mesmo autor, a autorregulação é um conceito relevante no aprendizado do aluno e no desempenho acadêmico.

Diante disso, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) apresentam 14 estratégias de aprendizagem praticadas pelos estudantes, conforme apresentado no Quadro 1.

Estratégia Autorregulada	Forma de aplicação
1. Autoavaliação	Situação em que o estudante avalia a qualidade ou 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 estas metas
4. Procura por informação	Situação em que o estudante se esforça para encontrar dados de fontes não sociais quando está se dedicando em 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. Auto consequência	Situação em que o estudante se organiza ou imagina a recompensa ou a punição pelo sucesso ou 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 em que caracteriza o esforço do acadêmico para solicitar auxílio dos professores
10. Ajuda de pares próximos	Situação em que caracteriza o esforço do acadêmico para solicitar auxílio dos colegas

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

**Quadro 1 – Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem**  
**Fonte: Elaborado pelo autor (2020)**

Ao considerar as 14 estratégias citadas anteriormente, Testa e Freitas (2005) demonstraram que muitos estudantes possuem uma grande capacidade de regulação de tempo e menos capacidade na gestão do ambiente.

Ainda relacionado às estratégias, estas podem ser subdivididas em cognitivas, metacognitivas e as de gestão dos recursos de aprendizagem, como é classificado por McKeachie, Pintrich, Lin e Smith (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 autorregulação de seu desenvolvimento estudantil. Por último, as estratégias de gestão de recursos de aprendizagem caracterizam-se nas estratégias 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 em 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 (NTE) das escolas da região sul do Brasil, constatando que os cursistas que apresentam alta autorregulação dos recursos de aprendizagem possuem a maior média nos fatores de gestão do ambiente social, esforço/tempo.

Enquanto na pesquisa de Silva, Lay e Haag (2016) foi analisado o perfil dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis em duas instituições privadas de Ensino Superior catarinense e relacioná-los com a autorregulação dos recursos de aprendizagem onde foi constatado que as práticas autorreguladas mais utilizadas são: revisão, ajuda externa, estrutura, ambiental e autoavaliação, respectivamente.

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 (FURB) com a metodologia educacional de ensino observando-se que grande parte dos alunos fazem uso da maioria das estratégias autorreguladas e que as mais utilizadas são revisão de dados, a autoavaliação, estrutura ambiental e ajuda externa.

## 2.2 PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO ACADÊMICA

Segundo Bembenutty e Karabenick (1998), a prorrogação da gratificação acadêmica consiste na postergação de oportunidades por parte dos acadêmicos, que possuíam disponibilidade para atender impulsos, com o intuito de obter significativas recompensas acadêmicas ou metas que são momentaneamente remotas, porém mais importantes. Ou seja, a prorrogação da gratificação acadêmica consiste na escolha feita pelo acadêmico pela gratificação futura e supostamente melhor ao invés da gratificação disponível naquele momento (BEMBENUTTY e KARABENICK, 2004).

Um exemplo de acontecimento prático da prorrogação da gratificação acadêmica, explanada anteriormente, é a preferência entre o comparecimento ou a ausência do acadêmico a um evento musical de que aprecia na noite anterior a uma atividade avaliativa, tendo ciência que isto pode prejudicar sua nota (BEMBENUTTY e KARABENICK, 1998; BEMBENUTTY e KARABENICK, 2004).

Diante dessa situação, um estudante bem-sucedido precisa resistir aos ímpetos das gratificações imediatas, para que a chance de atingir objetivos mais longínquos e provavelmente melhores aumente (TESTA, 2006).

Ressalta-se ainda que as pesquisas sobre a prorrogação da gratificação iniciaram na psicologia cognitiva e a princípio foram focados nas condutas das crianças (TESTA e FREITAS, 2005). Embora a prorrogação da gratificação seja pesquisada demasiadamente em crianças, há poucas pesquisas em adultos, mesmo que haja sua importância na procura de objetivos pertinentes, como os de cunho profissional e acadêmico (BEMBENUTTY e KARABENICK, 2004). Elenca-se ainda que há uma nítida separação na análise da prorrogação acadêmica em crianças e em adultos devido as distinções de ambos no que tange às estratégias de cognição, social, de comportamento e de motivação (TESTA e FREITAS, 2005).

De acordo com os conceitos expostos, no estudo de Testa e Freitas (2005) foi relacionado às estratégias de aprendizado autorregulado, a prorrogação da gratificação acadêmica e os respectivos perfis dos acadêmicos de administração de duas universidades de Porto Alegre, demonstrando que muitos estudantes tendem a prorrogar a gratificação acadêmica. O que também foi afirmado na pesquisa realizado por Testa (2006) que relacionou a influência das diferenças individuais dos estudantes em 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 (NTE) das escolas da região sul do Brasil e constatou-se que os cursistas que apresentam alta autorregulação dos recursos de aprendizagem possui, também, a maior média no fator de prorrogação da gratificação acadêmica. Sendo esse fator uma prática da maioria dos cursistas respondentes.

Posteriormente Santos, Souza, Cunha e Avelino (2018) também realizaram uma pesquisa fundamentada na análise da prorrogação da gratificação acadêmica relacionando com as estratégias de autorregulação de aprendizagem, sendo a amostra composta por acadêmicos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nessa pesquisa, os resultados apontam que os acadêmicos tendem a prorrogar a gratificação.

### 2.3 SUCESSO ACADÊMICO

Segundo Bisinoto e 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 inclusos no primeiro grupo: os modelos que são geridas e estruturadas 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.

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

Baseando-se nos seis fatores expostos anteriormente, Almeida, Miranda e Guisande (2008) analisaram se as contribuições causais da Teoria da Atribuição de Casualidade 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.

Se faz 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; ARAÚJO, 2014).

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este tópico está subdividido em: (i) enquadramento metodológico; (ii) instrumento de pesquisa; (iii) amostra da pesquisa; (iv) procedimentos para coleta e análise dos dados.

#### 3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

De acordo com Cooper e Schindler (2003), há muitos modelos distintos de planejamento de pesquisa, contudo não há um sistema de classificação capaz de definir todas as variações que precisam ser consideradas. Dessa forma, no intuito de atingir os objetivos do presente estudo, essa pesquisa se classifica conforme Quadro 2.

Categoria	Opções
O grau em que as questões de pesquisa foram cristalizadas	Estudo formal
O método de coleta dos dados	Interrogação/comunicação
O poder do pesquisador de produzir efeitos nas variáveis que estão sendo estudadas	<i>Ex post facto</i>
O objetivo do estudo	Descritivo
A dimensão de tempo	Estudo transversal
O escopo (amplitude e profundidade) do estudo	Estudo estatístico
O ambiente de pesquisa	Ambiente de campo
As percepções das pessoas sobre a atividade de pesquisa	Rotina real

**Quadro 2 – Descritores do planejamento da pesquisa**

**Fonte: Cooper e Schindler (2003)**

Cooper e Schindler (2003) explanam na categoria do grau em que as questões de pesquisa foram cristalizadas como formais, pois envolve procedimentos precisos e especificação de fontes de dados com o objetivo de testar uma hipótese ou responder à questão de pesquisa. Quanto ao método de coleta de dados, essa pesquisa caracteriza-se como interrogação/comunicação, uma vez que os dados serão coletados por meio de questionários entregues à amostra. No que se refere ao poder do

pesquisador de produzir efeitos nas variáveis que estão sendo estudadas, é caracterizado como *ex post facto*, visto que não há controle sobre as variáveis para manipular, sendo possível apenas relatar o que ocorreu.

O estudo se classifica com descritivo, pois não se preocupa em explicar relações de causa. Outra categoria é a dimensão de tempo, que é caracterizada como um estudo transversal, visto que representa a situação do objeto em um único momento. Já com relação ao escopo do tópico do presente estudo é caracterizado como estudo estatístico, pois é voltado para a amplitude ao invés de voltar-se à profundidade da amostra. E, por fim, quanto ao ambiente de pesquisa e às percepções das pessoas sobre a atividade de pesquisa, foi utilizado o ambiente de campo e a rotina real, pois não foram realizadas simulações, apenas buscou-se verificar a realidade da amostra.

### 3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário é composto por três partes, a primeira diz respeito às estratégias de autorregulação de aprendizagem, a segunda relaciona-se com a prorrogação da gratificação acadêmica e a terceira parte se refere à caracterização dos respondentes.

Na “Parte I: Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem” foi utilizada a parte dois do MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), desenvolvido previamente pelo *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning* da Universidade de Michigan, o qual foi traduzido por Santos *et al.* (2018) e conferido por duas professoras doutoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), todas com conhecimento na língua inglesa para que fossem evitados possíveis erros na tradução.

Nesse sentido, o MSLQ tem por objetivo verificar a prática de estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos. O instrumento é composto por cinquenta 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). Tais questões são demonstradas no Quadro 3.



