



Tempo de Estudo e Desempenho Acadêmico: o Nível de Aprendizagem Autorregulada e a Síndrome do Impostor Importam?

THIAGO BRUNO DE JESUS SILVA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

ALLISON MANOEL DE SOUSA

Universidade Federal do Paraná - UFPR

FAGNER MARTINS SIMÃO

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Resumo

Aumentar o tempo de estudo pode ser uma forma para aumentar o desempenho acadêmico. Apesar disso, indivíduos possuem características metacognitivas e traços de personalidade que podem potencializar, ou até mitigar essa relação. Dentre essas características, tem-se o nível de utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada, bem como o nível de síndrome do impostor, do próprio aluno, os quais podem mediar a relação do tempo de estudo no desempenho acadêmico. O presente trabalho objetiva investigar o efeito do tempo de estudo no desempenho acadêmico, mediado pelo nível de uso de estratégia de aprendizagem autorregulada e a síndrome do impostor, de estudantes do curso de graduação em ciências contábeis. A amostra foi composta por 330 questionários válidos de alunos do curso de graduação em ciências contábeis de três universidades federais distintas e analisada por meio da análise fatorial confirmatória e modelo de equações estruturais. Os resultados sugerem que aumentar o tempo de estudo não implica no aumento do desempenho acadêmico, mas apenas quando mediado pelo nível do uso de estratégias de aprendizagem autorregulada. Assim, o tempo de estudo não implica diretamente no desempenho acadêmico, mas de forma indireta, já que depende do nível da utilização de aprendizagem autorregulada do próprio aluno. Descobriu-se ainda que a síndrome do impostor não é um fator que medeia a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico. Todos esses achados possuem contribuições teóricas e práticas. Na teoria, contribui-se ao constatar empiricamente que o nível de utilização da estratégia de aprendizagem autorregulada é um fator que leva o tempo de estudo a impactar positivamente no desempenho acadêmico. Em termos práticos, elucida-se aos estudantes de graduação em ciências contábeis que, para o tempo de estudo ser eficaz com o propósito de alcançar maior desempenho acadêmico, deve-se aumentar o próprio nível de estratégia de aprendizagem autorregulada.

Palavras-chave: Aprendizagem Autorregulada; Síndrome do Impostor; Tempo de Estudo.



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

1 Introdução

O sistema educacional brasileiro tem como forma a avaliação dos alunos a partir de uma nota ou menção, em que essas formas de avaliação indicam qual será o destino do aluno, isto é, se ele será aprovado ou não em uma determinada disciplina. Nas universidades, por exemplo, o desempenho obtido nas disciplinas é visto como um dos indicadores que confere ao sucesso do aluno (Mthimunya & Daniels, 2020). Esse sistema, baseado em notas ou menção, é adotado desde o ensino básico ao superior e, como consequência, leva os alunos a estabelecerem estratégias para alcançar, pelo menos, a nota mínima para que sejam aprovados nas disciplinas e possam dar prosseguimento no curso (Rosário et al. 2001; Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2007), sendo que uma dessas estratégias consiste em aumentar o número de horas dedicadas ao conteúdo da disciplina (Broadbent & Poon, 2015).

O aumento das horas de estudos implica no aumento do desempenho das disciplinas e, dessa forma, as taxas de aprovação (Michaels e Miethe, 1989; Lahmers & Zulauf, 2000; Neroni, Meijs, Gijsselaers, Kirschner & de Groot, 2019). Com isso, aumentar as horas de estudos é uma estratégia que surte efeito quanto ao aumento da probabilidade de aprovação (Nonis & Hudson, 2010), uma vez que é uma forma do aluno se aprofundar no conteúdo e segmentá-lo nas memórias de longo prazo. Tal estratégia também é sempre evidenciada pelos principais veículos de mídia quando os alunos que tiraram as maiores notas nos principais vestibulares do país ou concursos mencionam que o maior número de horas foi fator contribuinte para serem aprovados (G1, 2017; Guia do Estudante, 2020; G1, 2021; O Dia, 2022). Nessa direção, o entendimento de que a aprovação e maior desempenho advém do aumento do tempo gasto estudando.

Embora haja evidências de que o aumento das horas de estudos tem efeito no aumento do desempenho, tal relação não é tão linear quanto parece. Isso porque, como o ser humano possui racionalidade limitada, a mente de cada pessoa é única e, desse modo, aspectos cognitivos de cada indivíduo podem beneficiar ou, até mesmo, prejudicar esta relação. Ericsson (1996) e Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005) destacam que o nível de utilização da estratégia de aprendizagem autorregulada é um aspecto que deve ser levado em consideração na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Isso ocorre porque, apenas aumentar o tempo de estudo, por si só, pode não induzir ou não ser o único fator que induz o aumento do desempenho (Plant et al., 2005), já que é preciso que o aluno também assimile o conteúdo de forma adequada (Zheng, 2016; Neroni et al. 2019).

O uso de estratégia de aprendizagem é benéfico, uma vez que implica na autonomia do próprio aluno para compreender assuntos e, dessa forma, atingir o desempenho acadêmico desejado. Maiores níveis de estratégia aprendizagem, de acordo com Chen, Bjorkman, Zou e Engstrom (2019) e Zhoc, Chung e King (2018), induz o aluno a possuir a responsabilidade de se planejar, executar, buscar motivação pessoal para entender o conteúdo estudado com o propósito de alcançar uma meta estabelecida. Além disso, quando tem maiores níveis de aprendizagem, o próprio aluno possui a capacidade de verificar se necessita de ajuda, interações e os recursos adequados (Dagal & Bayindir, 2016; Okwuduba, Nwosu, Okigbo, Samuel, & Achugbu, 2021) para atingir o objetivo proposto. Dado essa discussão, estudos revelaram que a aprendizagem leva ao aumento do desempenho acadêmico, ver Lounsbury, Levy, Park, Gibson & Smith (2009) e Zhoc et al. (2018).

Nesse contexto, entende-se que o aumento do nível do uso da estratégia de aprendizagem autorregulada não só leva ao aumento do desempenho acadêmico, mas também pode ser um fator mediador que pode potencializar a relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Isso porque, maior nível uso de estratégia de aprendizagem já é próprio de cada indivíduo e pode levar o aluno a ter maior capacidade de assimilação do



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

conteúdo em menor tempo de estudo (Plant et al., 2005). Apesar disso, traços de personalidade podem prejudicar o seu desempenho, mesmo que tenha maior tempo de estudo, em que um deles é a síndrome do fenômeno do impostor (Meriac, 2012; Matos, 2014).

O sentimento de impostor ocorre quando os indivíduos, apesar de conseguir alcançar determinada realização, não se julgam merecedoras da referida conquista (Parkman, 2016; Silva, Valeretto, Ferreira, Santos & Dal Magro, 2021). Ou seja, o próprio indivíduo se enxerga como uma fraude e, até mesmo, como um incompetente e, por esse motivo, tem receio de que outras pessoas descubram sua incompetência na condução de tarefas (Clance & Imes, 1978). Por se enxergar como uma fraude, o indivíduo atribui suas conquistas à sorte ou a coincidências e não pelas suas habilidades e competências (Cowman & Ferrari, 2002; Parkman, 2016; Ramsey & Brown, 2018; Meurer & 2020a).

