

Diferenças de aprendizagem autodeterminada em estudantes de pós-graduação: Uma análise relacionando grupo de idade e gênero ao uso de estratégias

Resumo

Objetivo: as discussões sobre a teoria da Autodeterminação têm sido mais frequentes ultimamente no campo da educação. Essa teoria destaca a importância da motivação dos estudantes como fonte de satisfação imediata nas tarefas acadêmicas. O objetivo deste estudo é explorar e analisar o Questionário de Estratégias Motivadas de Aprendizagem (MSLQ), validado por Modelagem de Equações Estruturais e, adicionalmente, verificar se idade ou gênero afetam o nível de aprendizagem autorregulada dos alunos de mestrado e doutorado no Brasil.

Método: o modelo operacional da pesquisa delineou a formulação de duas hipóteses, argumentando pela influência das variáveis “idade” e “gênero” nos Níveis de Autodeterminação (SDT) dos participantes do estudo.

Resultados: essas hipóteses, porém, não foram suportadas pelos resultados da análise multivariada dos dados, o que é um diagnóstico interessante, dado que as variáveis estudadas não indicaram relevância estatisticamente significativa. Esses resultados sugerem que outras variáveis – tais como em que ponto no curso estão ou em que tipo de instituição de ensino estão estudando – devem ser analisadas.

Contribuições: limitações importantes desta pesquisa podem ser vistas como oportunidades para futuras pesquisas: a amostra foi retirada de um público específico; a pesquisa pode exibir um viés de métodos comuns; e houve baixa participação de estudantes de mestrado profissional. Estudos futuros podem adotar diferentes estratégias metodológicas e/ou envolver amostras mais diversas ou acompanhar os alunos por mais tempo. Como implicações práticas, as descobertas empíricas podem ajudar professores, estudantes, pesquisadores, instituições de ensino e programas de pós-graduação a compreenderem os aspectos da aprendizagem autodeterminada que caracterizam estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade.

Palavras-chave: Estudo autodeterminado. Educação Contábil. Motivação.

Raimundo Nonato Lima Filho

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE). **Contato:** Campus Universitário, s/n. Vila Eduardo, Petrolina (PE). CEP.: 56.328-000.

E-mail: rnfilho@gmail.com

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Livre Docência em Educação Contábil pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Associada na Universidade de São Paulo (USP). **Contato:** Av. Prof. Luciano Gualberto, 908, sala 214 – prédio FEA 3. Cidade Universitária. São Paulo (SP). CEP.: 05508-010.

E-mail: silvianova@usp.br

1. Introdução

A teoria da Autodeterminação (SDT) defende que cada pessoa tem a tendência inata de crescer e se desenvolver em busca da otimização total de seu potencial. Para isso, é necessário o cumprimento de três tipos básicos de necessidades psicológicas: necessidades de autonomia, necessidades de competência e necessidades de relacionamento (Deci & Ryan, 2000). O SDT surgiu nos anos setenta a partir dos estudos sobre motivação no comportamento humano; argumenta que cada pessoa tem traços positivos conhecidos como “tendências de crescimento inerentes”. Ou seja, cada pessoa está intrinsecamente imbuída de proatividade, talentos e potenciais para o crescimento intelectual. No entanto, é importante notar que, mesmo que essas tendências sejam inerentes, elas não são automáticas, o que torna necessário que fatores intrínsecos e extrínsecos promovam seu desenvolvimento. As teorias que precederam o SDT indicaram que a aprendizagem pode ser promovida por meio de estímulos motivacionais.

O cenário atual de desempenho profissional desperta a comunidade acadêmica com a expectativa de que os estudantes (futuros profissionais) se tornem indivíduos adaptáveis às transformações e às demandas do mercado de trabalho e do mundo profissional, e como cidadãos críticos e participativos [AAA] (2012). À luz do contexto atual envolvendo a profissão contábil, a educação contábil assumiu o desafio de acompanhar as mudanças no contexto profissional e social e de contemplar uma educação que estimule a adoção de estratégias de aprendizagem autodeterminadas. Assim, prestar atenção no aprendizado desses estudantes tornou-se a principal preocupação para atingir tais objetivos. Para Tuysuzoglu (2011), o propósito da educação não deve ser a mera acumulação de conhecimento, mas o mais importante é aumentar a consciência das habilidades de aprendizado.

A pesquisa educacional nas últimas décadas defendeu a promoção de atitudes motivacionais em estudantes durante o processo ensino-aprendizagem. Particularmente na Contabilidade, as mudanças exigidas pela convergência dos padrões brasileiros em relação às regulamentações internacionais provocaram discussões no contexto educacional. Por outro lado, as demandas sociais sobre a profissão, no sentido de satisfazer às necessidades informativas de um público mais amplo e difuso, tornaram o contexto profissional atual mais complexo do que aquele que experimentaram os antigos *book-keepers*. Portanto, o profissional da contabilidade deve adotar uma postura crítica e assumir o papel de aprendiz (Smith, 2001). Diante dessa demanda, a profissão contábil exigiu da comunidade científica – e especialmente da pesquisa educacional na área – perspectivas relacionadas à preparação dos alunos para a vida profissional, especialmente nas atividades de aprendizagem, julgamento de decisões alternativas, retenção de habilidades e busca de conhecimento (Martin & Dowson, 2009; Schleifer & Dull, 2009).

Diante desse cenário, as recomendações da *Accounting Education Change Commission* [AECC] (1990) e do *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) (2000) apontam para a necessidade de formação em sala de aula que leva os estudantes de Contabilidade a adotarem atributos permanentes de aprendizagem e habilidades. A *American Accounting Association* [AAA] (2012), por sua vez, indica sete recomendações sobre o ensino da profissão contábil: construindo uma profissão aducada para o futuro; pedagogias flexíveis e formação de professores; ensino crítico; currículos envolvendo recursos de aprendizagem; atrair candidatos de alto potencial para a profissão; mecanismos de divulgação de informações sobre mercados atuais e futuros; e estratégias para converter o pensamento em ação. Observe que essas recomendações estão diretamente relacionadas à discussão desta pesquisa, que baseia sua proposta em educação continuada, com o objetivo de integrar pesquisa, educação e prática contábil.

Alguns pesquisadores educacionais afirmam que existem diferenças expressivas entre estudantes autodeterminados e aqueles que precisam de regulação externa de sua aprendizagem (Arias, Lozano, Cabanach & Pérez, 1999; Richter & Schmid, 2010; Xu, Benson, Mudrey-Camino, & Steiner, 2010). Os alunos que não se autorregulam não possuem metas educacionais bem delineadas e, portanto, têm uma dependência cognitiva maior (Zimmerman, 2001). Os autodeterminados, por sua vez, são motivados e flexíveis, o que constitui o perfil necessário para o desenvolvimento de competências (Ryan & Deci, 2000). Assim, a autodeterminação na aprendizagem é uma tendência inata para a busca de desafios e aprendizado de no-

vas habilidades. E, conseqüentemente, a falta de autodeterminação no processo de aprendizagem resulta em dificuldades para desenvolvimento e conclusão de atividades e tarefas, bem como em dependência de agentes externos para a conclusão dessas tarefas.

A partir desse contexto, surge a perspectiva deste estudo de explorar e analisar os níveis de aprendizagem autodeterminada dos estudantes de contabilidade brasileira em programas de mestrado e doutorado. Esta análise usa o MSLQ, além de examinar se idade ou gênero afetam o nível de aprendizagem autodeterminada. Portanto, o objetivo é responder ao seguinte problema de pesquisa: **qual é o relacionamento entre idade e/ou gênero com o nível de aprendizagem autodeterminada?** Os resultados desta pesquisa são relevantes para o ensino da Contabilidade, dada a importância do estudo de estratégias de conhecimento e sua transferência para novos aprendizados, especialmente em indivíduos que estarão, em curto prazo – ou já estão – desenvolvendo pesquisas e liderando a formação de novos profissionais na área.

Rausch (2012) discute o papel dos programas de pós-graduação na formação de professores a partir da perspectiva de educação empresarial e da atuação em pesquisa científica. O autor conclui destacando a importância do papel do professor-pesquisador, uma vez que eles são responsáveis por fazer do professor um produtor de conhecimento e não apenas um replicador. Ou seja, a formação da faculdade deve ser orientada não só para a atuação no campo educacional, como defendido por Fiorentini (2004), mas também na pesquisa científica.

Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) mapearam os principais problemas enfrentados pelos professores de contabilidade no início de sua carreira e nas etapas subsequentes da carreira acadêmica. Um dos desafios identificados foi a falta de motivação dos alunos. Este prognóstico justifica o alcance da proposta deste estudo, dado não só o impacto da adoção das normas internacionais de contabilidade (IFRS) na profissão e no ensino/aprendizagem da Contabilidade no Brasil, mas também o recente crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação em Contabilidade no país.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na sequência, discutimos o nosso quadro teórico, posicionando o estado da arte no tópico; depois disso, nossos procedimentos metodológicos são apresentados, bem como as limitações de nosso estudo; no próximo passo, exploramos nossos dados, começando com a análise de dados estatísticos, usando análise de fator e modelagem de equações estruturais, terminando com uma análise de regressão; finalmente, apresentamos nossas considerações finais, descrevendo as possibilidades de pesquisa futura.