Afirmações		1	2	3	4	5	6	7
1	Quando eu estudo as leituras para minhas aulas, eu esboço o conteúdo para me ajudar a organizar meus pensamentos.							
2	Durante o horário de aula, muitas vezes perco pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.							
3	Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes tento explicar o conteúdo a um colega ou amigo.							
4	Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho de classe.							
5	Quando leio para minhas aulas, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.							
6	Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para minhas aulas que desisto antes de terminar o que planejei fazer.							
7	Muitas vezes encontro-me a questionar coisas que ouço ou leio nas minhas aulas para decidir se as considero convincentes.							
8	Quando eu estudo para minhas aulas, eu pratico dizendo o conteúdo para mim mesmo.							
9	Mesmo que eu tenha dificuldade para aprender o conteúdo em minhas aulas, eu tento fazer o trabalho sozinho, sem ajuda de ninguém.							
10	Quando fico confuso sobre algo que estou lendo na aula, volto e tento esclarecer.							
11	Quando eu estudo para minhas aulas, eu leio e releio minhas notas de aula e tento encontrar as ideias mais importantes.							
12	Eu uso bem meu tempo de estudo para minhas aulas.							
13	Se as leituras das aulas são difíceis de entender, eu mudo a maneira como eu leio o conteúdo.							
14	Tento estudar junto com outros alunos da minha turma para completar as tarefas do curso.							
15	Ao estudar para minhas aulas, eu leio minhas anotações e leituras das aulas repetidamente.							
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.							
17	Eu trabalho duro para fazer as atividades bem em minhas aulas, mesmo se eu não gosto do que estamos fazendo.							
18	Faço diagramas simples ou tabelas para me ajudar a organizar o conteúdo do curso.							
19	Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes reservo tempo para discutir o conteúdo com um grupo de alunos da turma.							
20	Trato o conteúdo do curso como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre isso.							
21	Acho difícil aderir a um programa de estudos.							
22	Quando estudo para uma aula, coloco informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.							
23	Antes de estudar um novo conteúdo do curso, o examino para ver como ele é organizado.							
24	Eu me faço perguntas para ter a certeza de entender os materiais que tenho estudado na sala de aula.							
25	Tento mudar a maneira como estudo para me adequar aos requisitos do curso e à metodologia de ensino do professor.							

Afirmações		1	2	3	4	5	6	7
26	Muitas vezes leio textos para minhas aulas, mas descubro que não entendi do que se trata.							
27	Peço ao professor para esclarecer conceitos que eu não entendi bem.							
28	Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes na aula.							
29	Quando o trabalho das aulas é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.							
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.							
31	Tento relacionar ideias de uma matéria com as de outras matérias sempre que possível.							
32	Quando eu estudo para uma matéria, eu recorro as minhas anotações de aula e faço um esboço de conceitos importantes.							
33	Ao ler para a aula, tento relacionar o conteúdo com o que já sei.							
34	Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.							
35	Tento relacionar minhas próprias ideias com o que estou aprendendo nas minhas aulas.							
36	Quando eu estudo para uma matéria, eu escrevo breves resumos das ideias principais das leituras e de minhas anotações de aula.							
37	Quando eu não consigo entender o conteúdo da matéria, peço a outro aluno na sala de aula para ajudar.							
38	Tento entender o conteúdo da aula fazendo conexões entre as leituras e a exposição do professor em aula.							
39	Eu me certifico de manter em dia as leituras semanais e as tarefas para as matérias.							
40	Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou uma conclusão em aula, penso em possíveis questionamentos sobre estes.							
41	Faço listas de itens importantes para cada matéria e memorizo as listas.							
42	Eu frequento a aula regularmente.							
43	Mesmo quando os materiais do curso são entediantes e desinteressantes, eu consigo continuar estudando até terminar.							
44	Tento identificar alunos em sala de aula a quem posso pedir ajuda, se necessário.							
45	Ao estudar para minhas matérias, tento determinar quais conceitos não estou entendendo bem.							
46	Eu acho que não passo muito tempo nas minhas aulas por causa de outras atividades.							
47	Quando estudo para a aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de dirigir minhas atividades em cada período de estudo.							
48	Se eu ficar em dúvida ao fazer anotações na aula, me certifico de solucioná-las depois.							
49	Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.							
50	Tento aplicar ideias a partir de leituras da matéria em outras atividades, como palestras e discussões.							

**Quadro 3 – Parte I: Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem**  
**Fonte: Santos et al. (2018)**

Na “Parte II: Escala de Prorrogação da Gratificação Acadêmica (ADOGS)” foi utilizada a ADOGS (*Academic Delay of Gratification Scale*), desenvolvida e validada Bembenuitty e Karabenick (1998), traduzida por Santos et al. (2018) e conferida por

duas professoras doutoras lotadas na UFMG, ambas com conhecimento na língua inglesa.

A ADOGS tem como objetivo avaliar a propensão para utilizar-se da prorrogação da gratificação acadêmica, sendo composta por 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, sendo: (1) com certeza escolheria A, (2) provavelmente escolheria A, (3) provavelmente escolheria B e (4) com certeza escolheria B.

O Quadro 4 apresenta as afirmações referente à prorrogação da gratificação acadêmica, a qual tem o objetivo de avaliar como seriam as ações dos respondentes diante das situações expostas.

Ações		1	2	3	4
1	(A) Ir a um <i>show</i> ou a evento esportivo favorito e estudar menos para este curso, embora isso possa significar obter uma nota inferior em um exame que você terá amanhã, OU (B) Ficar em casa e estudar para aumentar suas chances de obter uma nota maior.				
2	(A) Estudar um pouco todos os dias para uma prova deste curso e passar menos tempo com seus amigos, OU (B) Passar mais tempo com seus amigos e estudar o máximo que puder um pouco antes da prova.				
3	(A) Perder várias aulas para aceitar um convite para uma viagem muito interessante, OU (B) Adiar a viagem até que o curso acabe.				
4	(A) Ir para uma festa na noite anterior a uma prova deste curso e estudar somente se você tiver tempo, OU (B) Estudar primeiro e ir para festa somente se você tiver tempo.				
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, OU (B) Estudar todo o conteúdo que é atribuído para aumentar suas chances de ir bem no curso.				
6	(A) Faltar à aula quando o tempo estiver bom para aproveitá-lo e tentar obter as anotações de alguém mais tarde, OU (B) Participar da aula para ter certeza de que você não perderá nada, mesmo sabendo que o tempo fora está bom.				
7	(A) Ficar na biblioteca para ter a certeza de que você terminará uma tarefa do curso que deverá ser entregue no dia seguinte, OU (B) Sair para se divertir com seus amigos e tentar completar a tarefa quando chegar em casa mais tarde naquela noite.				
8	(A) Estudar para este curso em um lugar com muitas distrações agradáveis, OU (B) Estudar em um lugar onde haja menos distrações para aumentar a probabilidade de você aprender o conteúdo.				
9	(A) Sair logo após a aula para fazer algo que você gosta, mesmo que isto signifique possivelmente não entender o conteúdo para a prova, OU (B) Ficar após a aula para pedir ao professor explicações sobre o conteúdo da prova que você não entendeu.				

Ações		1	2	3	4
10	(A) Escolher um professor (a) para este curso que seja divertido mesmo que ele / ela não faça um bom trabalho explicando o conteúdo, OU (B) Escolher um professor (a) para este curso que não seja tão divertido, mas que faça um bom trabalho explicando o conteúdo.				

**Quadro 4 – Parte II: Escala de Prorrogação da Gratificação Acadêmica (ADOGS)**  
**Fonte: Santos et al. (2018)**

A terceira e última parte é composta por nove perguntas, referente às características pessoais dos acadêmicos. As perguntas dessa parte são expostas no Quadro 5:

Questão		Opções de Resposta
1	RA	Várias.
2	Gênero	Masculino; Feminino.
3	Idade	Várias.
4	Estado civil	Solteiro; Casado(a)/ Em união estável; Divorciado(a); Viúvo(a)
5	Possui filhos?	Sim; não.
6	Curso	Ciências Contábeis; Administração.
7	Qual o ano predominante do curso que você está cursando?	1º ano; 2º ano; 3º ano; 4º ano.
8	Possui outra graduação (curso de nível superior) já concluída?	Sim; não.
9	Qual é a graduação (curso de nível superior) já concluída?	Várias.
10	Possui vínculo empregatício?	Sim; não.
11	O vínculo empregatício está relacionado com o curso?	Várias.
12	Você se sente capacitado para o exercício da profissão?	Sim; não.

**Quadro 5 – Parte III: Caracterização do respondente**  
**Fonte: Elaborado pelo autor (2020)**

Após a aplicação dos questionários, será necessário obter os Coeficientes de Rendimento Acadêmico (CRA's) dos alunos, para que possam ser utilizados na análise dos dados. Assim, para a obtenção desses coeficientes, será solicitado para a coordenação do Curso de Ciências Contábeis e de Administração a correlação dos registros acadêmicos (RA's), com os respectivos CRA's, não sendo revelados os nomes dos estudantes, com o intuito de manter sigilo da amostra pesquisada.

### 3.3 AMOSTRA DA PESQUISA

A aplicação do questionário para a coleta de dados será realizada nas turmas dos 1º ao 4º anos do curso de Ciências Contábeis e Administração de duas universidades públicas do Paraná sendo constituído de uma população de 834 acadêmicos da qual se obteve uma amostra de 74 discentes.