Por esses aspectos, a síndrome do impostor possui impacto significativo na tarefa executada pelos indivíduos, o que faz com que esse traço de personalidade incentive comportamentos contraproducentes (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016; Meurer & Costa, 2020a). E, dessa forma, pode ser o condutor para a descoberta de Matos (2014), o qual evidenciou que a síndrome do fenômeno do impostor está associada à diminuição do desempenho acadêmico. Dessa forma, percebe-se que a síndrome do impostor é um aspecto cognitivo que prejudica o desempenho dos alunos.

Mesmo que a síndrome do fenômeno do impostor impacte na diminuição do desempenho acadêmico, também pode fazer papel similar da estratégia de aprendizagem ao mediar a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico. Há, contudo, uma diferença, já que a síndrome do impostor pode induzir a diminuição da relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico, pois, como já discutido por Meurer e Costa (2020) e Matos (2014), é um aspecto que implica em ações contraproducentes e minimiza o desempenho acadêmico. Diante do discutido até aqui, o presente trabalho se propõe a **investigar o efeito do tempo de estudo no desempenho acadêmico, mediado pelo nível de uso de estratégia de aprendizagem autorregulada e a síndrome do impostor, de estudantes do curso de graduação em ciências contábeis.**

A presente pesquisa avança na discussão ao elucidar um sistema mais completo que não foi abarcado em outros trabalhos. Isso ocorre porque, trabalhos anteriores que discutiram a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico, como os de Michaels e Miethe (1989), Lahmers e Zulauf (2000) e Neroni et al. (2019), não consideraram aspectos metacognitivos dos próprios alunos como fatores que podem interferir nessa relação. Ponto de discussão apresentado no trabalho teórico de Plant et al. (2005) que, apesar de ser entendido como um pensamento que avança na discussão, ainda não foi testado empiricamente.

Com isso, este trabalho não percebe o tempo de estudo, nível de utilização de estratégia de aprendizagem autorregulada e síndrome do fenômeno do impostor como fatores isolados no desempenho acadêmico, mas em conjunto, o que vislumbra a temática de forma holística e contribui diretamente aos trabalhos de Michaels e Miethe (1989), Lahmers e Zulauf (2000), Lounsbury et al. (2009), Matos (2014), Zhoc et al. (2018) e Neroni et al. (2019). Assim, pode-se entender como o tempo de estudo impacta no desempenho acadêmico e qual a interferência de fatores cognitivos dos próprios indivíduos.

Para atingir o objetivo de pesquisa, foram aplicados questionários a alunos do curso de graduação em ciências contábeis de três universidades federais brasileiras. A amostra final contou com 330 respostas válidas. As informações dessas respostas foram submetidas à estatística descritiva, análise fatorial confirmatória e modelo de equação estrutural. Os resultados desses testes indicaram que o tempo de estudo não influencia diretamente o desempenho acadêmico, mas de forma indireta, isto é, apenas quando é mediado pelo nível de



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

utilização da estratégia de aprendizagem autorregulada. Os achados também sugerem que a síndrome do impostor não medeia o efeito do tempo de estudo no desempenho acadêmico.

Esses resultados contribuem no âmbito acadêmico e prático. Na primeira esfera, em especial ao trabalho de Plant et al. (2005), visto que é uma evidência empírica das discussões teóricas debatidas pelos autores ao explanarem que somente aumentar o tempo alocado ao estudo para os conteúdos das disciplinas para aumentar o desempenho pode não ser eficaz. E, por esse motivo, de acordo com os autores, aspectos metacognitivos como o nível de utilização da estratégia de aprendizagem autorregulada é um caminho para que o tempo de estudo implique positivamente no desempenho acadêmico. Como contribuição prática, os achados desta pesquisa podem ser utilizados por alunos de graduação em ciências contábeis para entenderem que apenas aumentar o tempo alocado em estudo sozinho não proporciona efeito no desempenho acadêmico, mas depende do nível de aprendizagem autorregulada. Dito isso, é fundamental que tais alunos exercitem essa característica metacognitiva.

Além disso, os resultados deste estudo servem de reflexão para os docentes de curso de graduação em ciências contábeis no desenvolvimento do plano pedagógico de curso, assim como na condução das disciplinas. Uma vez que podem incluir ações, ao longo das disciplinas, que suscitem o uso da estratégia de aprendizagem autorregulada pelos alunos do curso. Assim, tais alunos podem absorver de melhor forma os conteúdos do curso e aplicar de melhor forma os temas abordados ao longo do curso, além de obter maior desempenho nas disciplinas.

2 Desenvolvimento e apresentação das hipóteses:

O Processo de Bolonha, que aponta para o paradigma de aprendizagem, considera o tempo de estudo imprescindível para construção do aprendizado dos alunos e profissionais (Monteiro, Leite & Rocha, 2019). Esse tempo inclui todas as tarefas realizadas fora do tempo de ensino em sala de aula, identificadas como a carga que o aluno dedica para realização de atividades proposta pelo professor, relacionadas com o processo de avaliação e/ou realizadas por sua própria iniciativa (Nóvoa, 2012).

As discussões pairam sobre a influência do estilo de vida de aluno que dedicam pouco tempo para estudar, provavelmente assume que o seu desempenho acadêmico pode ser comprometido (Nonis & Hudson, 2010). Embora os estudos nas últimas décadas encontram relação contraditória, ou seja, conforme apontados pelos autores supramencionados (2010), estes não se convenceram e sugerem novas pesquisas com foco na influência do tempo de estudo fora da classe no desempenho acadêmico.

Sagitova (2014) e Monteiro et al., (2019) argumentam que um aprendiz de sucesso na sociedade moderna deve ser capaz de integrar conhecimentos de diferentes fontes, educar e se autoeducar ao longo da vida. Ao considerar a contabilidade, Hebert, Rothwell, Glover e Lambert (2020) explicam que os alunos se inserem na profissão caracterizada pelo crescimento da complexidade ligada ao aumento de conhecimento. Monteiro et al. (2019) explicam o papel de engajamento do aluno, que necessita de “investimento de tempo” para consecução desses objetivos educacionais para atender a demanda do mercado de trabalho.

Monteiro et al. (2019) encontraram resultado que vai ao encontro desse contexto. Ou seja, a importância do aluno “investir tempo” para construção da sua aprendizagem, o que pode determinar o seu desempenho acadêmico. O número de horas alocadas em tempo de estudo, ao que parece, é fator crucial para o desempenho e, em consequência, para o aprendizado (Broadbent & Poon, 2015). Contudo, apenas resulta em melhor desempenho quando for aplicado de forma eficiente (Nonis & Hudson, 2010). Nesse contexto, entende-se



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

que o tempo de estudo induz ao aumento do desempenho acadêmico e, por esse motivo, delineou-se a seguinte hipótese de pesquisa:

H1: O número de horas alocadas em tempo de estudo tem efeito positivo e significativo no desempenho acadêmico.