A amostra compreendeu 516 entrevistados, 273 (52,9%) do gênero masculino e 243 (47,1%) do gênero feminino. A idade média foi de 32,5 anos, com um desvio-padrão de 8,4, mediana de 31 e uma moda de 25 anos. A maioria dos alunos (82,7%) tinha entre 21 e 40 anos de idade. A análise estatística descritiva mostra que as mulheres entraram em programas acadêmicos de mestrado e doutorado antes dos homens e eram a maioria nesses tipos de cursos até os 30 anos, em que, essa marca, os homens eram mais numerosos. Para os cursos de mestrado profissional, a presença masculina foi equilibrada em todas as faixas etárias. Nesse tipo de programa, os participantes tinham uma idade média de 40 anos, significativamente superior à idade média dos homens em programas de mestrado acadêmico (25 anos). Estratégias de estímulo extrínseco, ansiedade durante os exames e controle de aprendizagem foram as estratégias de aprendizagem menos utilizadas. A partir de nossos resultados de pesquisa, destacamos as seguintes estratégias autodeterminadas como prevalentes: interesse no conteúdo estímulo extrínseco e autoconfiança. Para todas as variáveis relacionadas ao SDT, os estudantes de doutorado apresentaram níveis mais elevados do que os alunos do mestrado. Quanto à idade, os resultados não foram conclusivos para nenhuma das estratégias. Por outro lado, em relação ao gênero, as mulheres apresentaram-se como mais autodeterminadas, apresentando maiores médias e desvios-padrão mais baixos. Com base nos resultados dos testes de hipóteses, a idade não influencia, significativamente, os escores de aprendizagem do SDT, e os escores das estratégias de aprendizagem do SDT não diferenciam, significativamente, entre os gêneros.

2. Arcabouço Teórico

Considerando a necessidade de uma evolução teórica que permita o manejo de novos paradigmas de aprendizagem, a teoria da Autodeterminação foi desenvolvida por Deci e Ryan (1985), com base na motivação, e destaca que as pessoas tendem a ser estimuladas ao aprendizado pelas necessidades de satisfação e de desenvolvimento pessoal. Os autores se ancoraram no estudo de White (1975) para entender a necessidade de uma pessoa se sentir capaz, e, nos pressupostos de DeCharms (1984), de que o *locus* da causalidade em relação a um certo resultado de aprendizagem decorre de fatores internos e modificáveis e, portanto, depende do assunto si mesmos.

A premissa inicial do SDT afirma que pessoas procuram atividades relacionadas ao seus processos internos de crescimento, o que os leva a aceitar desafios e a buscar novas experiências como forma de manter a integridade do eu. Desse ângulo, aprender seria o que faz sentido para um sujeito amadurecido, uma vez que estaria ligado à motivação para assumir tarefas e atividades (Brockelman, 2009). Portanto, a SDT é caracterizada como uma das teorias da motivação humana.

Motivação é o termo usado para descrever os esforços que as pessoas gastam para a realização de certas atividades (Schermerhorn, 2007). Na compreensão de Pfromm (1987), a motivação desperta o organismo humano e orienta suas ações para alcançar metas preestabelecidas. Murray (1986, p.20) explica que a motivação representa “um fator interno que começa, orienta e integra o comportamento de uma pessoa”. Segundo Robbins (2005, p.151), a motivação pode ser definida como “o processo responsável pela intensidade, duração e persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar um determinado objetivo”.

Warken e Biavatti (2013) estudaram as motivações de especialistas em Contabilidade na perspectiva do SDT, a fim de investigar seus níveis motivacionais, a diferença de motivação entre iniciantes e graduados e a relação entre esses e taxas de abandono escolar. Os autores aplicaram um questionário da Escala de Motivação Acadêmica a uma amostra de 83 alunos. Além de identificar níveis de motivação intrínseca e extrínseca, o instrumento também mediu níveis de desmotivação, um aspecto indiscutivelmente importante para as ações que buscam evitar o abandono escolar. Foram realizados cálculos de média ponderada, permitindo a verificação da consistência da resposta e as diferenças entre níveis motivacionais entre os grupos de discentes estudados. Os resultados mostraram estudantes com motivação intrínseca com uma ligeira queda na motivação extrínseca em estudantes do sexto e oitavo períodos, o que mostra uma oscilação no nível motivacional entre o início e o fim do curso que, embora pequeno, pode influenciar as taxas de abandono escolar.

Em um estudo análogo, Leal, Miranda e Carmo (2013) também usaram a perspectiva SDT para avaliar a motivação de estudantes de Contabilidade de uma instituição pública brasileira. A amostra inclui 259 alunos distribuídos por períodos acadêmicos. Os resultados foram submetidos a uma Análise de Fator Exploratório, descobrindo sete fatores que explicam 61,1% da variabilidade total dos dados. Os resultados foram parcialmente convergentes com os encontrados em estudos anteriores e, além disso, evidenciaram uma diversidade considerável na motivação da aprendizagem entre os alunos da amostra. Por um lado, alguns estudantes mostraram interesse em aprofundar seu nível de conhecimento ou obter uma base estável para alcançar um bom desempenho no exercício de sua futura profissão; por outro lado, houve estudantes envolvidos apenas com a obtenção de um diploma, ou que viam o atendimento de classe apenas como forma de atingir níveis mínimos de atendimento. É relevante notar que os resultados do estudo evidenciam a importância de serem compreendidos e avaliados os níveis motivacionais dos alunos, pois isso possibilita o planejamento de maneiras de incentivar e explorar a motivação em ambientes acadêmicos.

Da mesma forma que os dois estudos anteriores, Oliveira, Theóphilo, Batista e Soares (2010) estudaram, por meio do SDT, os níveis de motivação dos estudantes de 2008 no curso de Contabilidade de uma universidade pública brasileira. Eles aplicaram a Escala de Motivação Acadêmica. Os resultados, apresentados por meio de estatística descritiva, indicaram altos níveis de motivação entre os participantes. Note, no entanto, que os alunos seniores apresentaram médias mais baixas.

Oliveira *et al.*, (2010), Leal, Miranda e Carmo (2013) e Warken e Biavatti (2013), destacam a relevância de discutir o SDT em Contabilidade, posicionando-o como um tema relevante. Os resultados de sua pesquisa orientam a proposição de uma das nossas hipóteses metodológicas, ajudando também a estabelecer os limites da nossa proposta de estudo.

Ferreira (2013) descreveu e analisou as formas em que as aspirações intrínsecas e extrínsecas se manifestam nos funcionários das pequenas e médias empresas. O autor realizou pesquisas de campo com 412 trabalhadores da indústria, comércio e serviços de três capitais do Nordeste do Brasil (Fortaleza, São Luís e Teresina). O instrumento de pesquisa compreendeu o Índice de Aspiração, originalmente proposto por Ryan (1995); e questões sociodemográficas, que foram utilizadas na caracterização dos entrevistados, fornecendo um banco de dados para serem testadas as hipóteses levantadas. Os resultados indicaram que os trabalhadores das pequenas e médias empresas são mais orientados por objetivos intrínsecos de vida. Também foi observado que as aspirações são influenciadas pelo gênero, faixa etária e nível educacional. Uma correlação negativa foi encontrada entre aspirações extrínsecas e renda familiar mensal. Com base nos dados coletados, foi criado um perfil motivacional dos trabalhadores, o qual não mostrou diferenças relevantes na percepção quanto às aspirações. Geralmente, os trabalhadores atribuem importância à sua aspiração, mas eles não colocam tanta fé na ideia de que eles serão capazes de alcançá-los.

Falcão e Rosa (2008) também aplicaram a escala de Motivação Acadêmica em estudantes universitários de universidades públicas e privadas no Rio de Janeiro, analisando variáveis, tais como tipo de instituição, escolaridade e gênero. Eles concluíram que estudantes universitários de instituições privadas são mais motivados, mas que seu nível de motivação diminui quando estão chegando ao final do curso. O oposto aparece nos alunos de instituições públicas, que entram no curso com baixa motivação, mas mostram um aumento ao longo do tempo. As mulheres apresentaram níveis mais altos de motivação intrínseca, enquanto os homens apresentaram níveis mais altos de motivação extrínseca. Esses resultados revelam que o gênero pode afetar os níveis de motivação dos alunos e outros fatores que influenciam esses níveis.

Do mesmo modo, Castro, Miranda e Leal (2015) consideraram a adoção de estratégias de aprendizagem, motivação de aprendizagem e a relação entre essas duas variáveis em estudantes de contabilidade de uma universidade pública brasileira. O estudo aplicou a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Santos, Boruchovitch, Primi, Bueno e Zenorini (2004) e a Escala de Avaliação de Motivação de Aprendizagem de Neves & Boruchovitch (2007) e concluiu, por meio de uma análise fatorial, que existe uma relação significativa entre a motivação intrínseca e o uso de estratégias de aprendizagem ou, em outras palavras, que estudantes motivados estudam por sua própria iniciativa, o que influencia diretamente seu desempenho acadêmico.

Ao envolver as variáveis deste estudo e de acordo com os dois últimos estudos citados, McDonough (2006) investigou como a idade se relaciona com motivação, comportamento e experiências afetivas no contexto do SDT. Ao comparar 558 pessoas com base nos pressupostos de Deci & Ryan (1985), o estudo concluiu que a idade é um excelente preditor de motivações autodeterminadas, indicando que as pessoas mais jovens estão mais motivadas. Austin, Senecal, Guay e Nouwen (2011), por outro lado, analisaram como o gênero afeta a aprendizagem. Com base na Modelagem de Equações Estruturais (SEM), os resultados indicam que as mulheres têm níveis mais altos de motivação intrínseca e autoeficácia.

Todos os resultados dos estudos anteriores apontam a pertinência desta pesquisa, e apontam a proposição das hipóteses que apresentaremos.

3. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é caracterizada como uma *survey*, ou seja, a aquisição de dados – geralmente por meio de uma pesquisa – ou informações sobre os atributos, ações ou julgamentos de um determinado grupo de pessoas que são escolhidas para representar uma população-alvo (Pinsonneault & Kraemer, 1993). Como propriedades básicas do método de coleta de dados, destacamos o objetivo de produzir definições quantitativas de uma população e o uso de um instrumento predefinido.