A identificação dos acadêmicos será realizada por meio do RA (Registro Acadêmico), o que possibilita analisar o desempenho acadêmico por meio do CRA dos acadêmicos, mediante contato com a coordenação do curso.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para obter os dados houve a aplicação dos questionários traduzidos por Santos *et al.* (2018) de forma *on-line*, encaminhados aos *e-mails* dos discentes pelos coordenadores dos cursos, no ano de 2020, para as turmas dos 1º ao 4º anos de Ciências Contábeis e Administração visando a atender os seguintes objetivos específicos: avaliar a prorrogação da gratificação acadêmica da amostra; relacionar as estratégias de aprendizagem autorregulada da amostra e; avaliar a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias de aprendizagem autorregulada.

Para que seja realizada a análise dos dados, inicialmente as respostas obtidas por meio do questionário foram tabuladas em uma planilha eletrônica, para então ser realizada a validação do questionário e verificar a normalidade dos dados. Após isso, será possível avaliar as relações entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, prorrogação da gratificação acadêmica e o sucesso acadêmico, por meio de testes estatísticas de comparação das eventuais diferenças de médias entre as variáveis analisadas, conforme descrito a seguir.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das respostas coletadas inicia com o terceiro bloco do questionário dessa pesquisa, que caracteriza os respondentes. Em seguida, os dados coletados na caracterização dos respondentes foram relacionados com os resultados obtidos no primeiro e no segundo bloco do questionário para detectar eventuais diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis: estado civil, sexo, idade, presença de filhos, curso, período, formação em outra graduação, vínculo empregatício, e da capacitação para a profissão com as estratégias autorreguladas, prorrogação da gratificação acadêmica e desempenho dos acadêmicos.

Na análise das respostas obtidas, inicialmente foi avaliado a normalidade dos dados com o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (KS) com um nível de significância de 5%, isto é, quando o Sig. > 0,05 constata-se que a amostra demonstra uma normalidade na distribuição dos dados, caso contrário, não há uma normalidade nos dados.

Ao aplicar o teste de *Kolmogorov-Smirnov* foi obtido um Sig. de 0,200 para a variável estratégias cognitivas, 0,200 para as estratégias metacognitivas, 0,200 para as estratégias de gestão de recursos, 0,023 para a prorrogação da gratificação acadêmica. Dessa forma, devido a não normalidade dos dados, se fez necessário utilizar os testes não paramétricos descritos a seguir.

Para avaliar as diferenças de médias estatisticamente significativas entre as variáveis do estudo, para até dois agrupamentos empregou-se o teste estatístico *Mann-Whitney* (MW) com um nível de significância de 5%, ou seja, quando Sig. > 0,05 constata-se que há diferenças estatísticas significativas na relação entre os grupos, do contrário, não há diferenças estatisticamente significativas.

Na sequência, para mais de dois agrupamentos utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis* (KW), 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 KW.

#### 4.1 ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No intuito de caracterizar os respondentes, foram requisitadas informações por meio das questões apresentadas no item 3.2 visando a responder os itens: (i) sexo, (ii) idade, (iii) estado civil, (iv) presença de filhos, (v) curso, (vi) período do curso, (vii) formação de outra graduação; (viii) vínculo empregatício; e (ix) capacitação para a profissão.

Quanto aos estudantes por curso de graduação, do total de 74 respostas válidas, 55 acadêmicos cursam Ciências Contábeis (74,32%) e 19 cursam Administração (25,68%). No que se refere ao sexo tem-se que a maior parte é do sexo feminino somando 44 respondentes (59,46%) e 30 pertencem ao sexo masculino (40,54%). Cabe ressaltar que os dados apresentados divergem do estudo realizados por Santos *et al.* (2018), que com a temática da prorrogação da gratificação, houve predominância do gênero masculino com 57,1% da amostra e o feminino representando 42,9%.

No que diz respeito à idade, a maior quantidade de alunos constitui a faixa de 18 a 20 anos, composta por 22 estudantes (29,73%), em seguida tem-se que 19 respondentes estão na faixa de 21 a 23 anos (25,68%), 15 alunos possuem de 24 a 26 anos (20,27) e 18 acadêmicos possuem de 27 a 40 anos (24,32%).

No que tange ao estado civil, tem-se que 12 discentes estão casados ou em união estável (16,22%), somente 01 discente é divorciado ou separado (1,35%) e a maioria é solteiro, compondo 61 pessoas (82,43%).

Ao considerar o período da graduação que está sendo cursado pelos estudantes, é possível notar que do curso de Ciências Contábeis, a maior parte da amostra está cursando o 4º ano totalizando de 24 respondentes (43,64%), posteriormente o 1º ano com 14 respondentes (25,45%), em seguida o 3º ano somando dez pessoas (18,18%) e sete no 2º ano (12,73%). Para o curso de Administração, a maioria dos respondentes também está presente no 4º ano, somando oito pessoas (42,11%), em seguida o 1º ano com seis respondentes (31,58%), posteriormente o 2º ano com três respondentes (15,79%) e o 3º ano com duas (10,53%).

Nota-se que a maioria dos acadêmicos não possui outra graduação, pois somente 13 respondentes (17,57%) afirmaram ter outra graduação e 61 responderam

negativamente (82,43%). Observa-se também que grande parte já possui um vínculo empregatício, isto é, 57 discentes (77,03%). Os respondentes sem vínculo empregatício somam 17 discentes (22,97%).

Complementando, houve a análise para verificar se os respondentes se sentem aptos para exercer a profissão, em que 53 indivíduos se consideram aptos (92,98%) e apenas quatro não (7,02%), entretanto, deve-se ressaltar que a maior parte dos respondentes possui vínculo empregatício.

Na sequência, a partir da coleta dos CRA's, estes foram padronizados a fim de possibilitar a comparação entre eles quando originados de Instituições de Ensino diferentes, para que todos sejam mensurados de "0" a "10". Após, os CRA's foram separados em quartis, sendo o primeiro quartil composto pelos discentes com os menores rendimentos acadêmicos até o quarto e último, com aqueles que possuem os melhores coeficientes. Tais dados são expostos na Tabela 1.

**Tabela 1 – Estatísticas descritivas relacionadas ao desempenho acadêmico**

Grupo	CRA	Quantidade de discentes	Porcentagem	Mínimo	Máximo	Média
1	3,7350-7,1150	13	26,00%	3,7350	7,0940	5,4145
2	7,1151-7,8790	12	24,00%	7,1780	7,8730	7,5255
3	7,8791-8,4238	12	24,00%	7,8850	8,3900	8,1375
4	8,4239-9,1530	13	26,00%	8,4350	9,1530	8,7940
<b>TOTAL</b>		<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>3,7350</b>	<b>9,1530</b>	<b>7,4679</b>

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Diante dos dados expostos na tabela anterior, nota-se, também, que o menor coeficiente de rendimento da amostra é 3,7350 e o maior 9,1530, com uma média de 7,47. Ainda é importante ressaltar que os CRA's foram apresentados separados por quartis, a fim de cumprir o primeiro objetivo específico dessa pesquisa.

Nota-se, também, que a amostra pesquisada possui bons rendimentos acadêmicos em sua maioria, pois 74% dos alunos tiveram o rendimento superior a 7,1150.



## 4.2 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 elas variando 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 2.

**Tabela 2 – Estatísticas descritivas relacionadas às Estratégias autorreguladas**

<b>Estratégias</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>COG</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4,59</b>	<b>0,13</b>
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
<b>META</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4,49</b>	<b>1,80</b>
<b>GEST</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4,31</b>	<b>0,06</b>
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: dados da pesquisa (2020)

Com base nos dados elencados, observa-se em todas as questões houve como mínimo um e o máximo sete, demonstrando que dispersam das respostas para todas as questões, ou seja, pelo menos uma pessoa não pratica alguma das estratégias autorreguladas e ao menos uma pessoa costuma colocar, plenamente, alguma dessas estratégias em ação. Ressalta-se, também, que as estratégias cognitivas foram as que mais foram aplicadas, com uma média de 4,59, com isso é demonstrado que os respondentes tendem a praticar as estratégias que, como é explicado 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. Nota-se, também, que o grupo com menor média é as estratégias de gestão de recursos (4,31), presente em sua subdivisão as estratégias de aprendizagem com uma média de 3,80, sendo caracterizada como a menor média desse grupo.

Todavia, esses resultados divergem com a pesquisa de Silva e Biavatti (2018) no qual as estratégias de metacognição foram as mais utilizadas pelos respondentes e investiga sobre a estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção do docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. Essas respostas também divergem da pesquisa de Silva, Lay e Haag (2016) cujas estratégias metacognitivas são as principais técnicas utilizada pelos seus respondentes, ou seja, os respondentes da atual pesquisa possuem menos planejamento, monitoramento do seu desempenho.