A eficiência é necessária para que o tempo de estudo seja aplicado de forma correta e que, de forma consequente, desvela em um melhor desempenho. As estratégias de aprendizagem autorregulada representam papel imprescindível para que o aluno estude com eficiência. A aprendizagem autorregulada se refere à capacidade dos alunos em diagnosticar necessidades de aprendizagem, definir metas, selecionar recursos e autoavaliar-se (Chen et al., 2019; Zimmerman, 1989). São atividades mentais, conscientes e deliberadas, destinadas a adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades (Silva & Biavatti, 2018).

As estratégias de aprendizagem são convergentes à metacognição, ou seja, um contexto educacional que reconhece a afirmação que é necessário “conhecer a si mesmo” para ser sábio, dita pelo filósofo grego Sócrates (Garner, 2009). A metacognição entende que a pessoa pensa sobre como ela própria aprende. No momento que a pessoa entende a forma como aprende, possibilita adquirir o conhecimento e adequa a aprendizagem ao que for necessário (Zimmerman, 1989).

A partir do entendimento sobre a metacognição, Zimmerman liderou pesquisas sobre *Self Regulated Learn* (SRL), isto é, aprendizagem autorregulada (Silva & Biavatti, 2018). Na estratégia autorregulada, busca-se a autonomia e controle ao vigiar a cognição, o comportamento e a emoção para alcançar a meta preestabelecida (Chen et al., 2019). Nesse contexto, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) atestaram que a utilização das estratégias autorreguladas possibilita ferramenta importante, no qual o maior nível de utilização foi relacionado ao sucesso acadêmico.

A importância da investigação é relevante ao entender que o profissional de contabilidade enfrenta, cada vez mais, desafios e que deve se adaptar para atender às demandas em tempo hábil, como a evolução tecnológica, responsabilidades socioambientais das organizações (Lima Filho, Bruni & Lima, 2015). Diante desse contexto, as estratégias de aprendizagem autorregulada, quando atreladas ao tempo de estudo e o desempenho, tornam-se importantes para que os alunos (futuros profissionais) desenvolvam habilidades para lidar ao cenário de mudanças e ter pensamento crítico.

Para tanto, alunos mais proficientes no uso das estratégias gastam ao longo do percurso acadêmico, por vezes, mais de 10.000 horas em trabalho individual, o que chamaram de “prática deliberada” (Ericsson & Charnes, 1994). Assim, pode-se concluir que o tempo de estudo é uma ferramenta importante, sobretudo quando o aluno possui maior uso das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada. Entretanto, não se encontrou estudo que considerassem tais relações, principalmente no âmbito da contabilidade. Além disso, encontraram-se resultados fragmentados, conforme Nonis e Hudson (2010), Monteiro et al., (2019), Silva et al., (2021) e Petratos, Herrera e Soydemir (2021).

Por esse motivo, a aprendizagem autorregulada pode ser um fator que media a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico. Uma vez que é um aspecto que potencializa o efeito benéfico do uso do tempo para o alcance de uma meta e, por sua vez, aumento do desempenho. Diante desse entendimento, desenvolveu-se a hipótese de pesquisa elencada a seguir:



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

H2: O número de horas alocadas em tempo de estudo possui efeito positivo e significativo no desempenho acadêmico, quando mediado pelo maior nível de utilização de estratégia de aprendizagem autorregulada.

Em contrapartida, estudantes inseguros, com sentimentos impostores, suprem sua percepção de falta de competência de acordo aos comportamentos procrastinador, altos padrões de sucesso e não delegação de tarefas (Clance & Imes, 1978). Devido a isso, Clance e Imes (1978) foram os precursores quanto a discussões sobre a síndrome do impostor e expuseram a importância de se ter relevantes estudos quanto a esse traço de personalidade, pois, de acordo com Meurer e Costa (2020b), é uma síndrome que compromete o desenvolvimento do indivíduo.

A abrangência desse comportamento no meio acadêmico pode consubstanciar atitude contraproducentes que podem ter efeito negativo no desempenho acadêmico dos estudantes que vivenciam os sentimentos impostores (Meurer & Costa, 2020). Assim, estudantes que possuem níveis elevados da síndrome do impostor tem a tendência a dedicar menos tempo para atividades que ultrapassam o papel formal acadêmico (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016).

Segundo Chassangre & Callahan (2017), os níveis mais intensos da síndrome do impostor conduzem aos estudantes a postergar realizações de suas tarefas para proteger sua autoestima perante a sua possibilidade de insucesso. Tais comportamentos são aflorados de forma isolada ou apresentadas de acordo de hábitos e negligências cotidianas (Cummings, Poropat, Loxton & Sheeran, 2017).

Sob a ótica dos estudantes de contabilidade, o desempenho acadêmico pode ser comprometido ao considerar que o tempo para dedicação as demandas ao curso podem ser insuficientes. A atitude vai de encontro ao crescimento profissional e que pode prejudicar as organizações de diversas formas (Kuna, 2019), visto que possuem baixa propensão a correr riscos e buscar inovações no contexto de gestão organizacional, e manifestar comportamentos contraproducentes e evitar novos desafios, como cargos de liderança (Clance & Imes, 1978).

Por todas essas características elencadas sobre a síndrome do impostor, a qual implica em ações contraproducentes (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016; Meurer & Costa, 2020a) que podem levar à diminuição do desempenho acadêmico, entende-se que tal traço de personalidade pode exercer influência na relação entre o tempo de estudo e desempenho. Mas, ao contrário do nível de uso da aprendizagem autorregulada que, pode potencializar a relação entre tempo de estudos e desempenho acadêmico, tem um papel contrário, uma vez que pode ser um papel mediador ao diminuir a força dessa relação. Nesse contexto, apresenta-se a seguinte hipótese de pesquisa:

H3: O número de horas alocadas em tempo de estudo possui efeito negativo e significativo no desempenho acadêmico, quando mediado pela síndrome do fenômeno do impostor.

Na Figura 1 é apresentado o modelo teórico da pesquisa que apresenta a lógica das hipóteses:

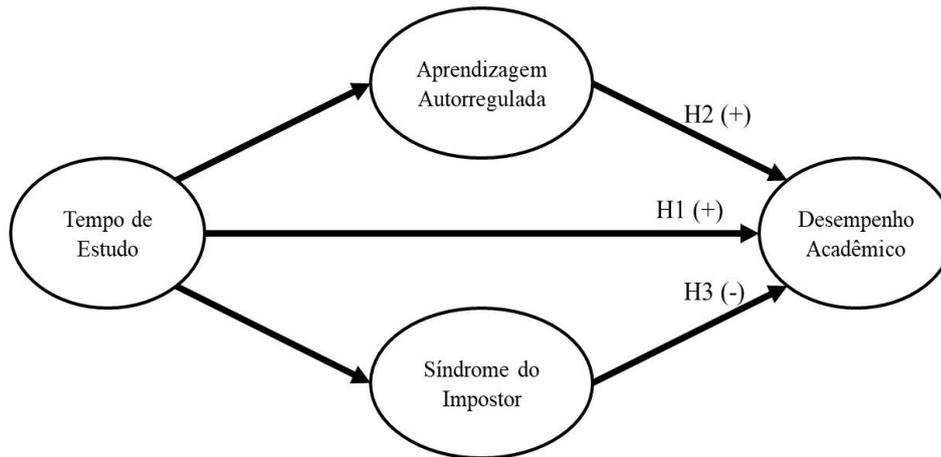


Figura 1: Modelo teórico de pesquisa
Fonte: elaborado pelos autores (2022).