Kimura (2015) afirma que geralmente, em estudos que envolvem variáveis de natureza pessoal como liderança, satisfação e motivação, as respostas coletadas por um instrumento de coleta de dados podem indicar viés de método comum (CMB). No entanto, alguns estudos recentes indicam que, apesar de poderem causar discrepâncias nos dados, o CMB introduz baixos mínimos que não alteram, substancialmente, os resultados (Schaller, Patil e Malhotra, 2015).

Em uma *survey*, cada entrevistado está participando por vontade própria, o que pode indicar eventuais viés nas respostas e a provável não representação da população-alvo (viés de seleção automática). Para contornar a possibilidade de limitação de dados, este estudo buscou enquadrar uma grande amostra e empregar métodos quantitativos que avaliem a certeza da inferência e análise de dados. Para esse fim, adotamos modelagem de equações estruturais, que é um conjunto de técnicas e procedimentos usados em conjunto para examinar relacionamentos entre variáveis.

As principais etapas de uma pesquisa *survey* resultam na definição da população e da amostra. Neste estudo, a população reúne alunos de mestrado e doutorado associados a programas de Contabilidade recomendados em 2015 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação de *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

Atualmente, existem 25 programas aprovados e reconhecidos no País (um foi descontinuado e deve ser extinto após a conclusão dos cursos em curso), 24 dos quais são programas de mestrado acadêmico, três programas de mestrado profissional e 13 programas de doutorado.

A população deste estudo é composta por 1.140 estudantes ligados aos vários programas de pós-graduação oferecidos por instituições públicas e privadas em todo o País, sendo 752 de programas de mestrado acadêmico, 128 de programas de mestrado profissional e 260 de programas de doutorado.

O Questionário de Estratégias Motivadas de Aprendizagem (MSLQ) foi desenvolvido por Pintrich & De Groot (1990) por meio da adaptação de uma série de instrumentos psicométricos destinados a avaliar a autorregulação dos alunos por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas. Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1993) revisaram o MSLQ com os objetivos não só de validá-lo, mas também testar sua confiabilidade. O instrumento consta de 31 afirmações positivas, com os respondentes classificando cada uma por uma escala que varia de 1 (completamente em desacordo) a 5 (completamente de acordo), expressando seu nível de acordo. A Figura 1 apresenta o instrumento.

#	Afirmção
1	Prefiro conteúdos que realmente me desafiem, de maneira que eu possa aprender coisas novas.
2	Se estudar de forma adequada, serei capaz de aprender o conteúdo de um curso.
3	Quando eu faço uma prova, penso se estou indo mal, comparando-me aos demais alunos da turma.
4	Acredito que sou capaz de aplicar o aprendizado de um curso em outros contextos.
5	Acredito que sempre posso obter boas notas em um curso.
6	Tenho a certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nas leituras de uma disciplina.
7	Obter boas notas em uma disciplina é o que mais me gratifica.
8	Quando recebo uma prova, fico logo preocupado com as questões que não conseguirei resolver.
9	Se não aprendo o conteúdo de uma disciplina, a culpa é minha.
10	Aprender o conteúdo de uma disciplina é importante para mim.
11	Em um curso, o que acho mais importante é melhorar a média das minhas notas; portanto, meu principal objetivo em um curso é obter boas notas.
12	Tenho a confiança de que posso aprender os conteúdos básicos ensinados em uma disciplina.
13	Quero obter notas melhores do que a maioria dos alunos de um curso.
14	Quando faço uma prova, penso nas consequências de me sair mal.
15	Tenho a confiança de que posso aprender o conteúdo mais complexo apresentado pelo professor de uma disciplina.
16	Em uma disciplina, prefiro conteúdos que estimulem minha curiosidade, ainda que sejam mais difíceis de aprender.
17	Interesso-me muito pelo conteúdo de uma disciplina que decido realizar.
18	Se estudar o suficiente, então entenderei o conteúdo de uma disciplina.
19	Sinto-me desconfortável quando faço uma prova ou exame.
20	Confio que posso ter um excelente desempenho em atividades acadêmicas, provas ou exames de um curso.
21	Espero ter bom desempenho ao realizar um curso.
22	Entender o conteúdo de uma disciplina do curso é muito importante para mim.
23	Considero que o material didático de uma disciplina é útil para meu aprendizado.
24	Quando tenho a oportunidade em uma disciplina, escolho uma atividade com a qual posso aprender, mesmo que isso não me garanta uma boa nota.
25	Se não entendo o conteúdo de uma disciplina, é porque não me dediquei suficientemente.
26	Gosto dos assuntos das disciplinas que faço.
27	Compreender o assunto de uma disciplina é muito importante para mim.
28	Quando faço uma prova ou exame, sinto meu coração acelerar.
29	Tenho a certeza de que posso dominar as habilidades exigidas em um curso.
30	Procuro me sair bem em um curso; isso é importante para mostrar minha capacidade para a família, para meus amigos, para a namorada, para meu chefe, etc.
31	Considerando a dificuldade de um curso, e contando com a ajuda dos professores e com a minha competência, acho que posso ter um bom desempenho.

Figura 1. Questionário de Estratégias Motivadas de Aprendizagem (MSLQ)

Fonte: Adaptado de Artino Jr. (2005).

A análise de dados envolverá: (1) análise estatística descritiva da amostra; (2) análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória na Modelagem de Equações Estruturais; e (3) para o teste de hipóteses, uma análise de regressão linear, sendo idade e gênero as variáveis dependentes e o nível de aprendizagem autorregulada, medido pelo MSLQ, a variável explicativa.

Observa-se que a Modelagem de Equações Estruturais (SEM) – a técnica de análise utilizada neste estudo – não se restringe ao estudo da dependência simultânea de dados, embora também forneça uma transição da análise exploratória para uma perspectiva confirmatória. As variáveis envolvidas podem ser agrupadas por meio da análise fatorial para formar as construções latentes. De acordo com Mattson (2012), a SEM é uma análise multivariada que exige do pesquisador uma forte precisão em sua condução, desde a elaboração do modelo até os testes empíricos. Isso ocorre porque é um método conduzido de forma ordenada em que cada etapa é relevante para o estudo.

De acordo com Kubo e Gouvea (2012), o SEM apresenta métodos para verificar a validade. É desejável que o valor da validade convergente que analisa a correlação de duas medidas do mesmo conceito, demonstrada pela variância média extraída (AVE) (é recomendado um valor acima de 0,5) e da validade discriminante que avalia a distinção entre duas construções, (demonstrada como a raiz quadrada de AVE) seja maior que as correlações internas das variáveis latentes. A análise de dados deste estudo adota essas validações no processo de medição para atestar a isenção de erros de amostragem.

4. Análise dos Dados

4.1. Características da Amostra

Os dados foram coletados e processados com a ajuda do aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). A análise descritiva dos dados revelou que os programas das instituições Unioeste, UEM e UFPB registraram as três maiores proporções entre participantes e alunos inscritos (80%, 79,4% e 75%, respectivamente), enquanto os programas de UPM, UFC e UFPE mostraram as três proporções mais baixas (26,8%, 21,3% e 19,4%, respectivamente).

A amostra compreendeu 516 entrevistados, 273 (52,9%) do gênero masculino e 243 (47,1%) do gênero feminino. A idade média foi de 32,5 anos, com um desvio-padrão de 8,4, mediana de 31 e uma moda de 25 anos. A maioria dos alunos (82,7%) tinha entre 21 e 40 anos.

Tabela 1

Amostra representativa da população

Instituição	Matriculados (A)	Respondentes (B)	% B/A	% A/C (E)	% B/D (F)	F - E
UFC	94	20	21,3	8,2	3,9	-4,3
UnB	30	19	63,3	2,6	3,7	1,1
UnB/UFPB/UFRN	68	23	33,8	6,0	4,5	-1,5
Ufes	37	21	56,8	3,2	4,1	0,9
Fucape	62	30	48,4	5,4	5,8	0,4
UFMG	25	14	56,0	2,2	2,7	0,5
UFPB	20	15	75,0	1,8	2,9	1,1
UFPE	31	6	19,4	2,7	1,2	-1,5
UEM	34	27	79,4	3,0	5,2	2,2
UFRJ	44	27	61,4	3,9	5,2	1,3
UFU	34	22	64,7	3,0	4,3	1,3
UERJ	20	9	45,0	1,8	1,7	-0,1
UFRN	10	4	40,0	0,9	0,8	-0,1
Unisinos	78	27	34,6	6,8	5,2	-1,6
FURB	72	31	43,1	6,3	6,0	-0,3
UPM	41	11	26,8	3,6	2,1	-1,5
Unifecap	56	20	35,7	4,9	3,9	-1,0
PUC/SP	53	18	34,0	4,6	3,5	-1,1
UFBA	36	21	58,3	3,2	4,1	0,9
UFPR	47	25	53,2	4,1	4,8	0,7
Unioeste	15	12	80,0	1,3	2,3	1,0
UFSC	59	27	45,8	5,2	5,2	0,0
UFRPE	15	5	33,3	1,3	1,0	-0,3
USP	116	58	50,0	10,2	11,2	1,0
USP/RP	43	24	55,8	3,8	4,7	0,9
Total	1,140 (C)	516 (D)	45,3			
Mestrado Acadêmico	752	336	44,7	66,0	65,1	-0,9
Mestrado Profissional	128	47	36,7	11,2	9,1	-2,1
Doutorado	260	133	51,1	22,8	25,8	3,0
Homens	589	273	46,3	51,7	52,9	1,2
Mulheres	551	243	44,1	48,3	47,1	-1,2

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Ao compararmos as proporções matriculados/população e participantes/amostra, verificamos que não houve diferenças significativas entre as instituições, exceto para a UFC, que apresentou diferença de 4,3% entre as porcentagens de alunos inscritos e de participantes da pesquisa, enquanto, na população em geral das outras instituições, as diferenças variaram entre -1,6% e 2,2%. Em relação ao gênero, observamos um equilíbrio entre as proporções de homens/população (51,7%) e mulheres/população (48,3%). Portanto, é evidente que a amostra escolhida é representativa da população, dado que houve um equilíbrio entre as proporções do gênero masculino/amostra (52,9%) e do gênero feminino/amostra (47,1%).