Dessa forma, é tido que as estratégias de ensaio na presente pesquisa com uma média de 4,53 dentro do grupo de estratégias cognitivas destoam dos achados da pesquisa de Santos et al. (2018) que há destaque para a estratégia de ensaio, isto é, na atual pesquisa os alunos não realizam com tanta ênfase, em média, a prática da leitura e releitura para seus escritos para decorarem conceitos importantes.

Observa-se, também, que de acordo com os autores supracitados, as estratégias de elaboração com uma média de 4,78 convergiu, pois em seu trabalho foi demonstrado que houve a maior tendência aos acadêmicos a aderirem a essa estratégia, e foi o que a presente pesquisa demonstrou, de acordo com a Tabela 2 percebe-se que a prática da “elaboração” foi a mais empregada dentro do grupo das estratégias cognitivas.

O grupo das estratégias de gestão de recursos é o que possui a menor média (4,31) conforme já fora mencionado, isto é, os respondentes da atual 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 e essas respostas divergem das respostas de Testa e Freitas (2005) no qual a estratégia de gestão de tempo e do ambiente de estudo se mostrou a mais empregada. E, diante disso, nota-se que a mais empregada desse grupo de acordo com os respondentes da presente pesquisa é a

estratégia de procura por ajuda 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 de gestão de recursos, e com isso demonstra-se que a amostra do presente estudo procura por ajuda de colegas, adultos e do professor.

Outra média de destaque no grupo de gestão de tempo, é a do subgrupo de aprendizagem cuja média é de 3,80 sendo classificada como a menor média da Tabela 2, e isso corrobora com a pesquisa de Santos et al. (2018) e, dessa forma, também é demonstrado que os acadêmicos não são propensos a dividir o conhecimento e a realizar discussões com outros acadêmicos.

De forma mais específica, o questionamento e o percentual que foram obtidos para cada alternativa do bloco de questões das estratégias autorreguladas referentes às estratégias de cognição são apresentadas na Tabela 3.

**Tabela 3 – Escalas, itens e frequências de respostas das estratégias de cognição**

Afirmação		1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio Padrão
		Nunca			Sempre					
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

Afirmção	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio Padrão	
	Nunca			Sempre						
<b>Elaboração</b>	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
<b>Organização</b>	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
<b>Pensamento Crítico</b>	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: dados da pesquisa (2020)

Nos dados apresentados, nota-se que as médias por questão do constructo das estratégias cognitivas foram as menores com relação aos demais grupos (estratégias metacognitivas e de gestão de recursos), e todas as questões contribuíram para tal, com destaque para a afirmação “18 – Faço diagramas simples ou tabelas para me

*ajudar a organizar o conteúdo do curso*” a qual teve a maior porcentagem na resposta “Nunca”. Com relação a afirmação “33 – *Ao ler para a aula, tento relacionar o conteúdo com o que já sei*”, esta apresenta maior média devido ao maior percentual na resposta “Sempre”.

Quanto ao segundo constructo (estratégias metacognitivas) também foi examinado de forma mais aprofundada no intuito de observar os percentuais e as afirmações obtidas nesse agrupamento, de acordo com a Tabela 4.

**Tabela 4 – Escalas, itens e frequências de respostas das estratégias de metacognição**

Afirmção	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: dados da pesquisa (2020)

A partir dos dados apresentados, pode-se notar que as médias por questão desse constructo é 4,49, um dos motivos dessa ocorrência se dá devido a soma das colunas “5”, “6” e “7” da Tabela 4 possuir um percentual maior que a soma das colunas anteriores, havendo o destaque para a afirmação “10 – Quando fico confuso sobre algo que estou lendo na aula, volto e tento esclarecer”, cujo a coluna 7 (“sempre”) possui um percentual de 32,4%.

Em seguida, para realizar uma análise mais aprofundada, foi segregada as questões do constructo de estratégias de gestão de recursos conforme as suas subdivisões conforme são notadas na Tabela 5.

**Tabela 5 – Escalas, itens e frequências de respostas das estratégias de gestão de recursos**

Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio Padrão	
	Nunca				Sempre					
<b>Gestão do tempo e do ambiente de estudo</b>	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
<b>Esforço</b>	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
	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

Afirmação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Desvio Padrão
	Nunca			Sempre					
<b>Esforço</b> 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
<b>Aprendizagem</b> 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
<b>Procura por ajuda</b> 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: dados da pesquisa (2020)

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5, notou-se que a menor média apresentada no decorrer de todas as questões do grupo de estratégias de gestão de tempo, foi a afirmação “19 – Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes reservo tempo para discutir o conteúdo com um grupo de alunos da turma”, onde grande parte dos respondentes assinalou as alternativas “1” e “2”, em que é verificado o percentual somado das duas alternativas de 50,0%, o que demonstra que grande parte

dos acadêmicos de Ciências Contábeis e Administração não fazem uso dessa prática de estudo autorregulada. Adiante, observa-se, também, que a maior média registrada se encontra na afirmação “42 – *Eu frequento a aula regularmente*”, em que os indivíduos ressaltam que fazem muito uso dessa prática, com a soma dos percentuais das respostas totalizando 83,8%

É exposto, também, que ao analisar os dados apresentados, observam-se as práticas de estratégias autorreguladas, separadas por constructos, empregadas pelos acadêmicos, cumprindo assim o terceiro objetivo específico desse estudo.

#### 4.3 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 6 são apontados os dados obtidos com relação a prorrogação da gratificação acadêmica (PRORRO).

**Tabela 6 – Estatísticas descritivas relacionadas a prorrogação da gratificação**

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
PRORRO	1	4	3,00	1,12

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Conforme é possível observar, no caso da prorrogação da gratificação acadêmica, considerando todas as questões desse constructo, a prorrogação da gratificação dos respondentes mínima assinalada foi um e a máxima foi quatro, em pelo menos uma das questões abordadas. Ao visualizar a média (3,00) e considerando os valores mínimos e máximos, pode-se afirmar que os estudantes de Ciências Contábeis e Administração possuem uma tendência maior a adiar a gratificação atual visando a uma gratificação posterior e mais remota, todavia mais valiosas, de acordo com Santos et al. (2018). Tais resultados corroboram com os dados da pesquisa dos criadores da escala utilizada, Bembenutty e Karabenick (1998) no qual afirmam que apesar das diversas distrações, os acadêmicos localizam estratégias que os ajudarão a continuar com o foco em sua atividade.



Ao realizar uma comparação com as demais pesquisas, percebe-se que os valores obtidos na média são maiores que na pesquisa de Santos et al. (2018), no qual apresentou uma média de 2,19. As médias obtidas na presente pesquisa foram maiores também que aquelas encontradas por Testa e Freitas (2005), no qual constataram uma média de 2,93 no que tange à prorrogação da gratificação acadêmica dos estudantes pesquisados por eles.

Contudo, a média dos dados coletados se mostraram menores do que os achados da pesquisa de Testa (2006), no 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 mínimos para a tendência a prorrogação, segundo Santos et al. (2018).

No intuito de detalhar os dados obtidos, foram listadas as afirmações e os percentuais respondidos para cada alternativa quanto a prorrogação da gratificação, de acordo com os dados apresentados na Tabela 7.

**Tabela 7 – Escalas, itens e frequências de respostas da prorrogação da gratificação**

Afirmiação	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, OU (B) Ficar em casa e estudar para aumentar suas chances de obter uma nota maior.	13,5%	29,7%	25,7%	31,1%	2,74	1,05
2- (A) Estudar um pouco todos os dias para uma prova deste curso e passar menos tempo com seus amigos, OU (B) Passar mais tempo com seus amigos e estudar o máximo que puder um pouco antes da prova.	32,4%	20,3%	25,7%	21,6%	2,36	1,15
3- (A) Perder várias aulas para aceitar um convite para uma viagem muito interessante, OU (B) Adiar a viagem até que o curso acabe.	23,0%	13,5%	23,0%	40,5%	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, OU (B) Estudar primeiro e ir para festa somente se você tiver tempo.	8,1%	12,2%	24,3%	55,4%	3,27	0,97

Afirmação	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
	Com certeza escolheria A	Provavelmente escolheria A	Provavelmente escolheria B	Com certeza escolheria B		
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, OU (B) Estudar todo o conteúdo que é atribuído para aumentar suas chances de ir bem no curso.	8,1%	8,1%	25,7%	58,1%	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, OU (B) Participar da aula para ter certeza de que você não perderá nada, mesmo sabendo que o tempo fora está bom.	4,1%	5,4%	17,6%	73,0%	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, OU (B) Sair para se divertir com seus amigos e tentar completar a tarefa quando chegar em casa mais tarde naquela noite.	48,6%	28,4%	16,2%	6,8%	1,81	0,95
8- (A) Estudar para este curso em um lugar com muitas distrações agradáveis, OU (B) Estudar em um lugar onde haja menos distrações para aumentar a probabilidade de você aprender o conteúdo.	1,4%	2,7%	13,5%	82,4%	3,77	0,56
9- (A) Sair logo após a aula para fazer algo que você gosta, mesmo que isto signifique possivelmente não entender o conteúdo para a prova, OU (B) Ficar após a aula para pedir ao professor explicações sobre o conteúdo da prova que você não entendeu.	14,9%	32,4%	23,0%	29,7%	2,68	1,06
10- (A) Escolher um(a) professor(a) para este curso que seja divertido mesmo que ele / ela não faça um bom trabalho explicando o conteúdo, OU (B) Escolher um(a) professor(a) para este curso que não seja tão divertido, mas que faça um bom trabalho explicando o conteúdo.	2,7%	8,1%	16,2%	73,0%	3,59	0,76

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Por meio dos dados dispostos na Tabela anterior, 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, OU (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, indicando uma propensão as respostas “1” e “2”, ao observar com mais atenção nota-se que grande parte dos respondentes (48,6%) com certeza escolheria a alternativa A indicando 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 dele (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, OU (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 7, e o maior percentual (82,4%) todas as alternativas assinaladas para essa questão estão 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), no qual contempla uma média, respectivamente, de 3,38 e 3,55 nessa afirmação, o que demonstra que os respondentes da atual pesquisa, visam não apenas a se dedicar ao estudo, mas também o fazem no melhor ambiente possível.