3 Procedimentos Metodológicos

3.1 Amostra e coleta de dados

A amostra do estudo foi composta, de forma inicial, por 355 alunos do curso de graduação em ciências contábeis na modalidade de ensino presencial de três Universidades Federais que responderam integralmente ao instrumento de pesquisa. A coleta foi realizada entre 22 de janeiro de 2018 e 03 de fevereiro de 2020. Os questionários foram entregues em formato impresso e por formulário eletrônico enviado por *e-mail*. Durante o planejamento, coleta e análise dos dados, seguimos as normas éticas de pesquisa no país, indicando aos participantes que as respostas seriam voluntárias.

Dos 355 questionários respondidos obtidos, que configurou a amostra inicial, 25 não foram considerados válidos, pois possuíam informações incompletas que impediam o prosseguimento da análise para cumprir o objetivo da pesquisa. E, desse modo, a amostra final foi composta por 330 respostas.

O instrumento aplicado permitiu a coleta de características básicas do indivíduo para controle amostral, como nome, gênero, tempo de estudo, nível acadêmico (em semestres) e idade do aluno. Ressalta-se que o Desempenho Acadêmico dos alunos foi obtido junto à coordenação do corpo docente. Os alunos autorizaram o uso de seu desempenho acadêmico para esta pesquisa. Na sequência, segregamos os dados das características individuais (pseudo-anonimização) do conjunto de dados das estratégias autorreguladas de interesse da pesquisa, para evitar qualquer risco de identificação indireta.

3.2 Instrumentos de pesquisa

3.2.1 Aprendizagem autorregulada

O instrumento utilizado para o nível de uso da estratégia de aprendizagem autorregulada foi desenvolvido por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) e validado por Lima Filho, Lima e Bruni (2015). Tal instrumento é constituído por 10 assertivas, com uma escala likert de 7 pontos, as quais servem para identificar o nível de aprendizagem autorregulada. O referido instrumento é apresentado na Tabela 1:

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Tabela 1:
Instrumento de estratégias de aprendizagem autorregulada

Assertivas	Variáveis
1) Avalio o meu desempenho, vejo o que devo melhorar, visando preparar-me para uma prova	Apr1
2) Procuo sempre elaborar um plano (esquema) antes de iniciar um trabalho. Exemplo: Se tenho que fazer um trabalho sobre relatórios contábeis, penso no texto, nos anexos que quero colocar, onde consigo a informação, a quem vou pedir ajuda...	Apr2
3) Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.	Apr3
4) Antes de iniciar um trabalho, recorro sempre à biblioteca (e outros meios de pesquisa seja físico ou digital) para separar o máximo de informação sobre o tema.	Apr4
5) Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.	Apr5
6) Para ter melhor concentração, procuro sempre ambiente que não proporcione distração.	Apr6
7) Quando faço uma prova, se ocorrer bem ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.	Apr7
8) Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou fórmulas), até saber de cor, do assunto a ser estudado.	Apr8
9) Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).	Apr9
10) Após conclusão de um trabalho, sempre verifico para ter a certeza que está bom.	Apr10

Fonte: Zimmerman e Martinez-Pons (1986) adaptado por Lima Filho, Lima e Bruni (2015).

3.2.2 Síndrome da síndrome do impostor

Na Tabela 2 é apresentada as assertivas do instrumento que foi utilizado como base para captar o nível da síndrome do impostor dos respondentes. Instrumento que é composto por 20 assertivas com uma escala likert de 7 pontos.

Tabela 2:
Instrumento da síndrome do impostor

Assertivas	Variáveis
1) Tenho medo dos outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações	Imp1
2) Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou.	Imp2
3) Muitas vezes tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de eu assumi-la	Imp3
4) Quando as pessoas me elogiam por algo que eu tenha feito, eu tenho medo de não ser capaz corresponder futuramente às expectativas criadas sobre mim	Imp4
5) Às vezes penso que eu obtive minha posição de sucesso atual, porque aconteceu de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas.	Imp5
6) Tenho medo que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou.	Imp6
7) Eu costumo lembrar os incidentes em que eu fracassei mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor (sucesso)	Imp7
8) Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la	Imp8
9) Eu acredito que meu sucesso na minha vida é o resultado de algum tipo de erro.	Imp9
10) Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações.	Imp10
11) Sinto que o meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.	Imp11
12) Me sinto decepcionado (a) em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.	Imp12

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

13) Eu tenho medo que os outros vão descobrir o quanto de conhecimento me falta.	Imp13
14) Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento.	Imp14
15) Quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, me surgiram dúvidas de que eu pudesse repetir esse sucesso	Imp15
16) Se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenho feito, eu costumo a desconsiderar a importância daquilo que eu fiz.	Imp16
17) Costumo comparar a minha capacidade com a das pessoas ao meu redor e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu.	Imp17
18) Muitas vezes tenho medo de não ir bem em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu vá me sair bem.	Imp18
19) Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros até que o fato seja consumado.	Imp19
20) Se eu não sou o(a) "melhor" em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimado(a).	Imp20

Fonte: Clance (1986) adaptado por Matos, (2014)

3.3 Variáveis da pesquisa, tratamento estatístico

Na Tabela 3 são apresentadas as variáveis utilizadas neste estudo, a qual apresenta os detalhes sobre a variável dependente (desempenho acadêmico), independente de interesse (tempo de estudo), independentes mediadoras (aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor), além das variáveis de controle (bolsa de estudos e gênero):

Tabela 1:
Variáveis da pesquisa

Variável dependente			
Descrição		Operacionalização	Referências
Desempenho Acadêmico		Média das notas das disciplinas dos alunos	Katsikas e Panagiotidis (2011)
Variáveis independentes			
Variável independente de interesse			
Descrição	Lógica relacional	Operacionalização	Referências
Tempo de estudo	À medida que o aluno aumenta o número de horas estudadas especificamente, para a graduação em ciências contábeis, implica no aumento do desempenho acadêmico	Número de horas que o aluno dedica à graduação em ciências contábeis	Michaels e Miethe (1989)
Variáveis independentes mediadoras			
Descrição	Lógica relacional	Operacionalização	Referências
Aprendizagem autorregulada	O nível de utilização das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada é um fator que medeia, ao potencializar, a relação positiva entre o tempo de estudo e desempenho acadêmico	Resultado da análise fatorial confirmatória do instrumento constituído por 10 perguntas em uma escala likert de sete pontos	Lima Filho, Lima e Bruni (2015); Silva e Biavatti (2018); Silva et al. (2021)
Síndrome do Impostor	A síndrome do impostor é um fator que medeia, ao mitigar, a relação positiva entre o tempo de estudo e desempenho acadêmico	Resultado da análise fatorial confirmatória do instrumento constituído por 20 perguntas em uma escala likert de sete pontos	Matos (2014); Ashrafifard e Mafakheri (2017); Meurer e Costa (2020a); Meurer e Costa (2020b)