Quanto à representatividade da amostra por tipo de curso, verificamos uma participação significativa de estudantes matriculados em programas de mestrado acadêmico (44,7%) e de doutorado (51,1%), enquanto os alunos de mestrado profissional apresentaram menor participação (36,7%).

Ao analisar a Tabela 2, vimos que os grupos com idades entre 21 e 30 e entre 31 e 40 anos totalizaram, em conjunto, 297 dos 336 entrevistados matriculados em cursos de mestrado acadêmico, o primeiro grupo com 196 e o último com 101, correspondendo a 57,6% da amostra.

Tabela 2

Distribuição da amostra por idade e tipo de curso

Idade do grupo (em anos)	21 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	60+
Curso					
Mestrado Acadêmico	196	101	30	8	1
Mestrado Profissional	12	13	18	3	1
Doutorado	48	57	20	6	2

Observa-se que as faixas etárias acima mencionadas totalizaram, em conjunto, 105 dos 133 entrevistados inscritos em cursos de doutorado, com 48 no primeiro e 57 no último, totalizando 20,3% da amostra. Também verificamos que as faixas etárias de 31-40 e 41-50 anos concentraram, em conjunto, 31 dos 47 entrevistados matriculados em cursos de mestrado profissional, com 13 no primeiro e 18 no último, totalizando apenas 6% da amostra.

Isto é, de certa forma, suportado pelo gráfico apresentado na Figura 2, que mostra a distribuição dos entrevistados por gênero e faixa etária.

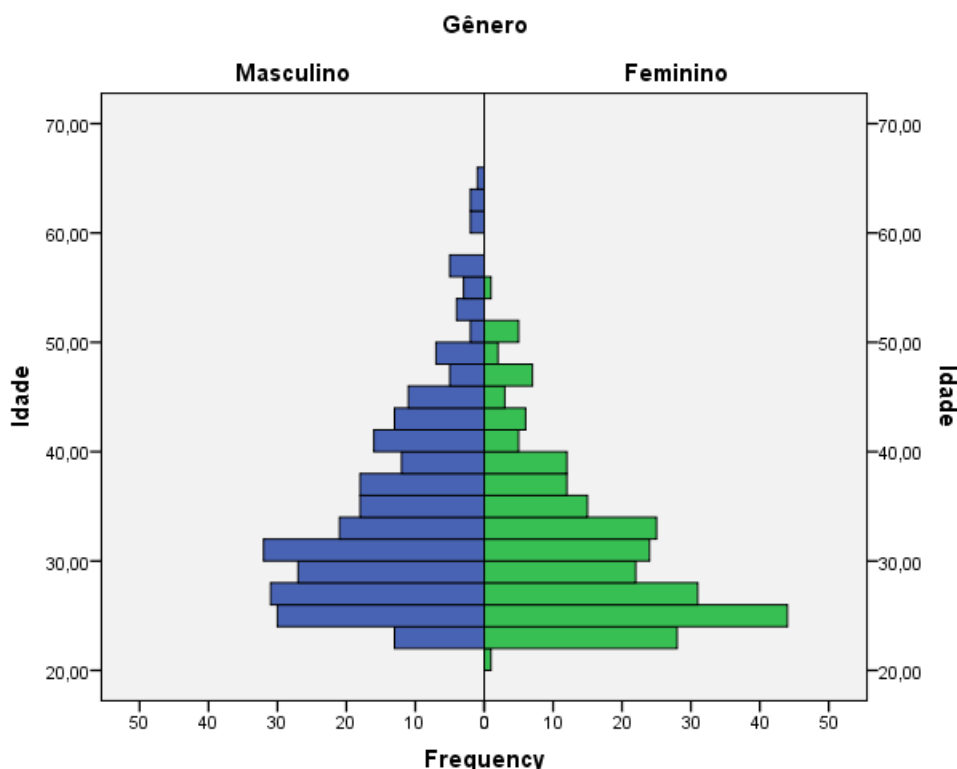


Figura 2. Distribuição da amostra da pesquisa por gênero e faixa etária

A análise da Figura 2 mostra que as mulheres entraram em programas de mestrado e doutorado antes dos homens e que, efetivamente, essa frequência diminui à medida que a idade aumenta. Isso não aconteceu entre os homens, que eram mais numerosos na faixa etária de 25 a 40 anos.

A estratificação da distribuição dos entrevistados em termos de gênero e faixa etária por tipo de curso (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado) resultou nos gráficos apresentados nas Figuras 3a e 3b.

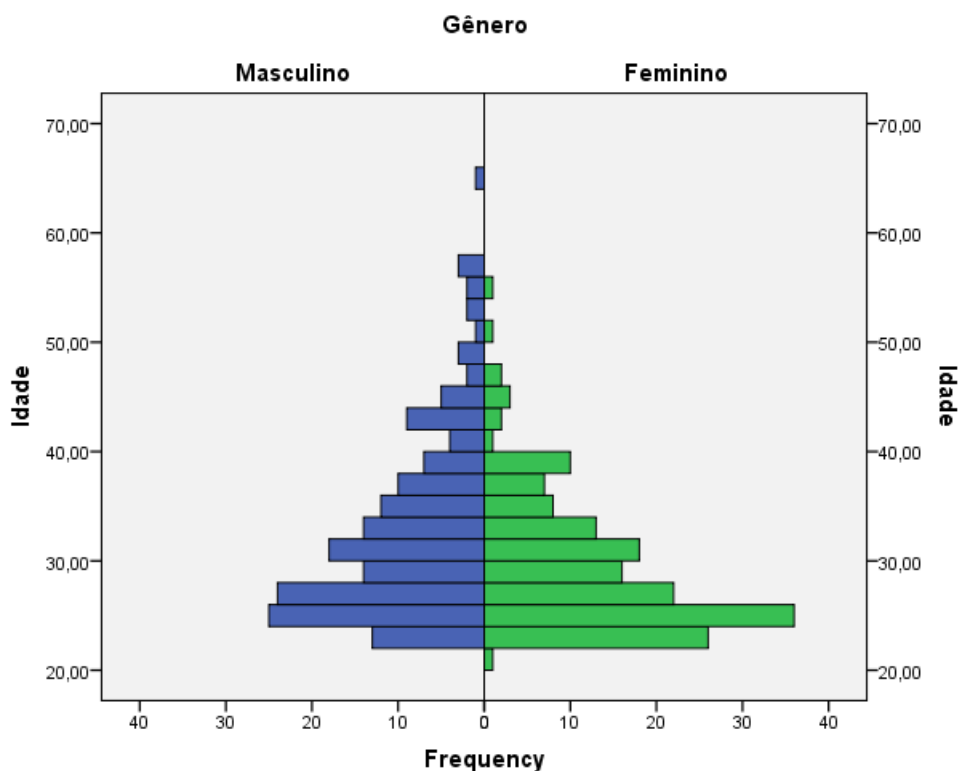


Figura 3a. Distribuição da amostra por gênero e faixa etária nos cursos de mestrado acadêmico

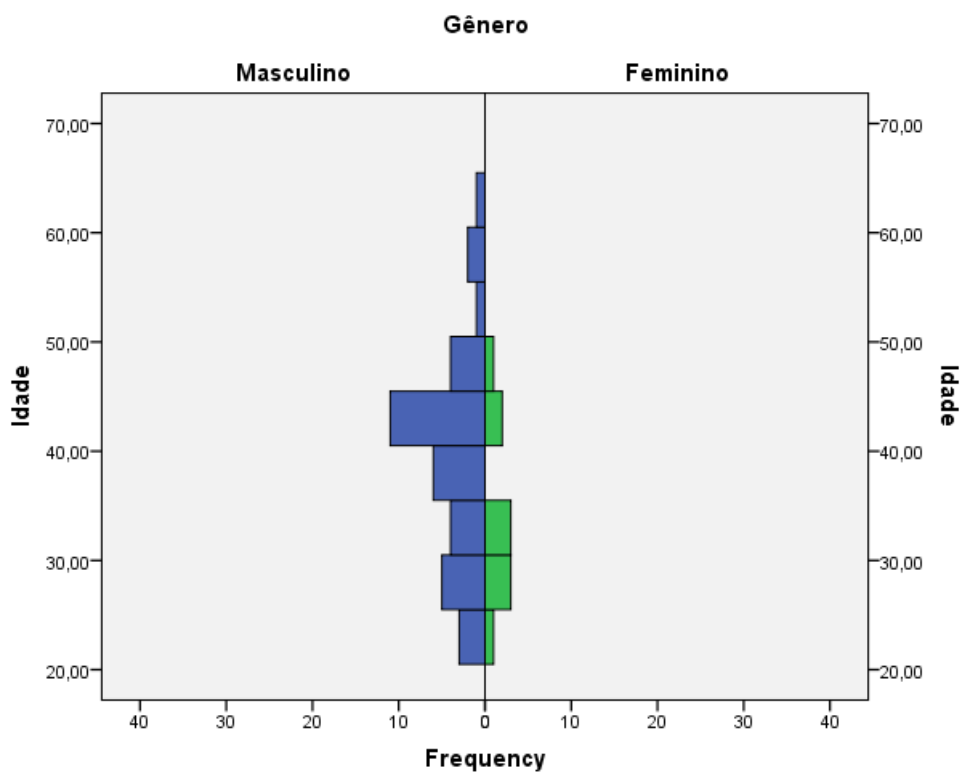


Figura 3b. Distribuição da amostra por gênero e faixa etária nos cursos de mestrado profissional