Um ponto importante a se ressaltar é que diante dos dados expostos da prorrogação da gratificação acadêmica, atingiu-se o cumprimento do segundo objetivo específico elencado na pesquisa.

#### 4.4 ANÁLISE DAS RELAÇÕES DO DESEMPENHO ACADÊMICO COM O INSTRUMENTO DE PESQUISA

Essa subseção está dividida em três tópicos: (i) Análise das estratégias autorreguladas com o desempenho acadêmico; (ii) Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com o desempenho acadêmico; (iii) Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias autorreguladas.

##### 4.4.1 Análise das estratégias autorreguladas com o desempenho acadêmico

Após de obter os CRA's, com base no registro acadêmico e a separação dos CRA's em quartil, procura-se examinar a correlação entre os coeficientes de rendimento

acadêmico com as estratégias autorreguladas de estudos. Os coeficientes de rendimento foram agrupados do menor para o maior, de forma que fosse relacionado com as médias de cada grupo de estratégias autorreguladas, de modo que, ao final com o valor geral das estratégias, de acordo com a Tabela 8.

**Tabela 8 – Análise das Estratégias autorreguladas com o rendimento acadêmico**

Grupos	Coeficientes de Rendimento Acadêmico	Média Estratégias Cognitivas	Média Estratégias Metacognitivas	Média Estratégias de gestão de recursos	Média Estratégias Geral
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
<b>Resultados testes <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		=	≠	=	=

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Ao analisar a Tabela 8, pode-se afirmar que os acadêmicos responsáveis pela maior prática de estratégias em geral assim como cognitivas, metacognitivas e de gestão de recursos são os que estão no 4º grupo, isto é, possuem o coeficiente de rendimento de 8,4239 a 9,1530. E um ponto que cabe ressaltar é que os acadêmicos que estão no 3º grupo possuem a menor média geral das estratégias autorreguladas, porém dentre os grupos listados eles gerenciam melhor os recursos de aprendizagem sendo a média mais alta (4,05) desse grupo nas estratégias de gestão de recursos.

Ao notar a coluna de média das estratégias cognitivas na Tabela 8, observa-se que o 4º grupo possui uma média mais alta, posteriormente aqueles presentes no 1º grupo, em seguida os do 2º grupo e por fim, os do 3º grupo, porém ao aplicar o teste de *Kruskal-Wallis*, não foi observado nenhuma diferença estatisticamente significativa pois obteve-se um Sig. de 0,155, ou seja, para as estratégias cognitivas, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

No que tange à coluna das estratégias metacognitivas, percebe-se que a maior média estão entre os acadêmicos do 4º grupo e a menor média entre os acadêmicos do 3º grupo, mas de acordo com o teste estatístico de *Kruskal-Wallis*, notou-se que foi apresentado um Sig. de 0,005 apresentando diferenças estatísticas estatisticamente significativas entre a variável das estratégias metacognitivas e os coeficientes de rendimentos (CRA). 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 4º grupo, 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 metacognitivas, pois possui a menor média.

No que diz respeito às médias da coluna de estratégias de gestão de recursos, nota-se que a menor média é para os acadêmicos do 1º grupo e maior, pertence aos estudantes do 4º grupo, entre tanto, ao aplicar o teste de *Kruskal-Wallis* obteve-se o Sig. de 0,168 dessa forma não se nota nenhuma diferença estatística, ou seja, para as estratégias de gestão de recursos, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Diante do exposto, percebe-se que, com exceção das estratégias metacognitivas, não há diferenças estatísticas significativas nesse estudo entre as demais estratégias autorreguladas de aprendizado e os acadêmicos de maior ou menor coeficiente de rendimento.

A fim de realizar uma análise mais aprofundada, foi separado os subgrupos das estratégias cognitivas para a correlação com os coeficientes de rendimento, ordenados de forma crescente e separados em quartis, conforme a Tabela 9.

**Tabela 9 – Análise das Estratégias cognitivas com o rendimento acadêmico**

Grupos	Coefficientes de Rendimento Acadêmico	Ensaio	Elaboração	Organização	Pensamento crítico	Média geral Estratégias Cognitivas
1º	3,7350 - 7,1150	4,58	4,72	4,42	4,68	4,60
2º	7,1151 - 7,8790	4,44	4,33	4,27	4,22	4,31
3º	7,8791 - 8,4238	3,81	4,06	3,96	3,88	3,93
4º	8,4239 - 9,1530	5,08	4,65	4,54	4,66	4,73
<b>Resultados teste <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		<b>=</b>	<b>=</b>	<b>=</b>	<b>=</b>	<b>=</b>

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Na Tabela 9, demonstra-se que nas estratégias cognitivas, a maior média no grupo de ensaio corresponde aos coeficientes compreendidos entre 8,4239 a 9,1530, porém ao aplicar o teste de *Kruskal-Wallis* obteve-se um Sig. de 0,248 o que demonstra que não há diferenças estatísticas significativas, isto é, para as estratégias de ensaio, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Com relação às estratégias de elaboração, organização e pensamento crítico, nota-se que o grupo cujas médias são as menores corresponde aos respondentes do 3º grupo enquanto aqueles com maiores índices em todas essas estratégias estão

compreendidos no grupo dos que possuem coeficiente entre o intervalo de 8,4239 e 9,1530.

No intuito de verificar as aparentes divergências houve a aplicação do teste estatístico de *Kruskal-Wallis* no qual se demonstra para as estratégias de Elaboração um Sig. = 0,408, para Estratégia de organização um Sig. = 0,713 para as estratégias de pensamento crítico um Sig. = 0,226 e, assim, tem-se que não há divergências estatísticas entre as estratégias cognitivas, demonstrando assim que para as estratégias de elaboração, organização e pensamento crítico, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Com o objetivo de verificar a relação das subdivisões das estratégias de gestão de recursos com os CRA's de forma mais específica, esses últimos mantiveram a mesma segregação, conforme Tabela 10.

**Tabela 10 – Análise das Estratégias de gestão de recursos com o rendimento acadêmico**

Grupos	Coeficientes de Rendimento Acadêmico	Gestão do tempo e do ambiente de estudo	Esforço	Aprendizagem	Procura por ajuda	Média Estratégias de gestão de recursos
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
<b>Resultados teste <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		=	=	≠	=	=

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Como é possível perceber, quanto à gestão do tempo do ambiente de estudo na Tabela 10, nota-se que nessa estratégia a maior média não é do grupo com maior CRA, respondentes presentes no 4º grupo, pois estes obtiveram uma média de 4,24, e sim daqueles presentes no 2º grupo, que possuem o CRA entre 7,1151 e 7,8790 que apresentaram uma média de 4,51. Posteriormente, na análise das estratégias de esforço observa-se que a média de 4,46, considerada a mais alta desse constructo apresentou-se no 4º grupo, assim como a estratégia de aprendizagem, cuja média é a mais expressiva da Tabela 8, que também se faz presente nos acadêmicos na qual o coeficiente é compreendido entre 8,4239 e 9,1530. Outra informação que também é ressaltada refere-se à média da estratégia de procura por ajuda (4,03), no qual

apresenta-se nos acadêmicos que possuem um coeficiente de rendimento entre 3,7350 e 7,1150.

Com os dados a respeito das subdivisões das estratégias de gestão de recursos e dos coeficientes acadêmicos da amostra em vista, houve a aplicação do teste estatístico de *Kruskal-Wallis* para avaliar se há diferenças estatísticas significativas nessas correlações das subdivisões das estratégias de gestão de tempo com os grupos de coeficientes de rendimento, obteve-se um Sig. de 0,632 para as estratégias de tempo, um Sig. de 0,851 para as estratégias de esforço, o Sig. de 0,948 para as estratégias de ajuda, não demonstrando diferenças estatísticas, percebe-se com isso que para as estratégias de gestão de tempo e esforço, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Porém, as estratégias de aprendizagem no teste mencionado anteriormente foram apresentadas um Sig. de 0,008 assim, é demonstrado que há divergências estatísticas. Posteriormente aplica-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 de aprendizagem pois possui a menor média enquanto o 4º grupo tende a aplicar mais essa estratégia.