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Variáveis independentes de controle			
Descrição	Lógica relacional	Operacionalização	Referências
Bolsa de Estudos	Alunos que possuem bolsa de estudos tem maior desempenho do que alunos que não possuem bolsa de estudos	Variável dicotômica: (0) aluno que não possui bolsa de estudos e (1) aluno que possui bolsa de estudos	Pinto, Fernandes e Silva (2016) e Rocha, Leles e Queiroz (2018)
Gênero	Indivíduos do gênero feminino possuem, em média, maior desempenho acadêmico do que indivíduos do gênero masculino	Variável dicotômica: (0) aluno que se identifica com o gênero feminino e (1) aluno que se identifica com o gênero masculino	Magalhães e Andrade (2006)

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Para análise do modelo teórico, apresentado na Figura 1, junto às variáveis de controle, recorreu-se à análise fatorial confirmatória e modelo de equações estruturais. Essas duas análises foram estimadas em conjuntos por meio da técnica de *Diagonally Wighted Least Squares* (WLSMV), a qual, de acordo com Brown (2006) e Proitsi et al. (2011), é uma estimação adequada para dados ordinais oriundo de escalas likert.

Apesar da inferência estatística por meio da análise fatorial confirmatória e método de equações estruturais ser a técnica adequada para responder o objetivo desta pesquisa, possui pressupostos necessários para validação dos resultados, os quais conferem a testes específicos. Assim, para validação do modelo estrutural, realizou-se o teste de Índice de Ajuste Comparativo (CFI), Índice Tucker-Lewis (TLI), Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA) e Raiz Quadrada da Média Residual Padronizada (SRMR).

Para que o modelo estrutural seja adequado, o resultado do teste CFI e TLI, devem possuir valores acima de 0,90. E, por fim, os testes ligados ao erro do modelo, RMSEA e SRMR, devem apresentar valores inferiores a 0,08 e 0,10, respectivamente. Todos esses resultados de cada teste são sugeridos por Rosseel (2012), Jöreskog, Olsson e Wallentin (2016) e Keith (2019).

É válido ressaltar que, no que diz respeito aos construtos da análise fatorial confirmatória, as variáveis que deram origem aos fatores aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor foram submetidas ao teste de Alfa de Cronbach com o objetivo de averiguar se os construtos são válidos.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

4.1 Resultados descritivos

Na Tabela 4 são apresentadas as estatísticas descritivas sobre as variáveis diretamente observáveis deste estudo.

Tabela 4:
Estatística descritiva

Variáveis	Variáveis quantitativas					
	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Obs.
Desempenho Acadêmico	6,615	6,930	1,692	0,100	9,500	330
Tempo de Estudo	1,712	2,000	1,085	0,000	4,00	330
Variáveis qualitativas						

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Gênero	Se identifica com o Gênero Feminino		Se identifica com o gênero masculino		Total	
	FA	F%	FA	F%	FA	F%
	125	37,88%	205	62,12%	330	100,00%
Bolsa de Estudos	Possui alguma bolsa de estudos		Não possui qualquer bolsa de estudos		Total	
	FA	F%	FA	F%	FA	F%
	43	13,03%	287	86,97%	330	100,00%

Nota: Obs. = observações.

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Na Tabela 4, nota-se que a maioria dos participantes da pesquisa se identifica com o gênero masculino (62,12%). Outro resultado consiste na predominância de estudantes que não possuem qualquer tipo de bolsa de estudos (86,97%). O que pode indicar que menos de 15% dos respondentes estão ligados a projetos de extensão e/ou pesquisa, já que as bolsas distribuídas pelas universidades federais, em geral, estão ligadas a esses tipos de atividades que são pilares dessas instituições.

Ao considerar o tempo de estudo, a média foi de 1,71, ou seja, em média, os alunos alocam 1 hora e 42 minutos de seu dia para os conteúdos da graduação em ciências contábeis. Ainda sobre essa variável, a mediana foi igual a 2 horas, resultado próxima à media encontrada. Destaca-se ainda que, dos 330 respondentes, 182 (55,15% do total) indicaram que se dedicam a estudar, pelo menos, duas horas diárias.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, verifica-se que a média é de 6,61. Achado que sugere que, em média, os estudantes possuem desempenho próximo à nota mínima de aprovação das disciplinas, que nas universidades analisadas, é igual a 6. É válido ressaltar que 126 respondentes (38,18% do total) possuem desempenho acadêmico entre 5 e 7, isto é, com um ponto de diferença, a maior ou menor, do que a nota mínima esperada para aprovação em todas as disciplinas do curso. Além disso, apenas 57 respondentes (17,27% do total) desempenho acadêmico médio das disciplinas acima de 8, sendo que o maior desempenho entre os respondentes, foi de um aluno que registrou desempenho médio das disciplinas de 9,50.

4.2 Análise inferencial

Como descrito nos procedimentos metodológicos, a análise fatorial confirmatória, com o propósito de mensurar as variáveis latentes aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor, foi realizada ao mesmo tempo que o modelo de equações estruturais por meio da estimação WLSMV. Quando estimada a análise fatorial confirmatória, os resultados indicaram que todas as variáveis que compõem os construtos do nível de uso de aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor formaram as suas respectivas variáveis latentes. Os resultados referentes aos pressupostos da validação da equação estrutural (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) indicaram que o modelo está bem ajustado. E, dessa forma, não deve sofrer qualquer modificação.

Na Tabela 5 são apresentados os resultados da análise fatorial confirmatória para formação das variáveis latentes (aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor):

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Tabela 5
Análise fatorial confirmatória

Aprendizagem Autorregulada			Síndrome do Impostor		
Variável	Coefficiente padronizado	Valor Z	Variável	Coefficiente padronizado	Valor Z
Apr1	1,000	NA	Imp1	1,000	NA
Apr2	0,970	8,404***	Imp2	0,671	6,332***
Apr3	1,191	9,998***	Imp3	0,502	6,080***
Apr4	0,999	7,679***	Imp4	1,110	9,269***
Apr5	1,041	9,165***	Imp5	0,814	7,106***
Apr6	1,009	8,380***	Imp6	1,434	10,882***
Apr7	0,770	6,787***	Imp7	1,287	9,178***
Apr8	1,333	8,806***	Imp8	0,852	8,066***
Apr9	0,778	6,593***	Imp9	0,537	6,111***
Apr10	0,744	6,251***	Imp10	1,284	9,385***
			Imp11	0,791	7,934***
			Imp12	1,047	8,623***
			Imp13	1,297	10,599***
			Imp14	1,093	9,329***
			Imp15	1,125	8,999***
			Imp16	1,192	9,575***
			Imp17	1,260	8,870***
			Imp18	0,942	7,815***
			Imp19	0,404	3,694***
			Imp20	1,025	8,630***
Alfa de Cronbach	0,802		Alfa de Cronbach	0,901	

Nota: *significância ao nível de 5% e **significância ao nível de 1% ao considerar a estimação bicaudal.
Fonte: dados da pesquisa (2022)

Os resultados da Tabela 5 indicam que todas as variáveis pertencentes aos construtos do nível de uso da estratégia de aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor se ajustaram, pelo menos, ao nível de 5% de significância às suas respectivas variáveis latentes (aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor). E, dessa forma, não houve a necessidade de excluir qualquer variável devido a não relação com alguma dessas variáveis latentes. Resultado que já era esperado diante da validação de trabalhos anteriores que também encontraram resultados semelhantes, por exemplo Lima et al. (2015), Silva e Biavatti (2018), Silva et al. (2021), Matos (2014); Ashrafifard e Mafakheri (2017), Meurer e Costa (2020a) e Meurer e Costa (2020b).