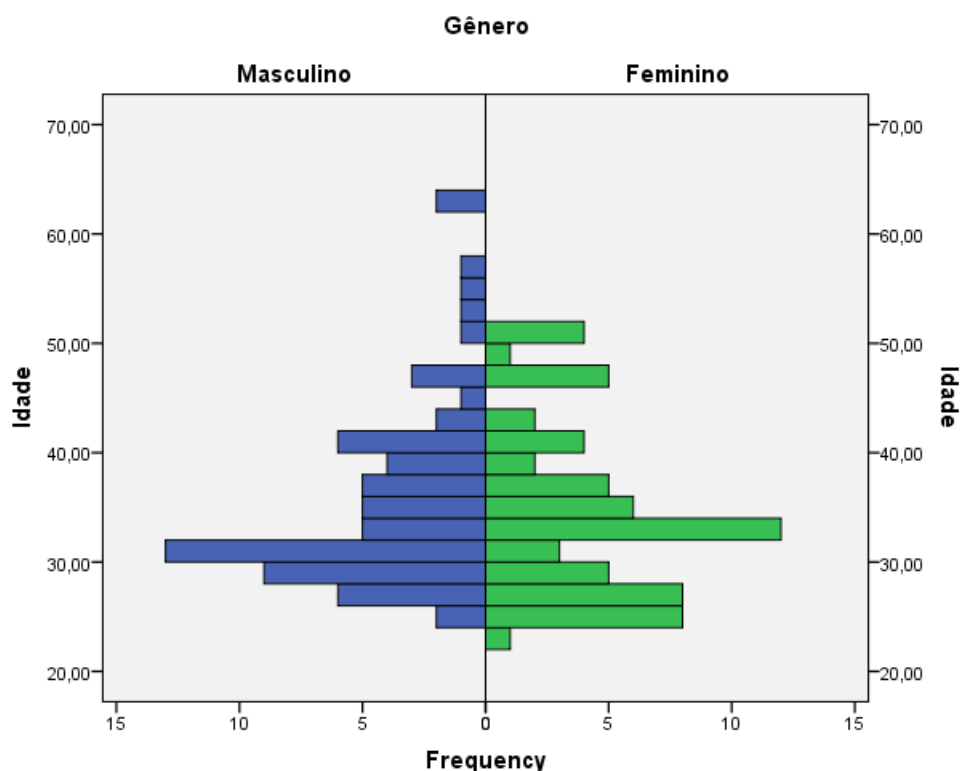


Figura 3c. Distribuição da amostra por gênero e faixa etária nos cursos de doutorado

Fonte: elaborado pelos autores

As Figuras 3a e 3c mostraram que as mulheres entraram em programas acadêmicos de mestrado e doutorado antes dos homens e eram a maioria nesses tipos de cursos até a marca dos 30 anos, sendo os homens mais numerosos após essa idade. Para os cursos de mestrado profissional (Figura. 3b), a presença masculina foi equilibrada em todas as faixas etárias. Nesse tipo de programa, os participantes tinham uma idade média de 40 anos, significativamente superior à idade média dos homens em programas de mestrado acadêmico (25 anos). Isso pode indicar que os estudantes de mestrado profissional aguardam um certo “amadurecimento” de sua carreira antes de se inscrever nesse tipo de curso; os estudantes de mestrado acadêmicos, por outro lado, geralmente se inscrevem logo após a formatura.

4.1.1. Caracterização dos participantes por estratégias de aprendizado autodeterminadas

A Tabela 3 mostra as estratégias de aprendizado autodeterminadas usadas pelos estudantes de pós-graduação pesquisados. As duas últimas colunas apresentam a soma das frequências de respostas abaixo e acima de 3 (o ponto médio entre 1 e 5).

Tabela 3

Estratégias Autodeterminadas

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menos que 3	Mais que 3
E1 Estímulo Intrínseco	Fi	14	17	85	211	189	31	400
	Fi%	2,7	3,3	16,5	22,5	63,4	6,0	85,9
E2 Autoconfiança	Fi	3	10	46	196	261	13	457
	Fi%	0,6	1,9	8,9	38,0	50,6	2,5	88,6
E3 Estímulo Extrínseco	Fi	125	102	109	122	58	227	180
	Fi%	24,2	19,8	21,1	23,6	11,2	44,0	34,8
E4 Autoconfiança	Fi	4	11	50	223	228	15	451
	Fi%	0,8	2,1	9,7	43,2	44,2	2,9	87,4
E5 Autoconfiança	Fi	9	33	92	220	162	42	382
	Fi%	1,7	6,4	17,8	42,6	31,4	8,1	74,0
E6 Autoconfiança	Fi	11	44	130	220	111	55	331
	Fi%	2,1	8,5	25,2	42,6	21,5	10,6	64,1
E7 Estímulo Extrínseco	Fi	64	116	128	139	69	180	208
	Fi%	12,4	22,5	24,8	26,9	13,4	34,9	40,3
E8 Ansiedade sobre exames	Fi	79	120	128	113	76	199	189
	Fi%	15,3	23,3	24,8	21,9	14,7	38,6	36,6
E9 Controle de aprendizado	Fi	44	110	207	102	53	154	155
	Fi%	8,5	21,3	40,1	19,8	10,3	29,8	30,1
E10 Interesse em conteúdo	Fi	3	7	31	159	316	10	475
	Fi%	0,6	1,4	6,0	30,8	61,2	2,0	92,0
E11 Estímulo Extrínseco	Fi	145	123	148	79	21	268	100
	Fi%	28,1	23,8	28,7	15,3	4,1	51,9	19,4
E12 Autoconfiança	Fi	2	12	27	152	323	14	475
	Fi%	0,4	2,3	5,2	29,5	62,6	2,7	92,1
E13 Estímulo Extrínseco	Fi	64	76	126	122	128	140	250
	Fi%	12,4	14,7	24,4	23,6	24,8	27,1	48,4
E14 Ansiedade sobre exames	Fi	38	87	98	144	149	125	293
	Fi%	7,4	16,9	19,0	27,9	28,9	24,3	56,8
E15 Autoconfiança	Fi	10	29	94	220	163	39	383
	Fi%	1,9	5,6	18,2	42,6	31,6	7,5	74,2
E16 Estímulo intrínseco	Fi	1	18	86	190	221	19	411
	Fi%	0,2	3,5	16,7	36,8	42,8	3,7	79,6

Estratégia		1 Nunca	2	3	4	5 Sempre	Menos que 3	Mais que 3
E17 Interesse em conteúdo	Fi	6	23	72	210	205	29	415
	Fi%	1,2	4,5	14,0	40,7	39,7	5,7	80,4
E18 Autoconfiança	Fi	9	18	88	210	191	27	401
	Fi%	1,7	3,5	17,1	40,7	37,0	5,2	77,7
E19 Ansiedade sobre exames	Fi	101	143	107	113	52	244	165
	Fi%	19,6	27,7	20,7	21,9	10,1	47,3	32,0
E20 Autoconfiança	Fi	6	18	83	237	172	24	409
	Fi%	1,2	3,5	16,1	45,9	33,3	4,7	79,2
E21 Interesse em conteúdo	Fi	3	7	27	161	318	10	479
	Fi%	0,6	1,4	52	31,2	61,6	2,0	92,8
E22 Interesse em conteúdo	Fi	3	8	34	162	309	11	471
	Fi%	0,6	1,6	6,6	31,4	59,9	61,6	91,30
E23 Interesse em conteúdo	Fi	4	11	50	209	242	15	451
	Fi%	0,8	2,1	9,7	40,5	46,9	2,9	87,4
E24 Estímulo intrínseco	Fi	10	29	131	232	114	39	346
	Fi%	1,9	5,6	25,4	45,0	22,1	7,5	67,1
E25 Controle de aprendizado	Fi	29	93	145	167	82	122	249
	Fi%	5,6	18,0	28,1	32,4	15,9	23,6	48,3
E26 Interesse em conteúdo	Fi	9	43	123	193	148	52	341
	Fi%	1,7	8,3	23,8	37,4	28,7	10,0	66,1
E27 Interesse em conteúdo	Fi	7	7	29	172	301	14	473
	Fi%	1,4	1,4	5,6	33,3	58,3	2,8	91,6
E28 Ansiedade sobre exames	Fi	79	98	124	133	82	177	215
	Fi%	15,3	19,0	24,0	25,8	15,9	34,3	41,7
E29 Autoconfiança	Fi	5	23	88	242	158	28	400
	Fi%	1,0	4,5	17,1	46,9	30,6	5,5	77,5
E30 Estímulo Extrínseco	Fi	81	92	121	131	91	173	222
	Fi%	15,7	17,8	23,4	25,4	17,6	33,5	43,0
E31 Interesse em conteúdo	Fi	8	5	30	217	256	13	473
	Fi%	1,6	1,0%	5,8	42,1	49,6	2,6	91,7

A mediana da escala MSLQ correspondeu à nota três na escala. Com isso, entendemos que as estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos devem estar acima desse ponto. Examinando as estratégias, as estratégias de estímulo extrínseco (E3, E7, E11, E13 e E30), a ansiedade durante os exames (E8, E19 e E28) e o controle de aprendizagem (E9 e E25) foram os menos usados. A soma das frequências das outras respostas foi superior a 50% para as respostas superiores a 3. Destacamos as seguintes estratégias autodeterminadas: interesse no conteúdo (E10 e E21, E22, E27, E31), estímulo extrínseco (E1, E16 e E24) e autoconfiança (E2, E4, E5, E6, E12, E15, E18, E20 e E29).