Esses dados convergem parcialmente com os estudos de Zimmerman e Ponz (1986), no qual aponta que as estratégias autorreguladas possuem alta correlação com o sucesso acadêmico enquanto o presente estudo demonstra que apenas o grupo de estratégias metacognitivas e, dentro do grupo de estratégias de gestão de recursos, a subcategoria das estratégias de aprendizagem está relacionado com o sucesso acadêmico.

#### 4.4.2 Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com o desempenho acadêmico

Após feita a análise da correlação entre as estratégias de autorregulação e os coeficientes de rendimento, realiza-se uma análise entre o constructo da prorrogação da gratificação acadêmica e o desempenho acadêmico, a fim de verificar se há

correlação entre as variáveis. Da mesma forma que fora realizado com as estratégias autorreguladas de aprendizagem, os CRA's foram classificados do maior para o menor e confrontados com a média da prorrogação da gratificação acadêmica, de acordo com a Tabela 11:

**Tabela 11 – Análise das prorrogações da gratificação com o rendimento acadêmico**

Grupos	Coefficientes de Rendimento Acadêmico	Média Prorrogação da Gratificação
1º	3,7350 - 7,1150	2,77
2º	7,1151 - 7,8790	2,91
3º	7,8791 - 8,4238	2,88
4º	8,4239 - 9,1530	3,18
<b>Resultados teste <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		<b>≠</b>

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Observa-se, de acordo com a informação exibida, que os acadêmicos com maior coeficiente de rendimento acadêmico tendem a prorrogar com maior expressividade a gratificação do que os alunos do outro grupo. E como é possível notar, também, aqueles respondentes que possuem o menor nível de prorrogação são aqueles que estão abrangidos pelo 1º grupo, isto é, possui o CRA's de 3,7350 á 7,1150, posteriormente, aqueles que apresentam a segunda menor média de prorrogação (2,88) são aqueles 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 *Kruskal-Wallis* percebe-se que houve uma diferença significativa devido ao Sig. apontado (0,031). 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 demonstrado que não há diferença estatística significativa em nenhum dos grupos testados dessa forma percebe-se que para a prorrogação da gratificação acadêmica, os quatro grupos a realizam em mesma intensidade.

E esses dados se mostram contrários às pesquisas de Bembenutty e Karabenick (1998), Bembenutty e Karabenick (2004) e Testa (2006) que afirmam que para ser um estudante de sucesso é necessário ter altos índices de prorrogação da gratificação,



enquanto nesse estudo demonstra que não há correlação entre o coeficiente de rendimento e a postergação da gratificação acadêmica.

#### 4.4.3 Análise da prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias autorreguladas

No intuito de averiguar se há correlação entre as estratégias autorreguladas e a prorrogação da gratificação, elenca-se os grupos das estratégias autorreguladas, sendo elas a de cognição, as de metacognição e as de gestão de recursos, de acordo com os dados apresentados na Tabela 12.

**Tabela 12 – Análise das Estratégias autorreguladas com a prorrogação da gratificação**

Grupos	Médias de prorrogação da gratificação	Média Estratégias Cognitiva	Média Estratégias Metacognitiva	Média Estratégias de gestão de recursos	Média Estratégias Geral
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
<b>Resultados teste <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		=	=	=	=

Fonte: dados da pesquisa (2020)

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 12, percebe-se que as médias de prorrogação da gratificação acadêmica foram segregadas em quartis, de modo que o último quartil, que compreende as médias de 3,31 a 3,70 de prorrogação compreende as maiores médias nas estratégias metacognitivas (4,76) e nas estratégias de gestão de recursos (4,47). No caso da média das estratégias cognitivas, a maior delas fora 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 *Kruskal-Wallis*, e obteve o Sig. = 0,292 para o grupo de estratégias cognitivas, o Sig. = 0,210 para as estratégias metacognitivas e o Sig. = 0,696 para as estratégias de gestão de recursos, isto é, nenhuma delas apresentou diferenças estatísticas

significativas dessa forma nota-se que para as estratégias cognitivas, metacognitivas e de gestão de recursos, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Aprofundando a análise, houve a relação dos subgrupos das estratégias cognitivas com os quartis das médias da prorrogação da gratificação acadêmica conforme demonstrada na Tabela 13.

**Tabela 13 – Análise das Estratégias cognitivas com a prorrogação da gratificação**

Grupos	Médias de prorrogação da gratificação	Ensaio	Elaboração	Organização	Pensamento crítico	Média geral Estratégias Cognitivas
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
<b>Resultados teste <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		=	=	=	≠	=

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Com os dados apresentados, nota-se que o 3º grupo, cujas médias de prorrogação da gratificação compreendem entre 3,06 e 3,30 possuíram a maior média na estratégia autorregulada de ensaio cujo valor é 4,67. Com a aplicação do teste de *Kruskal-Wallis* é tido um Sig. de 0,693 que demonstra que não há divergência significativa, ou seja, para as estratégias de ensaio, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

E nas estratégias autorreguladas de elaboração a maior média apresentada, está no 4º grupo cujo valor é 5,00. No teste de *Kruskal-Wallis* para verificar a diferença estatística obteve-se um Sig. de 0,347 demonstrando que não há divergência estatisticamente significativa, dessa forma demonstra-se que para as estratégias de elaboração, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

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

Doravante, nas estratégias autorreguladas do pensamento crítico, 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 *Kruskal-Wallis*, o Sig. encontrado foi de 0,012 demonstrando que há divergência significativa, logo após houve a realização do teste *post hoc* de *Mann-Whitney* no qual apresentou que a divergência se encontra entre o 2º grupo que se tem uma média de 3,92 e no 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 pensamento crítico pois possui a menor média.

Em outro momento, a fim de averiguar de forma mais aprofundada a relação entre as estratégias de gestão de recursos e a prorrogação da gratificação acadêmica, tem-se a Tabela 14.

**Tabela 14 – Análise das Estratégias de gestão de recursos com a prorrogação da gratificação**

Grupos	Médias de prorrogação da gratificação	Gestão do tempo e do ambiente de estudo	Esforço	Aprendizagem	Procura por ajuda	Média Estratégias de gestão de recursos
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
<b>Resultados teste <i>Kruskal-Wallis</i> →</b>		≠	=	=	=	=

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Conforme explanado anteriormente, novamente as médias da prorrogação da gratificação foram segregadas em quartil e no que diz respeito às estratégias de gestão de tempo e do ambiente de estudo, observa-se que a menor média, de valor 4,07, se faz 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 *Kruskal-Wallis*, a fim de averiguar se há divergências significativas encontrou-se um Sig. = 0,040 o que representa que há 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.

De acordo com os achados na presente pesquisa, é percebido que diverge do trabalho de Testa e Freitas (2005), Testa (2006), Santos et al. (2018), pois afirmam em

suas pesquisas que a prorrogação da gratificação acadêmica está intimamente relacionada às estratégias autorreguladas de aprendizagem enquanto no presente estudo não houve praticamente nenhuma divergência estatística significativa na análise dos constructos analisados, visto que as estratégias de esforço há um Sig. = 0,570, nas estratégias de aprendizado há um Sig. = 0,166 e nas estratégias de procura por ajuda, um Sig. = 0,682, ou seja, para as estratégias de esforço, aprendizado e procura por ajuda, os quatro grupos a utilizam em mesma intensidade.

Ressalta-se que com base nos dados apresentados e análises realizadas, foi possível comparar a prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias de aprendizagem autorreguladas (estratégias cognitivas, metacognitivas e de gestão de recursos) e verificar que, para os quatro grupos, as três divisões das estratégias, de forma ampla, foram empregadas na mesma intensidade. Assim, foi alcançado o quarto objetivo específico dessa pesquisa que consiste em mensurar a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica com as estratégias de aprendizagem autorregulada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade analisar a relação entre as estratégias autorreguladas de aprendizagem e a prorrogação da gratificação no desempenho dos acadêmicos. Com isso, houve a verificação das estratégias autorreguladas e do nível de prorrogação da gratificação empregadas pelos estudantes, assim como a relação entre as estratégias autorreguladas de aprendizagem com a prorrogação da gratificação acadêmica.

Assim, houve a necessidade de criar um referencial teórico, no qual fossem demonstrados fatores que apresentassem relação com as estratégias autorreguladas, prorrogação da gratificação acadêmica e desempenho acadêmico. Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário *on-line* nas turmas de Administração e Ciências Contábeis de duas universidades públicas do Paraná, cujas respostas foram recebidas de apenas 8,87% dos alunos matriculados nos cursos citados das duas instituições.

Após a obtenção dos dados foi realizada a análise por meio de técnicas matemáticas e estatísticas, tais como média, desvio padrão e percentual. Outrossim, para ser feita a comparação das médias e constatar suas devidas significâncias estatísticas, houve a utilização dos testes estatísticos não paramétricos de *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney*.