Como as evidências dos testes CFI, TLI, RMSEA, SRMR indicaram que o modelo está bem ajustado, não houve a necessidade de ajuste ou até a exclusão de variáveis de nenhum dos construtos. Além disso, o Alfa de Cronbach das variáveis latentes aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor foram de 0,802 e 0,901, respectivamente. Resultado que, de acordo com Cortina (1993), indicam que os dois construtos são válidos, visto que os valores do teste evidenciaram resultado acima de 0,80.

Com a formação das variáveis aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor, foi possível prosseguir para a análise de correlação de Pearson. Análise que indica o nível de correlação entre as variáveis adotadas no modelo, além de averiguar a possível existência de

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

multicolinearidade entre as variáveis que serão utilizadas no modelo estrutural. Na Tabela 6, são apresentados os coeficientes de correlação de Pearson:

Tabela 6
Matriz de correlação de Pearson

Variáveis	Desempenho	Tempo de Estudo	Aprendizagem Autorregulada	Síndrome do Impostor	Gênero	Bolsa de Estudos
Desempenho	1,00					
Tempo de Estudo	0,08	1,00				
Aprendizagem Autorregulada	0,13**	0,46***	1,00			
Síndrome do Impostor	0,04	-0,06	0,00	1,00		
Gênero	0,00	-0,02	0,11**	0,18***	1,00	
Bolsa de Estudos	0,03	0,05	-0,01	0,07	-0,05	1,00

Nota: *significância ao nível de 5% e **significância ao nível de 1% ao considerar a estimação bicaudal.

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Quando analisado os resultados dos coeficientes de correlação da variável desempenho acadêmico em relação às demais variáveis, percebe-se que nenhum dos testes foi significativo ao nível de 5%, exceto a correlação com a variável aprendizagem autorregulada. Os resultados dessas correlações podem indicar que o tempo de estudo pode não estar relacionado com o aumento do desempenho acadêmico, mas apenas quando os alunos exercem o aumento de ações em direção ao aumento do nível da aprendizagem autorregulada.

No que diz respeito aos coeficientes de correlação das variáveis independentes de interesse e de controle, nota-se que as variáveis tempo de estudo e aprendizagem autorregulada estão positivamente correlacionadas ao nível de 1% de significância. Outra evidência confere à correlação positiva, ao nível de significância de 5%, entre aprendizagem autorregulada e a identificação com o gênero feminino. É válido ressaltar que todos os coeficientes de correlação entre as variáveis independentes foram inferiores a 0,70, indicando, a partir da lógica prescrita por Fávero e Belfiore (2017), inexistência de multicolinearidade. Diante desse resultado, pôde-se prosseguir ao modelo de estimação multivariado ao considerar a equação estrutural. Na Tabela 7 são apresentados os resultados do modelo estrutural com o objetivo de averiguar a relação entre o tempo de estudo, mediado pela aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor, no desempenho acadêmico:

Tabela 7
Modelo estrutural

Variável	Coefficiente	Erro-padrão	Teste Z	Valor-p
Tempo de estudo	0,054	0,100	0,543	0,587
Tempo de estudo => aprendizagem autorregulada	0,391	0,060	6,549	0,000
Tempo de estudo => síndrome do impostor	0,004	0,083	0,044	0,965
Aprendizagem autorregulada	0,171	0,125	1,367	0,172
Síndrome do impostor	0,062	0,084	0,748	0,455
Gênero	-0,020	0,195	-0,103	0,918
Bolsa de estudos	0,098	0,101	0,965	0,334
Observações			330	
CFI			0,9250	
TLI			0,9190	
RMSEA			0,0620	
SRMR			0,0800	

Nota: *significância ao nível de 5% e **significância ao nível de 1% ao considerar a estimação bicaudal.

Fonte: dados da pesquisa (2022)



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Os resultados do modelo de equação estrutural indicaram que o tempo de estudo não está relacionado ao desempenho acadêmico (Coef. 0,054, valor-p < 0,587), rejeitando a H1 e, por sua vez, indo contra as discussões de Michaels e Miethe (1989) e Lahmers e Zulauf (2000), os quais identificaram que o tempo de estudo implica no aumento desempenho acadêmico. Esse achado evidencia que, quando os alunos de graduação em ciências contábeis aumentam o número de horas alocadas para o estudo de conteúdos da graduação, não necessariamente terá aumento em seu desempenho acadêmico.

Uma justificativa para essa não relação é apresentada no estudo de Plant et al. (2005), uma vez que os autores discutem que não necessariamente o aluno terá maior desempenho se ele ter maior tempo alocado aos estudos em determinado conteúdo das disciplinas do curso. Isso porque é necessário que esse tempo estudado seja eficiente e, dessa forma, auxilie o aluno a ter aumento em seu desempenho acadêmico. Para garantir a eficiência nos estudos, os autores citam que o uso em maior nível de estratégias de aprendizagem autorregulada pode ser uma forma para que o aluno possa utilizar o tempo de maneira eficiente e alcançar o propósito de potencializar o desempenho acadêmico. Ou seja, ao considerar as discussões de Plant et al. (2005), pode-se entender que aumentar o nível da estratégia de aprendizagem autorregulada conduz o tempo de estudo a ter um efeito positivo no aumento do desempenho acadêmico.

Quando analisado esse ponto de vista, os resultados indicam que o tempo de estudo, mediado pelo nível de uso da estratégia de aprendizagem autorregulada, implica no aumento do desempenho acadêmico (Coef. 0,391, valor-p < 0,000). Evidência que constata a H2 deste estudo, além de contribuir aos trabalhos de Ericsson (1996) e Plant et al. (2005). Até porque os autores apresentam que para o tempo de estudo se traduza em aumento do desempenho, é necessário o uso de algumas características, como maior nível do uso de aprendizagem autorregulada. Assim, utilizar em maior nível estratégias de aprendizagem autorregulada tem impacto positivo como fator mediador entre o tempo de estudo e desempenho acadêmico, já que, alunos que possuem maiores níveis dessa estratégia, possuem maior capacidade de planejamento e gestão do tempo, motivar-se diante de uma meta a ser estabelecida e entender qual é o momento de solicitar auxílio para compreender um determinado conteúdo (Lima Filho et al., 2015; Zhoc et al., 2018).