Esses achados foram ilustrados na Figura 4, que revela números absolutos que indicam a adoção de uma estratégia específica acima do ponto médio (acima de 3), com valores que podem variar de 0 (sem respondente) para 516 (cada respondente). Estratégias mais e menos adotadas foram destacadas, mostrando que os entrevistados ancoram sua motivação para aprender sobre o estímulo intrínseco, isto é, no interesse pelo conteúdo e na fé, eles têm a capacidade de aprender, movendo assim a autodeterminação de sua aprendizagem longe de estímulos extrínsecos e critérios avaliativos.

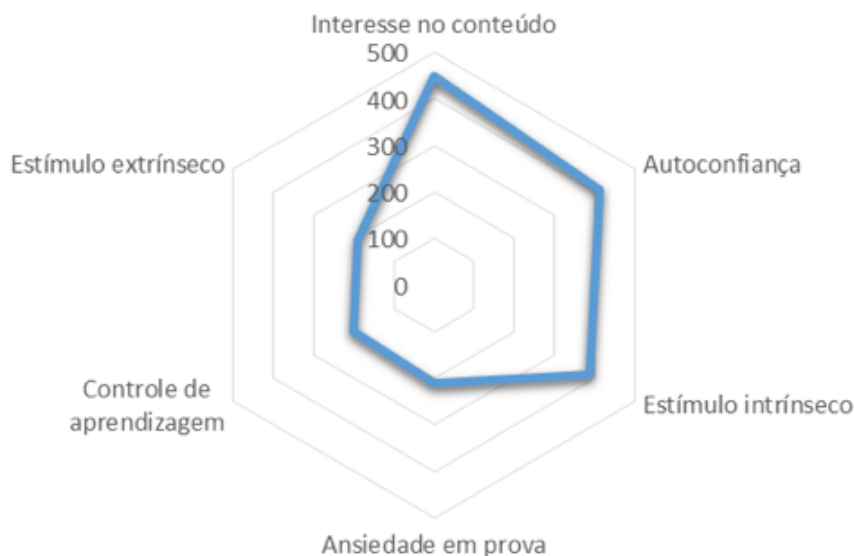


Figura 4. Radar - Estratégias autodeterminadas

A Tabela 4 mostra estratégias de aprendizagem SDT com frequências superiores a 50%, distribuídas por curso, grupos de idade e gênero, com as médias e desvios-padrão (entre parênteses).

Tabela 4

Estratégias de Aprendizagem Estratificadas

	SDT				
	Autoavaliação	Busca de Ajuda Externa	Interesse no Conteúdo	Estímulo Extrínseco	Autoconfiança
Alunos de Mestrado Acadêmico	4,32 (0,82)	4,25 (0,90)	4,29 (0,59)	3,95 (0,73)	4,08 (0,64)
Alunos de Mestrado Profissional	4,34 (0,91)	4,17 (0,96)	4,40 (0,56)	4,04 (0,66)	4,23 (0,53)
Alunos de Doutorado	4,51 (0,67)	4,27 (0,95)	4,41 (0,40)	4,15 (0,57)	4,24 (0,54)
21-30 anos	4,35 (0,80)	4,22 (0,90)	4,27 (0,55)	3,94 (0,67)	4,05 (0,66)
31-40 anos	4,29 (0,88)	4,34 (0,83)	4,36 (0,48)	4,08 (0,73)	4,15 (0,54)
41-50 anos	4,50 (0,63)	4,15 (1,10)	4,40 (0,61)	4,04 (0,70)	4,20 (0,55)
51-60 anos	4,38 (1,12)	4,08 (1,04)	4,25 (0,88)	3,89 (0,97)	3,96 (0,83)
Superior a 60 anos	4,33 (0,57)	4,67 (0,57)	4,23 (0,40)	4,01 (0,70)	3,97 (0,54)
Masculino	4,33 (0,80)	4,12 (0,95)	4,32 (0,53)	4,02 (0,69)	4,05 (0,52)
Feminino	4,43 (0,71)	4,49 (0,76)	4,35 (0,52)	4,04 (0,70)	4,18 (0,55)

Para todas as variáveis relacionadas ao SDT, os estudantes de doutorado apresentaram níveis mais elevados do que os alunos do mestrado. Quanto à idade, os resultados não foram conclusivos para nenhuma das estratégias. Por outro lado, em relação ao gênero, as mulheres apresentaram-se como mais autodeterminadas, com maiores médias e desvios-padrão mais baixos. Enfatizamos que a dinâmica adotada na Tabela 4 é uma das contribuições deste estudo, porque nenhum dos artigos referenciados na revisão da literatura segregou as estratégias individuais mais utilizadas, nem examinou o relacionamento dessas estratégias com variáveis de perfil pessoal, como a idade e gênero.

4.2. Análise Multivariada de Dados

Para identificar e validar fatores subjacentes a estratégias de aprendizagem autodeterminadas de estudantes de pós-graduação de Contabilidade no Brasil, os dados da pesquisa foram processados em duas etapas: (a) a identificação dos fatores que utilizam a Análise Fatorial Exploratória (EFA), realizada no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS); e (b) as dimensões identificadas na etapa anterior foram submetidas a procedimentos de validação usando o *software* SmartPLS.

O procedimento de EFA, conforme demonstrado na Tabela 5, com as afirmações de estratégias de aprendizagem autodeterminadas, resultou na extração de seis fatores, com variação total explicada de 55,73%. Este procedimento mostrou um índice de adequação de KMO = 0,900 e um teste de esfericidade de Bartlett de $\chi^2 = 5869,12$, sig = 0,000, mostrando também um ótimo nível de adequação da EFA.

O primeiro fator, com uma variância explicada de 25,13%, incluiu declarações relacionadas à autoconfiança do aluno em relação à sua aprendizagem; o segundo fator incluiu, declarações relativas ao interesse do aluno no conteúdo e explicou 11,27% da variância; O terceiro fator, incluiu declarações relacionadas a estímulos e motivações externas em relação à realização do aluno e explicou 6,92% da variância; o quarto fator, com uma variação explicada de 4,86%, incluiu declarações relacionadas à ansiedade do entrevistado durante os exames; o quinto fator, com variação explicada de 3,94%, incluiu declarações relacionadas aos estímulos e motivações internas do aluno diante de novos desafios de aprendizagem; e, finalmente, o sexto fator incluiu declarações ligadas à percepção dos alunos em relação ao aprendizado de autocontrole, com uma variação explicada de 3,61%.

Tabela 5

Fatores Resultantes das estratégias de aprendizagem autodeterminadas

	Componentes					
	Autoconfiança	Interesse no Conteúdo	Estímulo Extrínseco	Ansiedade em Prova	Estímulo Intrínseco	Controle de Aprendizagem
SDT 20. Confio que posso ter um excelente desempenho em atividades acadêmicas, provas ou exames de um curso.	0,765					
SDT 15. Tenho a confiança de que posso aprender o conteúdo mais complexo apresentado pelo professor de uma disciplina.	0,759					
SDT 5. Acredito que sempre posso obter boas notas em um curso.	0,701					
SDT 29. Tenho a certeza de que posso dominar as habilidades exigidas em um curso.	0,690					
SDT 6. Tenho a certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nas leituras de uma disciplina.	0,658					
SDT 2. Se estudar de forma adequada, serei capaz de aprender o conteúdo de um curso.	0,602					
SDT 12. Tenho a confiança de que posso aprender os conteúdos básicos ensinados em uma disciplina.	0,523					
SDT 18. Se estudar o suficiente, então entenderei o conteúdo de uma disciplina.	0,489					
SDT 4. Acredito que sou capaz de aplicar o aprendizado de um curso em outros contextos.	0,458					
SDT 10. Aprender o conteúdo de uma disciplina é importante para mim.		0,763				
SDT 22. Entender o conteúdo de uma disciplina do curso é muito importante para mim.		0,760				
SDT 27. Compreender o assunto de uma disciplina é muito importante para mim.		0,722				
SDT 23. Considero que o material didático de uma disciplina é útil para meu aprendizado.		0,659				
SDT 17. Interesse-me muito pelo conteúdo de uma disciplina que decido realizar.		0,567				
SDT 21. Espero ter bom desempenho ao realizar um curso.		0,500				

	Componentes					
	Autoconfiança	Interesse no Conteúdo	Estímulo Extrínseco	Ansiedade em Prova	Estímulo Intrínseco	Controle de Aprendizagem
SDT 26. Gosto dos assuntos das disciplinas que faço.		0,471				
SDT 31. Considerando a dificuldade de um curso, e contando com a ajuda dos professores e com a minha competência, acho que posso ter um bom desempenho.		0,413				
SDT 7. Obter boas notas em uma disciplina é o que mais me gratifica.			0,776			
SDT 11. Em um curso, o que acho mais importante é melhorar a média das minhas notas; portanto, meu principal objetivo em um curso é obter boas notas.			0,772			
SDT 13. Quero obter notas melhores do que a maioria dos alunos de um curso.			0,697			
SDT 30. Procuo me sair bem em um curso; isso é importante para mostrar minha capacidade para a família, para meus amigos, para a namorada, para meu chefe, etc..			0,673			
SDT 3. Quando eu faço uma prova, penso se estou indo mal, comparando-me aos demais alunos da turma.			0,476			
SDT 19. Quando faço uma prova ou exame, sinto meu coração acelerar.				0,807		
SDT 28. Quando faço uma prova, penso nas consequências de me sair mal.				0,777		
SDT 14. Quando faço uma prova, penso nas consequências de me sair mal.				0,595		
SDT 8. Quando recebo uma prova, fico logo preocupado com as questões que não conseguirei resolver.				0,590		
SDT 16. Em uma disciplina, prefiro conteúdos que estimulem minha curiosidade, ainda que sejam mais difíceis de aprender.					0,730	
SDT1. Prefiro conteúdos que realmente me desafiem, de maneira que eu possa aprender coisas novas.					0,716	

	Componentes					
	Autoconfiança	Interesse no Conteúdo	Estímulo Extrínseco	Ansiedade em Prova	Estímulo Intrínseco	Controle de Aprendizagem
SDT 24. Quando tenho a oportunidade em uma disciplina, escolho uma atividade com a qual possa aprender, mesmo que isso não me garanta uma boa nota.					0,431	
SDT 9. Se não aprendo o conteúdo de uma disciplina, a culpa é minha.						0,818
SDT 25. Se não entendo o conteúdo de uma disciplina, é porque não me dediquei suficientemente.						0,807
Método de Extração: Análise de Componentes Principais. Método de Rotação: Varimax com Normalização Kaiser.						