Ademais, os resultados presentes demonstram que dentre todas as estratégias autorreguladas de aprendizagem, apenas as estratégias metacognitivas apresentam diferença estatisticamente significativa entre os acadêmicos com maior ou menor rendimento, ressaltando que os acadêmicos que possuem, em uma escala de “0” a “10”, o rendimento de 7,8791 tendem a ter uma menor praticabilidade das estratégias metacognitivas enquanto aqueles com os coeficientes maiores tendem a aplicar mais essas estratégias.

Dessa forma, os dados analisados sugerem que quanto maior for o coeficiente, há uma maior tendência do estudante em realizar o planejamento, a monitoria e a autorregulação de seu desenvolvimento acadêmico, uma vez que quanto mais o acadêmico se dedica aos estudos, mais estratégias de aprendizado ele tende a aplicar

e mais análise ele realiza de quais estratégias permitiu a conquista de um desempenho melhor, com isso o coeficiente de rendimento tende a aumentar também.

No que tange às estratégias cognitivas e de gestão de recursos, o presente estudo demonstrou que não há diferença estatisticamente significativa, isto é, as estratégias essenciais para a compreensão de como a informação é criada no ambiente de aprendizagem e as estratégias para organizar o espaço físico são utilizadas com a mesma intensidade em toda a amostra, independentemente do coeficiente de rendimento. Dessa forma, os dados sugerem que o maior foco dos acadêmicos não está presente na organização do lugar onde realizará os estudos ou em como gerir da melhor forma os recursos disponíveis, tampouco na forma em que foram criados os dados que são repassados no ambiente de aprendizagem, mas na modificação da própria cognição, dentre outros fatores.

Quanto à relação da prorrogação da gratificação acadêmica com o desempenho acadêmico nota-se que não houve resultado significativo, o que demonstra que a prorrogação da gratificação acadêmica independe do coeficiente de rendimento, ou seja, a postergação da gratificação é realizada na mesma intensidade em toda amostra pesquisada. Esses achados não condizem com as pesquisas de Bembenutty e Karabenick (1998), Bembenutty e Karabenick (2004) e Testa (2006) no qual apontam que há uma forte correlação. Entretanto, os dados sugerem que um dos possíveis motivos dessa divergência dos resultados obtidos pelos autores supracitados, é devido à pequena amostra analisada no presente estudo fazendo com que não haja muitas diferenças estatisticamente relevantes.

Assim, os dados sugerem que independentemente do fato do acadêmico se gratificar de forma imediata, ao ir a *shows* e festas, por exemplo, ou se dedicar aos estudos, não há correlação com o sucesso acadêmico do discente, pois não interfere em seu coeficiente de rendimento.

É importante ressaltar, que os achados do presente estudo afirmam que dentre todos os tipos de estratégias autorreguladas de aprendizado, apenas a estratégia do pensamento crítico tem correlação com a prorrogação da gratificação acadêmica, ou seja, quanto mais ela utiliza o pensamento crítico como forma de estudo, mais a pessoa adia as gratificações. Sendo assim, os dados sugerem que devido ao fato de grande

parte dos respondentes já estarem empregados, essa prática da estratégia autorregulada do pensamento crítico, pode ter sido adquirida em seu dia a dia no emprego e não apenas na faculdade, e com isso, analisar de forma mais profunda as oportunidades da gratificação imediata.

Dessa forma, observa-se que o presente estudo contribuiu de forma teórica, uma vez que há a demanda de mais pesquisas a respeito da metodologia do ensino brasileiro. A atual pesquisa também contribuiu 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 ao serem relacionados com o desempenho acadêmico da mesma forma que ocorreu na atual pesquisa ao ser relacionada 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, assim como os docentes necessitam incentivar, ainda que não tenha uma correlação direta com o rendimento de acordo com o presente estudo, a prorrogação da gratificação dos discentes.

Ademais, os resultados da presente 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 dessa pesquisa realizada 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 em geral.

No que tange à limitação encontrada nesse estudo, localiza-se nos resultados, que não podem ser generalizados, devido a sua realização no ano de 2020 e não houve a adesão de toda a população acadêmica dos cursos de Ciências Contábeis e Administração, dessa forma, nos resultados há uma limitação de tempo, pois apresentam a veracidade da amostra analisada do ano citado.

Quanto às pesquisas futuras, recomenda-se a utilização do instrumento dessa pesquisa em outras instituições de ensino, quer sejam 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 a 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

Bembenutty, H.; Karabenick, S. A. *Academic delay of gratification. Learning and Individual Differences*, v. 10, n. 4, p. 329–346, 1998.

Bisinoto, C.; Marinho, C. A. Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. **Revista E-Psi**, v. 4, n. 1, 28-46, 2014.

**CONGRESSO USP CONTROLADORIA E FINANÇAS, XIV.**, 2014, São Paulo. Determinantes do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Uma Análise de Variáveis Comportamentais [...]. São Paulo: [s. n.], 2014. Tema: Educação.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, p. 627, 2003.

Filcher, C.; Miller, G. *Learning strategies for distance education students. Journal of Agricultural Education*, v. 41, n. 1, p. 60-68, 2000.

HÜBNER, M. L. F.; ANDRETTA, P. I. S. A relação entre sucesso acadêmico e biblioteca universitária: Uma análise a partir dos empréstimos domiciliares em uma universidade brasileira. **Revista Información, cultura y sociedad**. v. 34, n. nd, p. 45-62, 2016.

LIZOTE, S. A.; ALVES, C. R.; TESTON, S. F.; OLM, J. W. Estilos de Aprendizagem, Desempenho Acadêmico e Avaliação Docente. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 18, n. nd, p. 1-16, 2019.

McKeachie, W. J.; Pintrich, P. R.; Lin, Y. G.; Smith, D. A. F.. *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature. Ann Arbor, MI: University of Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*, 1986.

MOLETA, D; RIBEIRO, F; CLEMENTE, A. Fatores Determinantes Para O Desempenho Acadêmico: Uma Pesquisa Com Estudantes De Ciências Contábeis. **Revista Capital Científico**, v.15, n. 3. 2017.

SANTOS, L. S. Z.; SOUZA, J. R.; CUNHA, J. V. A.; AVELINO, B.C. Prorrogação da Gratificação Acadêmica e sua Relação com as Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 12, n. 2, p. 237-259, 2018.

SILVA, D. M.; LEAL, E. A.; PEREIRA, J. M.; NETO, J. D. O. Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na Educação a Distância: uma investigação em cursos de especialização. **Revista Brasileira de Gestão de negócios**. v.17, n. 57, p. 1300-1316. 2015.

SILVA, T. B. J.; LAY, L. A.; BIAVATTI, V. T.; HAAG, S. Estratégias de aprendizagem autorregulada em contabilidade: um estudo em duas instituições privadas do ensino superior catarinense. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 17, n. 3, p. 5-15, 2016.

TESTA, M. G. (2006). A influência das preferências por contato social e da autoregulação dos recursos de aprendizagem do estudante na efetividade dos cursos desenvolvidos na Internet. Tese de doutorado, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. IN: **XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD)**. Anais... Brasília, 2005.

Weiner, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. **Psychological Review**, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1986.

Weiner, B. *Attribution theory in education*. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 42, n. 2, p. 21-25, 1988.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento dos Discentes



## Ministério da Educação

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Câmpus Pato Branco  
 Curso Superior de Ciências Contábeis

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O acadêmico RODRIGO DE CASTILHO XAVIER, regularmente matriculado no Curso Superior de Ciências Contábeis, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Câmpus Pato Branco, está em fase de elaboração de seu projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do Prof. Me. Ricardo A. Antonelli, intitulado “RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTO REGULADA E PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO RELACIONADO COM O SUCESSO ACADÊMICO”, e para isso, está realizando a coleta de dados de sua pesquisa de campo, a qual consiste em obter dados por meio de questionário.

Sua colaboração na coleta de dados será de suma importância para o desenvolvimento do referido estudo. Por isso, solicito a sua participação e autorização para a realização de coleta de dados atinentes à referida atividade por meio do fornecimento de informações neste questionário. Suas informações serão utilizadas apenas para as finalidades da confecção do Trabalho de Conclusão de Curso e não serão objeto de avaliação pessoal no sentido de verificação de acerto ou erro.

A participação não envolve risco físico, tampouco constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem individualmente.

Sua participação é voluntária e você poderá recusar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidades ou qualquer impacto em sua situação no curso ou notas. Seu anonimato está garantido, de modo que, a análise dos resultados será feita e divulgada de forma agregada.

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de acadêmico, declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a atividade de pesquisa e concordo em participar da mesma autorizando e fornecendo informações através de questionários.

Local \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

**Assinatura**

## APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa

**TEMA DA PESQUISA: Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem, Prorrogação da Gratificação Acadêmica e Desempenho Acadêmico**

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a relação entre as Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem e a Prorrogação da Gratificação Acadêmica no Desempenho Acadêmico, especificamente no curso de Administração e Ciências Contábeis de duas universidades públicas do Paraná. Para melhor entendimento das proposições a serem respondidas, definem-se os seguintes termos:

**Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem:** são as formas de aprendizagem e habilidades de estudo que cada aluno adota para si, a fim de ter um melhor aproveitamento no curso escolhido.