A partir desses resultados, constata-se que a imagem apresentada em muitos veículos de comunicação, por exemplo G1, 2017; Guia do Estudante, 2020; G1, 2021; O Dia, 2022, de que o tempo de estudo implica em maior desempenho que, por sua vez, é traduzido em alcance da meta, não faz sentido para ao considerar alunos de graduação em ciências contábeis. Com isso, ao enfatizar essa relação, é importante destacar que ela só ocorre quando os próprios alunos utilizam em maior nível estratégias de aprendizagem autorregulada e, continuem a exercitar essa característica metacognitiva. Desse modo, para que o aluno induza o aumento do seu desempenho acadêmico, apenas a quantidade (aumentar o tempo de estudo) não é suficiente para aumentar o desempenho, mas o uso de estratégias, ligadas à qualidade (como o aumento do nível de aprendizagem autorregulada), é necessário para que o tempo alocado nos estudos seja eficaz para que o aluno tenha maior desempenho acadêmico.

Apesar do nível aprendizagem autorregulada fazer o papel mediador entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico, aspectos do próprio aluno, como traços de personalidade podem também atuar nessa relação, como a síndrome do impostor. Isso porque tal síndrome leva as pessoas a postergarem as tarefas a serem realizadas, além de, conforme Meurer e Costa (2020a), estar relacionada a atitudes contraproducentes. Nesse sentido, pode implicar na diminuição do desempenho (Matos, 2014). Além disso, por incitar ações contraproducentes e evitar novos desafios (Kuna, 2019) pode fazer com que haja de forma contrária ao aspecto



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

metacognitivo da aprendizagem autorregulada, isto é, ao invés de possibilitar positiva a relação entre horas de estudo e desempenho acadêmico, tornar essa relação inversamente proporcional.

Os achados dispostos na Tabela 7 indicam que a síndrome do impostor não medeia a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico (Coef. = 0,004; valor-p <0,965). Implicando assim, na rejeição da H3, além de contribuir, mesmo que não aceitando a terceira hipótese de pesquisa, com os trabalhos de Matos (2014), Kuna (2019) e Meurer e Costa (2020). Tais contribuições ocorrem porque, mesmo que a síndrome do impostor esteja ligada a ações contraproducentes e evadir de novos desafios, não tem a capacidade de interferir na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico.

Ainda sobre o resultado da síndrome do impostor, destaca-se que pode ser considerado como benéfico para os alunos. Isso ocorre porque, como a síndrome do impostor não interage na relação entre tempo de estudo e desempenho, os alunos que possuem maiores níveis não possuem desvantagem em relação aos que não possuem ou possuem níveis mais atenuados do referido traço de personalidade. Desse modo, para alcançar maior desempenho, é importante que, mesmo com altos níveis, o aluno exercite ações como aumentar o uso de estratégia da aprendizagem autorregulada, já que, como visto até aqui, é benéfica para o aluno aumentar o desempenho acadêmico à medida que se dedica maior tempo de estudo aos conteúdos abordados durante o curso de graduação em ciências contábeis.

No que diz respeito às variáveis de controle, os resultados sugerem que o gênero não está relacionado ao desempenho acadêmico. Dessa maneira, diferente das evidências expostas por Magalhães e Andrade (2006), não há diferenças no desempenho entre alunos do curso de ciências contábeis que se identificam com o gênero masculino ou feminino. Sobre a variável de controle bolsa de estudos, nota-se que ela não está relacionada com a variável desempenho acadêmico, destoando dos achados de Pinto et al. (2016) e Rocha et al. (2018), o qual apontaram que alunos que possuem algum tipo de bolsa de estudos ofertada pela universidade faz com que alcançassem maiores níveis de desempenho acadêmico.

5 Conclusões

O presente trabalho objetivou investigar o efeito do tempo de estudo no desempenho acadêmico, mediado pelo nível de uso de estratégia de aprendizagem autorregulada e a síndrome do impostor, de estudantes do curso de graduação em ciências contábeis. Os resultados indicaram que o tempo de estudo não possui implicações diretas no desempenho acadêmico, mas apenas quando mediado pelo nível de utilização da estratégia de aprendizagem autorregulada. Os achados também evidenciaram que, o traço de personalidade da síndrome do impostor não medeia a relação entre o tempo de estudo no desempenho acadêmico.

Esses resultados trazem à tona algumas reflexões, a primeira é de que, para os alunos de graduação em ciências contábeis, mesmo que que aumente o número de horas de estudos para o conteúdo das disciplinas, não há aumento significativo no desempenho. Isso porque o tempo de estudo apenas influencia no desempenho de modo indireto, isto é, a depender do nível do uso da estratégia de aprendizagem autorregulada. Contribuindo assim, ao evidenciar empiricamente, à discussão apresentada por Plant et al. (2005), já que os autores, em um trabalho teórico, sugeriram que aspectos metacognitivos como a aprendizagem autorregulada poderia fazer a mediação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico.

Resultado que também contribui na prática, especialmente para os graduandos em contabilidade, de que para o tempo alocado em estudo do conteúdo, o próprio aluno deve exercitar o seu próprio nível de uso de aprendizagem autorregulada para que esse tempo



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

conduza ao aumento do desempenho acadêmico. Até porque, como explanado por Lima Filho et al. (2015) e Zhoc et al. (2018), quando o aluno exercita a aprendizagem autorregulada, tem maior capacidade em planejar e gerir o tempo, buscar motivação a fator de uma meta a ser estabelecida e saber seus limites e solicitar ajuda aos seus pares para potencializar a compreensão de um determinado conteúdo.

Em termos práticos, o presente trabalho pode ser utilizado por professores de curso de graduação em ciências contábeis no momento do desenvolvimento do Projeto Pedagógico e da metodologia de ensino das disciplinas do Curso, ao enfatizar ao longo do curso metodologias que ensinem e suscitem o uso das estratégias metacognitivas pelos alunos. Dessa forma, pode-se ter benefícios diretos aos discentes, uma vez que terão maior absorção dos conteúdos abordados ao longo do curso de graduação, bem como ter maior capacidade de aplicação prática em sua vida profissional e potencializar seu desempenho acadêmico.

Outra reflexão obtida a partir dos resultados, é de que o traço de personalidade da síndrome do impostor do próprio aluno não é capaz de mediar ao ponto de tornar a relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico negativa. Sugerindo e, dessa forma, contribuindo aos trabalhos de Matos (2014), Kuna (2019) e Meurer e Costa (2020a), de que, embora a síndrome do impostor seja uma característica que leva a ações contraproducentes e que levam o aluno a procrastinar os seus deveres, não interfere na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Assim, alunos que possuem níveis de síndrome do impostor mais elevados não possuem prejuízo em relação aos que, não tem, ou possuem tal síndrome em níveis menos acentuados quando alocam maior tempo de estudo para obtenção de potencializar o desempenho.