No segundo passo do tratamento de dados, procedeu-se à validação de construção por meio da Análise Fatorial Confirmatória (CFA), usando um modelo de caminho de mínimos quadrados parciais para modelagem de equações estruturais (PLS-SEM), com um algoritmo Schema de Ponderação de Caminhos, substituição média de Dados em falta (substituindo todos os dados que faltam em uma variável pela média dessa variável) e normalização (média = 0; variância = 1), começando com as dimensões obtidas para SRL, como mostrado na Figura 5.

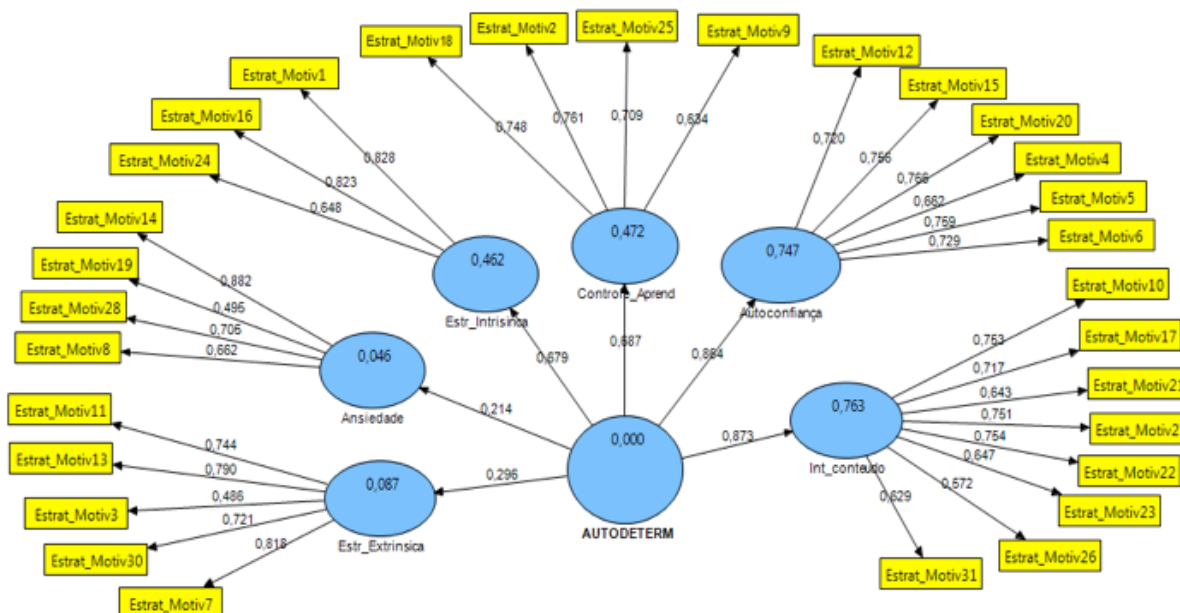


Figura 5. Processamento das estratégias de aprendizagem autodeterminadas

As dimensões de construção do SDT resultantes do modelo PLS-SEM mostraram as pontuações AVE e Confiabilidade Composta (CR) acima dos níveis recomendados na literatura, como apontado por Chin (1998). Fornell e Larcker (1981) e Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) exceto as dimensões Ansiedade (AVE = 0,4891; CR = 0,7863) e Content_Int (AVE = 0,4711; CR = 0,8759), que apresentaram AVE marginalmente abaixo do nível mínimo de 0,50, conforme mostrado na Tabela 6.

Tabela 6

Indicadores de Variância e Confiabilidade Composta

	AVE	Confiabilidade Composta	R ²	Alfa de Cronbach	Comunalidade	Redundância
Ans_Prov	0,489073	0,786338	0,045798	0,718388	0,489071	0,015356
Auto-conf	0,536977	0,874087	0,747205	0,826788	0,536977	0,397921
Con_Aprend	0,510649	0,805983	0,471945	0,689237	0,510648	0,231432
Est_Ext	0,520274	0,840699	0,087446	0,772333	0,520274	0,041958
Est_Int	0,594467	0,812947	0,461553	0,654401	0,594467	0,273410
Cont_Int	0,471089	0,875952	0,762936	0,837178	0,471089	0,357231

No entanto, esses resultados, quando aliados às cargas fatoriais resultantes do processamento do PLS-SEM, revelam que as dimensões do construto de estratégias de aprendizagem autodeterminadas possuem validade convergente e não foram excluídas do modelo.

As cargas de correlação entre os construtos e as raízes AVE de cada construto, mostradas na diagonal principal da Tabela 7, foram organizadas para avaliar a validade discriminante das dimensões da aprendizagem SDT.

Tabela 7

Matriz de correlação das dimensões de aprendizagem autodeterminada

	Ans_Prov	Auto-conf	Con_Aprend	Est_Ext	Est_Int	Cont_Int
Ans_Prov	0,699338	-	-	-	-	-
Auto-conf	0,018294	0,732790	-	-	-	-
Con_Aprend	0,091974	0,549435	0,714600	-	-	-
Est_Ext	0,408431	0,173617	0,154390	0,721300	-	-
Est_Int	0,092246	0,485135	0,378031	0,045316	0,771020	-
Cont_Int	0,189846	0,624844	0,460469	0,148772	0,560036	0,686360

Conforme mostrado na Tabela 7, a raiz AVE, em cada dimensão, excede a correlação entre as dimensões do construto, mostrando que a relação entre os indicadores e suas respectivas dimensões é mais forte do que as correlações entre as dimensões. Assim, o modelo PLS tem validade discriminante.

4.2.1. Análise das associações propostas neste estudo

Depois de identificar e validar a dimensão das estratégias de aprendizagem autorreguladas e autodeterminadas adotadas pelos estudantes de Contabilidade graduada no Brasil, nesta etapa, buscamos testar a associação proposta nesta pesquisa.

Para investigar a relação entre estratégias de aprendizagem autorreguladas e estratégias de aprendizagem autodeterminadas, analisamos pela primeira vez a estatística descritiva dos escores obtidos no modelo PLS-SME para detecção de *outliers*, teste de Normalidade e correlação de *Pearson*.

Verificou-se a ocorrência de seis *outliers* e, portanto, foram removidos do banco de dados, deixando-o com 510 casos válidos. O teste de Normalidade indica que as pontuações de ambas as estratégias de aprendizagem são distribuídas de acordo com uma distribuição normal (KS = 1.260; sig = 0.084 e KS = 1.299; sig = 0.069) no nível de significância de 5%.

Hipótese H1 “Idade como fator influente para o nível de SDT”

A hipótese proposta (H1) procurou analisar se os alunos mais antigos de Contabilidade de pós-graduação relataram possuir níveis mais altos de SDT do que os alunos mais jovens. Para este fim, a hipótese nula testada foi a seguinte:

H10: Não há influência da idade nos níveis de SDT;

A influência da idade no perfil SDT foi testada com um modelo de regressão linear simples. Como podemos ver na Tabela 8, o impacto das diferenças na idade foi positivo ($\beta = 0,014$; sig = 0,751), mas, não, significativo no nível de significância de 5%.

Tabela 8

Resultados da Regressão Linear Simples

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		t	Sig.	Correlação			Estatísticas de Colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta				Erro zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
(Constante)	0,000	0,158			0,002	0,998					
Idade	0,001	0,005	0,014		0,318	0,751	0,014	0,014	0,014	1,000	1,000

Assim, a idade não influencia, significativamente, os escores de aprendizagem de SDT, uma vez que o valor de “p” foi maior do que o nível de significância. Assim, a hipótese nula (H10) não foi rejeitada.

Embora estudos anteriores (Castel, Murayama, Fridman & McGillivray, 2013, McDonough, 2006) corroborem esta hipótese, no âmbito da nossa pesquisa, não encontramos evidências de sua verificação. Nossas evidências podem ser influenciadas pelo alto nível de segregação nos cursos (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) de diferentes participantes da faixa etária. Ou seja, uma vez que existe uma concentração de participantes de diferentes faixas etárias em cada um dos três cursos analisados, a dispersão da idade foi comprometida. Afetando as diferenças médias, que se tornaram não significativas. Além da possibilidade de concentração dos entrevistados em certos grupos etários, outra explicação possível é considerar que as estratégias SDT só são possíveis de desenvolvimento até uma idade específica, ou seja, depois dessa fase, é menos provável estimular essas estratégias. Com base na literatura referenciada (Ferreira, 2013, McDonough, 2006), encontramos evidências de que os alunos mais velhos apresentaram melhores níveis de SDT em relação aos alunos mais jovens. Acreditamos que o tipo de alunos em nosso estudo causou uma excepcionalidade, não sendo possível, por isso, encontrar diferenças significativas entre grupos etários e níveis de SDT.

Essas descobertas, apesar de não apoiarem a hipótese, proporcionaram excelente evidência, uma vez que indicam que, independentemente da idade, os estudantes de pós-graduação não diferenciam em termos de estratégias de aprendizagem.