**Prorrogação da Gratificação Acadêmica:** é a opção escolhida pelo aluno, entre uma gratificação acessível naquele momento ou uma gratificação posterior e teoricamente melhor.

**BLOCO I – ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Por favor, avalie as afirmações sobre como você estuda em suas aulas com a maior precisão possível. Use a escala de 1 a 7 para avaliar as afirmações. Se a declaração é mais ou menos verdadeira de você, marque o número entre 1 e 7 que melhor descreve você, considerando a seguinte escala:

Descrição da Escala						
1	2	3	4	5	6	7
Não é verdade sobre mim	Pouquíssimo verdadeiro sobre mim	Pouco verdadeiro sobre mim	Meio verdadeiro sobre mim	É verdadeiro sobre mim	Muito verdadeiro sobre mim	Muitíssimo verdadeiro sobre mim

	Questão	1	2	3	4	5	6	7
01	Quando eu estudo as leituras para minhas aulas, eu esboço o conteúdo para me ajudar a organizar meus pensamentos.							
02	Durante o horário de aula, muitas vezes perco pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.							
03	Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes tento explicar o conteúdo a um colega ou amigo.							
04	Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho de classe.							
05	Quando leio para minhas aulas, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.							
06	Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para minhas aulas que desisto antes de terminar o que planejei fazer.							
07	Muitas vezes encontro-me a questionar coisas que ouço ou leio nas minhas aulas para decidir se as considero convincentes.							

08	Quando eu estudo para minhas aulas, eu pratico dizendo o conteúdo para mim mesmo.								
09	Mesmo que eu tenha dificuldade para aprender o conteúdo em minhas aulas, eu tento fazer o trabalho sozinho, sem ajuda de ninguém.								
10	Quando fico confuso sobre algo que estou lendo na aula, volto e tento esclarecer.								
11	Quando eu estudo para minhas aulas, eu leio e releio minhas notas de aula e tento encontrar as ideias mais importantes.								
12	Eu uso bem meu tempo de estudo para minhas aulas.								
13	Se as leituras das aulas são difíceis de entender, eu mudo a maneira como eu leio o conteúdo.								
14	Tento estudar junto com outros alunos da minha turma para completar as tarefas do curso.								
15	Ao estudar para minhas aulas, eu leio minhas anotações e leituras das aulas repetidamente.								
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.								
17	Eu trabalho duro para fazer as atividades bem em minhas aulas, mesmo se eu não gosto do que estamos fazendo.								
18	Faço diagramas simples ou tabelas para me ajudar a organizar o conteúdo do curso.								
19	Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes reservo tempo para discutir o conteúdo com um grupo de alunos da turma.								
20	Trato o conteúdo do curso como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre isso.								
21	Acho difícil aderir a um programa de estudos.								
22	Quando estudo para uma aula, coloco informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.								
23	Antes de estudar um novo conteúdo do curso, o examino para ver como ele é organizado.								
24	Eu me faço perguntas para ter a certeza de entender os materiais que tenho estudado na sala de aula.								
25	Tento mudar a maneira como estudo para me adequar aos requisitos do curso e ao estilo de ensino do professor.								
26	Muitas vezes leio textos para minhas aulas, mas descubro que não entendi do que se trata.								
27	Peço ao professor para esclarecer conceitos que eu não entendi bem.								
28	Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes na aula.								
29	Quando o trabalho das aulas é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.								

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.								
31	Tento relacionar ideias de uma matéria com as de outras matérias sempre que possível.								
32	Quando eu estudo para uma matéria, eu recorro às minhas anotações de aula e faço um esboço de conceitos importantes.								
33	Ao ler para a aula, tento relacionar o conteúdo com o que já sei.								
34	Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.								
35	Tento relacionar minhas próprias ideias com o que estou aprendendo nas minhas aulas.								
36	Quando eu estudo para uma matéria, eu escrevo breves resumos das ideias principais das leituras e de minhas anotações de aula.								
37	Quando eu não consigo entender o conteúdo da matéria, peço a outro aluno na sala de aula para ajudar.								
38	Tento entender o conteúdo da aula fazendo conexões entre as leituras e a exposição do professor em aula.								
39	Eu me certifico em manter em dia as leituras semanais e as tarefas para as matérias.								
40	Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou uma conclusão em aula, penso em possíveis questionamentos sobre estes.								
41	Faço listas de itens importantes para cada matéria e memorizo as listas.								
42	Eu frequento a aula regularmente.								
43	Mesmo quando os materiais do curso são entediantes e desinteressantes, eu consigo continuar estudando até terminar.								
44	Tento identificar alunos em sala de aula a quem posso pedir ajuda, se necessário.								
45	Ao estudar para minhas matérias, tento determinar quais conceitos não estou entendendo bem.								
46	Muitas vezes acho que não passo muito tempo nas minhas aulas por causa de outras atividades.								
47	Quando estudo para a aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de dirigir minhas atividades em cada período de estudo.								
48	Se eu ficar em dúvida ao fazer anotações na aula, me certifico de solucioná-las depois.								
49	Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.								
50	Tento aplicar ideias a partir de leituras da matéria em outras atividades, como palestras e discussões.								

## BLOCO II – ESCALA DE PRORROGAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO ACADÊMICA (ADOGS)

Abaixo encontra-se uma série de escolhas entre dois cursos de ação alternativos. Por favor, leia cada conjunto de declarações com cuidado, e relacione cada declaração ao curso de Ciências Contábeis.

Após, diga qual curso de ação você teria mais probabilidade de escolher e a força dessa escolha. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda com suas crenças verdadeiras ao invés da maneira que você acha que deveria responder. Ou seja, **diga-me o que você realmente faria sob as condições descritas nas declarações.** Use a escala de 1 a 4 para avaliar a sua decisão, marcando com um **(X)** a alternativa que melhor representa sua escolha.

Descrição da Escala de Avaliação			
1	2	3	4
Com certeza escolheria A	Provavelmente escolheria A	Provavelmente escolheria B	Com certeza escolheria B

01	(A) Ir a um show ou evento esportivo favorito e estudar menos para este curso, embora isso possa significar obter uma nota inferior em um exame que você terá amanhã, OU (B) Ficar em casa e estudar para aumentar suas chances de obter uma nota maior.	1	2	3	4
02	(A) Estudar um pouco todos os dias para uma prova deste curso e passar menos tempo com seus amigos, OU (B) Passar mais tempo com seus amigos e estudar o máximo que puder um pouco antes da prova.	1	2	3	4
03	(A) Perder várias aulas para aceitar um convite para uma viagem muito interessante, OU (B) Adiar a viagem até que o curso acabe.	1	2	3	4
04	(A) Ir para uma festa na noite anterior a uma prova deste curso e estudar somente se você tiver tempo, OU (B) Estudar primeiro e ir para festa somente se você tiver tempo.	1	2	3	4
05	(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, OU (B) Estudar todo o conteúdo que é atribuído para aumentar suas chances de ir bem no curso.	1	2	3	4
06	(A) Faltar à aula quando o tempo estiver bom para aproveitá-lo e tentar obter as anotações de alguém mais tarde, OU (B) Participar da aula para ter certeza de que você não perderá nada, mesmo sabendo que o tempo fora está bom.	1	2	3	4
07	(A) Ficar na biblioteca para ter a certeza de que você terminará uma tarefa do curso que deverá ser entregue no dia seguinte, OU (B) Sair para se divertir com seus amigos e tentar completar a tarefa quando chegar em casa mais tarde naquela noite.	1	2	3	4
08	(A) Estudar para este curso em um lugar com muitas distrações agradáveis, OU (B) Estudar em um lugar onde haja menos distrações para aumentar a probabilidade de você aprender o conteúdo.	1	2	3	4
09	(A) Sair logo após a aula para fazer algo que você gosta, mesmo que isto signifique possivelmente não entender o conteúdo para a prova, OU (B) Ficar após a aula para pedir ao professor explicações sobre o conteúdo da prova que você não entendeu.	1	2	3	4

10	<b>(A)</b> Escolher um professor (a) para este curso que seja divertido mesmo que ele / ela não faça um bom trabalho explicando o conteúdo, OU <b>(B)</b> Escolher um professor (a) para este curso que não seja tão divertido, mas que faça um bom trabalho explicando o conteúdo.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

**BLOCO III –CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE**

<b>1. Qual o seu R.A (Registro Acadêmico):</b>  _____	<b>2. Qual seu sexo:</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
<b>3. Qual sua idade:</b>  _____anos completos.	<b>4. Qual o seu estado civil:</b> <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a)/ Separado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Outro, especifique: _____
<b>5. Você possui filhos?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>6. Qual o ano predominante do curso que você está cursando?</b>  <input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 4º ano
<b>7. Você possui outra graduação (curso de nível superior) já concluída?</b>  <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, Qual? _____	<b>8. Você possui vínculo empregatício?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>9. Apenas se você respondeu sim na questão 8, especifique em qual área de atuação você trabalha:</b>  _____	<b>10. Caso tenha vínculo empregatício, você se sente capacitado para o exercício da profissão:</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

**Agradeço sua colaboração com a pesquisa.**