É válido ressaltar que o presente trabalho não foi isento de limitações. Isso porque foram analisados apenas alunos do curso de graduação. Nesse sentido, pesquisas futuras podem entender a discussão ao considerar alunos da pós-graduação. Outro ponto que compreende à métrica de desempenho utilizada no estudo, que se baseou na nota média das disciplinas cursadas pelo aluno. Em nível de pós-graduação, esse desempenho pode ser abordado em outros aspectos, por exemplo, suas produções científicas ao considerar os diferentes estratos de qualidade.

Referências

- Ashrafifard, S., & Mafakheri, A. (2017). Investigating the relationship between attribution styles and metacognitive skills with fear of success among students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, In Press*.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27*, 1-13.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford.
- Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). «J’ai réussi, j’ai de la chance... je serai démasqué»: revue de littérature du syndrome de l’imposteur. *Pratiques psychologiques, 23*(2), 97-110.
- Chen, J. H., Björkman, A., Zou, J. H., & Engström, M. (2019). Self-regulated learning ability, metacognitive ability, and general self-efficacy in a sample of nursing students: A cross-sectional and correlational study. *Nurse Education in Practice, 37*, 15-21.
- Chucrute, L. (2022, jan. 14). Leonardo Chucrute: Prepare-se para concursos com o ciclo de estudos. *Jornal O Dia*. Acesso em: 14 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/opiniao/2022/01/6316446-leonardo-chucrute-prepare-se-para-concursos-com-o-ciclo-de-estudos.html>

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). “Am I for real?” Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(2), 119-125.
- Cummings, D. J., Poropat, A. E., Loxton, N. J., & Sheeran, N. (2017). Development and initial validation of a multidimensional student performance scale. *Learning and Individual Differences*, 59, 22-33.
- Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8), 725.
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Elsevier Brasil.
- Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, 143(4), 405-426.
- G1 (2017, fev. 2). Adolescente que estudava 15h por dia passa em 1º para medicina na UFG. *G1*. Acesso em: 8 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2017/02/adolescente-que-estudava-15h-por-dia-passa-em-1-para-medicina-na-ufg.html>
- Gianolla, G. (2020, abr. 1). Passei em 1º lugar em Medicina na USP-RP no meio da pandemia. *Guia do Estudante*. Acesso em 8 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/passei-em-1o-lugar-em-medicina-na-usp-rp-no-meio-da-pandemia/>
- Herbert, I. P., Rothwell, A. T., Glover, J. L., & Lambert, S. A. (2020). Graduate employability, employment prospects and work-readiness in the changing field of professional work. *The International Journal of Management Education*, 18(2), 100378.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G., Olsson, U. H., & Wallentin, F. Y. (2016). *Multivariate analysis with LISREL*. Basel, Switzerland: Springer.
- Katsikas, E., & Panagiotidis, T. (2011). Student status and academic performance: Accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2-3), 152-161.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. Routledge.
- Kuna, S. (2019). All by myself? Executives’ impostor phenomenon and loneliness as catalysts for executive coaching with management consultants. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 55(3), 306-326.
- Lahmers, A. G., & Zulauf, C. (2000). The secret to academic success: Hours and hours of study. *Journal of College Student Development*, 41(5), 545-554.
- Lima Filho, R. N., de Lima, G. A. S. F., & Bruni, A. L. (2015). Aprendizagem autorregulada em Contabilidade: diagnósticos, dimensões e explicações. *Brazilian Business Review*, 12(1), 38.

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 411-418.
- Magalhães, F. A. C., & Andrade, J. X. (2006). Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos. In *Congresso USP de Controladoria e Contabilidade* (Vol. 6, p. 2006).
- Matos, P. A. V. C. D. (2014). *Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo - USP).
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549-553.
- Meurer, A. M., & Costa, F. (2020a). Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. *Revista Contabilidade & Finanças*, 31, 348-363.
- Meurer, A. M., & Costa, F. (2020b). E se a máscara cair? Fenômeno impostor, características pessoais e background familiar dos pós-graduandos stricto sensu da área de negócios. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 103-124.
- Michaels, J. W., & Miethe, T. D. (1989). Academic effort and college grades. *Social Forces*, 68(1), 309-319.
- Monteiro, A., Leite, C., & Rocha, C. (2019). Students' self-study time and its relationship with a lifelong learning profile. *European Journal of Curriculum Studies*, 753-768.
- Monteiro, S. C., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento acadêmico: influência dos métodos de estudo. *VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, Braga, 3505-3516.
- Mthimunya, K. D. T., & Daniels, F. M. (2020). Exploring the challenges and efforts implemented to improve the academic performance and success of nursing students at a university in the Western Cape. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 12, 100196.
- Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H. J., Kirschner, P. A., & de Groot, R. H. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2016). An inner barrier to career development: Preconditions of the impostor phenomenon and consequences for career development. *Frontiers in psychology*, 7, 48.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of education for Business*, 85(4), 229-238.
- Nóvoa, A. (2012). Entrevista com o Prof. António Nóvoa. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 633-645.
- Okwuduba, E. N., Nwosu, K. C., Okigbo, E. C., Samuel, N. N., & Achugbu, C. (2021). Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 7(3), e06611.
- Parkman, A. (2016). The impostor phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51.
- Petratos, P., Herrera, D., & Soydemir, E. (2021). Academic Success and Weekend Study Time: Further Evidence from Public Elementary School Students. *American Journal of Educational Research*, 9(2), 67-71.
- Pinto, N. L. S., Fernandes, L. M. A., & Silva, F. F. (2016). Para além da formação acadêmica: As contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- de estudantes da área de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 301-325.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 96-116.
- Proitsi, P., Hamilton, G., Tsolaki, M., Lupton, M., Daniilidou, M., Hollingworth, P., & Powell, J. F. (2011). A multiple indicators multiple causes (MIMIC) model of behavioural and psychological symptoms in dementia (BPSD). *Neurobiology of aging*, 32(3), 434-442.
- Ramsey, E., & Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86-90.
- Rocha, A. L. D. P., Leles, C. R., & Queiroz, M. G. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 99, 74-94.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, C. (2000). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas acadêmicas?: um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of statistical software*, 48(2), 1-36.
- Sagitova, R. (2014). Students' self-education: learning to learn across the lifespan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 272-277.
- Silva, T. B. J., & Biavatti, V. T. (2018). Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15 (37), 3-33.
- Silva, T. B. J., Valeretto, G. J., Ferreira, M. P., dos Santos, C. A., & Dal Magro, C. B. (2021). Fatores explicativos do nível de utilização das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada dos estudantes de contabilidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 204-227.
- Soares, L., Paes, P., & Araújo, W. (2020, Jan. 31). Aluno de MG que passou em 1º em medicina na USP dá a receita: 'É mais esforço do que talento'. *GI*. Acesso em 10 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2020/01/31/aluno-de-mg-que-passou-em-1o-em-medicina-na-usp-da-a-receita-e-mais-esforco-do-que-talento.ghtml>
- Zheng, L. (2016). The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 187-202.
- Zhoc, K. C., Chung, T. S., & King, R. B. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 44(6), 982-1004.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). Springer, New York, NY.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.