Hipótese H2 “Gênero como fator determinante nos níveis de SDT”

A hipótese H2 examina se há diferenças significativas entre homens e mulheres em relação aos níveis de SDT. A hipótese nula seguinte foi formulada para análise estatística:

H2₀: Não há relação entre o gênero e os níveis de SDT.

A influência do gênero no perfil SDT (ver Falcão e Rosa, 2008) foi avaliada por meio de um teste de hipóteses de meios independentes, e os resultados apresentados na Tabela 9 indicam que as estratégias de aprendizagem autodeterminadas apresentam homogeneidade de variância entre os gêneros ($F = 0,2542$; sig = 0,615).

Tabela 9

SDT Média por gênero

		Teste Levene de Igualdade de Variância		Teste t de Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Lower	Upper
Estratégias de SDT	Variância igual assumida	,254	,615	0,622	508	,534	,04934	,07929	-,10643	,20511
	Variância igual não assumida			0,621	495,58	0,535	0,04934	0,07942	-0,10669	0,20537

Verificamos, também, que os escores das estratégias de aprendizagem do SDT não se diferenciam, significativamente, entre os gêneros ($t = 0,622$; $sig = 0,534$), no nível de significância de 5%. Então, não refutamos a hipótese H20. Como indica a revisão da literatura, não há convergência nos estudos que investigam a influência do gênero. Esses resultados indicam que o efeito do gênero ainda precisa ser investigado de forma mais profunda para reunir resultados conclusivos, mesmo considerando aqui (e foi o caso na revisão da literatura) o gênero como variável binária (masculino e feminino) (Falcão e Rosa, 2008).

5. Considerações finais

Este estudo identificou as estratégias de aprendizagem autodeterminadas utilizadas pelos entrevistados de uma amostra e o impacto da idade e do gênero no perfil motivacional dos estudantes de mestrado em contabilidade e de doutorado no Brasil.

Para atingir esse objetivo, foi adotado um instrumento de coleta de dados com o objetivo de medir as variáveis e o construto-chave desta pesquisa: a aprendizagem autodeterminada. O instrumento aplicado (MSLQ) apresentou legitimidade convergente e discriminante com base em um Modelo de Equações Estruturais, que permitiu identificar e validar estratégias de aprendizagem autodeterminadas em estudantes de pós-graduação de Contabilidade. Para responder ao problema da pesquisa e alcançar o objetivo da pesquisa, verificou-se que os níveis de aprendizagem autodeterminada não estão associados ao gênero e à idade.

As implicações do estudo promovem referências teóricas adequadas e atualizadas para a pesquisa empírica que o estudo se propõe abordar, envolvendo idade e gênero no contexto da automotivação para a aprendizagem, proporcionando assim um avanço teórico e acadêmico relevante para o tema. Como implicações práticas, as descobertas empíricas podem ajudar professores, estudantes, pesquisadores, instituições educacionais e programas de pós-graduação a compreender os aspectos da aprendizagem autodeterminada que caracterizam estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade.

Enfatizamos algumas limitações do nosso estudo, que podem ser percebidas como possibilidades de pesquisa futura. Em primeiro lugar, a amostra considerou um público específico: estudantes de mestrado e doutorado de uma área de conhecimento. Pesquisa futura envolvida na discussão proposta neste estudo pode desenvolver um estudo comparativo horizontal, com alunos de diferentes áreas de conhecimento, ou um estudo vertical, envolvendo alunos de Contabilidade, desde a graduação até programas de doutorado. Em segundo lugar, uma pesquisa pode apresentar um viés de método comum, com possíveis discrepâncias nos dados; outras estratégias metodológicas, como, por exemplo, uma quase-experiência, poderiam ser projetadas com o objetivo de reexaminar as associações investigadas em nosso estudo.

Outra limitação relevante foi a participação relativamente baixa de estudantes de mestrado profissional na amostra (36,7%). Estudos futuros podem selecionar outras estratégias para atrair esses tipos de entrevistados ou até mesmo incluir apenas professores acadêmicos e doutorandos no projeto de pesquisa.

Referências

- Accounting Education Change Commission (1990). Objectives of education for accountants: position statement number one. *Issues in Accounting Education*, pp .307-312.
- American Accounting Association (2012). *The Pathways Commission Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants*.
- American Institute of Certified Public Accountants (2000). *Core competency framework for entry into the accounting profession*.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. de & Miranda, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade (Perceived problems of being an accounting teacher). *Revista de Contabilidade e Finanças*, 26 (67), pp. 93-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/rcf.v26i67.98101>
- Arias, A. V., Lozano, A. B., Cabanach, R. G., & Pérez, J. C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual (Learning strategies. Theoretical and conceptual review). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), pp. 425-461.
- Artino, A. R., Jr. (2005). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. (ERIC Document Reproduction Service N°. ED499083).
- Austin, S., Senecal, C., Guay, F., & Nouwen, A. (2011). Effects of gender, age, and diabetes duration on dietary self-care in adolescents with type 1 diabetes: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Health Psychology*, 16, pp. 917-928. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1359105310396392>
- Brockelman. K. F. (2009). The interrelationship of self-determination, mental illness, and grades among university students. *Journal of College Student Development*, 50(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0068>
- Castel, A., Murayama, K., Friedman, M., & McGillivray, S. (2013). Selecting valuable information to remember: age-related differences and similarities in self-regulated learning, *Psychology and Aging*, 28(1). pp. 232-242. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030678>
- Castro, J. X. de, Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2015). Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados (The learning strategies of motivated students). *Anais do V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Salvador/BA.
- Castro, J. X. de, Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2015). Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Salvador, BA, Brasil, 5.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. G. A. Marcoulides (Ed.). *Modern methods for business research*, 295. pp. 295-336. Lawrence Erlbaum Associates. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2008.12.010>.
- DeCharms, R. (1984). *Personal causation*. In: R. E. Ames. & C. Ames (Eds). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press. Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Falcão, D. F., & Rosa, V. V. da (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro,RJ, Brasil, 32.

- Ferreira, T. C. (2013). *Teoria da Autodeterminação: um estudo com trabalhadores de PMN à luz das aspirações extrínsecas e intrínsecas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Fiorentini, D. (2004). A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática (Didactics and teaching practices mediated through investigation about practice). In: J. Romanowski, P. Martins, S. Junqueira, S. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (pp. 243-258). Curitiba: Champagnat.
- Fiorentini, D. (2004). A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In: J. Romanowski, P. Martins, S. Junqueira, S. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*, pp. 243-258. Curitiba: Champagnat.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), p. 39, DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3151312>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados (Multivariate Data Analysis). In: Joseph F. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, R. E. Anderson, & R. L. Tatham (Eds.). *Analysis* (p. 688). Porto Alegre: Bookman.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados. Tatham (Eds.). *Analysis*, p. 688. Porto Alegre: Bookman.
- Kimura, H. (2015). Editorial. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(3), pp. 1-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2015150107>
- Kubo, S. H., & Gouvea, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho (An analysis of the factors associated with the meaning of work). *Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP*, 47(4), 540-554. DOI: <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1057>
- Kubo, S. H., & Gouvea, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP*, 47(4), pp. 540-554. doi: <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1057>
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis (Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree Program). *Revista de Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 24(62), pp. 162-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 327-365.
- Mattsson, M. (2012). Investigating the factorial invariance of the 28-item DBQ across genders and age groups: an exploratory structural equation modeling study. *Accident Analysis and Prevention*, 48, pp. 379-396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2012.02.009>
- McDonough, K. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 90(6), pp. 33-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00383.x>
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

- Neves, E.R.C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(3), pp. 406-413. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300008>
- Oliveira, P. A., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C. & Soares, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Pinsonneault, A. & Kraemer, K. L. (1993). Survey research in management information systems: an assessment. *Journal of Management Information System*, 10(2), pp. 75-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07421222.1993.11518001>
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurements*, 53, pp. 801-813. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Rausch, R. B. (2012). Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), pp. 701-717.
- Richter, T. & Schmid, S. (2010). Epistemological beliefs and epistemic strategies in Self-Regulated Learning. *Metacognition Learning*, 5, pp. 47-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-009-9038-4>
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional: administração de empresas*, 11, ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, pp. 397-427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., Primi, R., Bueno, J. M. H. & Zenorini, R. P. C. (2004). Escala de Avaliação de Estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): Aplicação do modelo de Rasch de Créditos Parciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), pp. 227-242.
- Schaller, T. K. Patil, A. & Malhotra, N. K. (2015). Alternative techniques for assessing common method variance: an analysis of the theory of planned behavior research. *Organizational Research Methods*, 18(2), pp. 177-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1094428114554398>
- Schermerhorn, J. R. Jr. (2007). *Exploring management in modules*. United States of America: Courie-Kendallville. Inc.
- Schleifer, L. F., & Dull, R. B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 3, pp. 44-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.2308/iace.2009.24.3.339>
- Smith, P. A. (2001). Understanding Self-Regulated Learning and its implications for accounting educators and researches. *Issues in Accounting Education*, 16, pp. 663-700.
- Tuysuzoglu, B. B. (2011). *An investigation of the role of metacognitive behavior in self-regulated learning when learning a complex science topic with a hypermedia learning environment*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Norte da Carolina, Carolina do Norte.

- Warren, I. L. M., & Biavatti, V. T. (2013). A motivação do acadêmico sob a ótica da Teoria da Autodeterminação: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Horus Faculdades de Pinhalzinho/SC. *Anales del Colóquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur*, 12, Buenos Aires, Argentina.
- White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: the concept of competence. In: P. H. Mussem, J. J. Conger, & J. Kagan (Orgs.). *Basic and contemporary issues in developmental psychology*, pp. 266-230. New York: Harper & Row.
- Xu, M., Benson, S. N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement. Self-Regulated Learning and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology Education*, 13, pp. 237-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and academic achievement: an overview and analysis*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.