

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

Thiago Bruno de Jesus Silva¹ , Allison Manoel de Sousa² , Fagner Martins Simão³ 

¹Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia, Brasil.

²Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

³Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Goiás, Mato Grosso do Sul, Brasil.



¹thiagobruno.silva@yahoo.com.br

²allison.msousa@gmail.com

³fagnerms01@outlook.com

Editado por:

Elisabeth de Oliveira Vendramin

Resumo

Objetivo: 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.

Método: 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.

Resultados: 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 implica de forma indireta por meio diretamente aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico. Descobriu-se ainda que a síndrome do impostor não é um fator que medeia a relação entre o tempo de estudo e desempenho acadêmico

Contribuições: Constata-se 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. Além disso, 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 é necessário aumentar o próprio nível de aprendizagem autorregulada.

Palavras-chave: aprendizagem autorregulada; síndrome do impostor; tempo de estudo.

Como Citar:

Silva, T. B. de J., Sousa, A. M. de, & Simão, F. M. Tempo de Estudo e Desempenho Acadêmico: O Nível de Aprendizagem Autorregulada e a Síndrome do Impostor Importam?. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 065–078/079. <https://doi.org/10.14392/asaa.2023160304>

Submetido em: 29 de Novembro de 2022
Revisões Requeridas em: 24 de Janeiro de 2023
Aceito em: 2 de Outubro de 2023

Introdução

O sistema educacional brasileiro tem como forma a avaliação dos alunos a partir de uma nota ou menção que determinam se serão ou não aprovados em uma determinada disciplina. Nas universidades, o desempenho obtido nas disciplinas é visto como um dos indicadores que remete ao sucesso do aluno (Mthimunye & Daniels, 2020). Esse sistema baseado em notas ou menções é adotado desde o ensino básico ao superior e, conseqüentemente, leva os alunos a estabelecerem estratégias para alcançar, pelo menos, a nota mínima para que sejam aprovados nas disciplinas e prossigam no curso (Rosário et al. 2000; Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005). Dentre essas estratégias, os autores Broadbent e Poon (2015) mencionam que os alunos tendem a aumentar o número de horas dedicadas ao conteúdo para obter maiores notas ou menções na disciplina.

Estudos revelam que o aumento do número de horas estudadas 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). Por esse motivo, aumentar as horas de estudos é uma estratégia que surte efeito no aumento da probabilidade de aprovação (Nonis & Hudson, 2010), pois é uma forma do aluno ganhar profundidade nos conteúdos ao solidificá-los nas memórias de longo prazo. Essa estratégia também é sempre evidenciada pelos principais veículos de mídia quando estudantes obtiveram as maiores notas nos principais vestibulares ou concursos do país enfatizando que o maior número de horas foi fator determinante para a aprovação (G1, 2017; Guia do Estudante, 2020; G1, 2021; O Dia, 2022).

Embora haja evidências que o aumento das horas de estudos tem efeito no aumento do desempenho, essa relação tende a não ser indiscriminadamente linear porque as pessoas possuem racionalidade limitada em que aspectos cognitivos de cada indivíduo podem interferir nesta relação. Os autores Ericsson (2001) e Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005) destacam que o nível de utilização da estratégia de aprendizagem autorregulada deve ser considerado na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Isso ocorre porque apenas aumentar o tempo de estudo pode não induzir ou não ser o único fator que conduz 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 da estratégia de aprendizagem proporciona benefícios porque implica na autonomia do próprio aluno em compreender novos conteúdos e, por consequência, atingir o desempenho acadêmico desejado. Chen, Bjorkman, Zou e Engstrom (2019) e Zhoc, Chung

e King (2018) argumentam que maiores níveis de estratégia aprendizagem induzem o aluno a possuir a responsabilidade de se planejar, executar, buscar motivação pessoal para entender o conteúdo estudado para alcançar uma meta. Quando os alunos têm maiores níveis de aprendizagem, possuem a capacidade de verificarem se necessitam 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 e Smith (2009) e Zhoc et al. (2018).

Nesse contexto, entende-se que o aumento do nível de uso da estratégia de aprendizagem autorregulada não só leva ao aumento do desempenho acadêmico, mas também pode ser um fator mediador que tende a potencializar a relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Isso ocorre porque o maior nível de uso de estratégia de aprendizagem é próprio de cada indivíduo e pode levar o aluno a ter maior capacidade de assimilação do conteúdo em menor tempo de estudo (Plant et al., 2005). Apesar disso, traços de personalidade tendem a interferir de forma prejudicial no desempenho acadêmico mesmo que o aluno tenha maior tempo de estudo. Dentre esses traços, destaca-se a síndrome do fenômeno do impostor (Meriac, 2012; Matos, 2014; Meurer & Costa, 2020b).

O sentimento de impostor ocorre quando os indivíduos, embora consigam alcançar determinada realização, não se julgam merecedoras da referida conquista (Parkman, 2016; Silva, Valeretto, Ferreira, Santos & Dal Magro, 2021). O próprio indivíduo se enxerga como uma fraude e, por isso, tem receio de que outras pessoas descubram sua incompetência na condução de tarefas (Clance & Imes, 1978). Em razão disso, o indivíduo atribui suas conquistas à sorte ou coincidências em detrimento de suas habilidades e competências (Cowman & Ferrari, 2002; Parkman, 2016; Ramsey & Brown, 2018; Meurer & Costa 2020a; Meurer e Costa, 2020b).

Por esses aspectos, Neureiter e Traut-Mattausch (2016) e Meurer e Costa (2020a) argumentam que a síndrome do impostor possui impacto significativo na tarefa executada pelos indivíduos fazendo com que esse traço de personalidade incentive comportamentos contraproducentes. Por isso, 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 essa síndrome tende a ser um aspecto cognitivo que prejudica o desempenho dos alunos.

Ainda que a síndrome do fenômeno do impostor

influncie na diminuição do desempenho acadêmico, acredita-se que também pode exercer papel similar quando comparada com a estratégia de aprendizagem mediando a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico. Há, contudo, uma diferença, pois a síndrome do impostor pode induzir a diminuição da relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico. Isso ocorre porque, como discutido por Meurer e Costa (2020a) 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 sobre a relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Os estudos anteriores que discutiram essa relação, por exemplo Michaels e Miethe (1989), Lahmers e Zulauf (2000) e Neroni et al. (2019), não consideraram aspectos metacognitivos dos próprios alunos como fatores com potencial de interferir na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Esse ponto de discussão, apesar de ser destacado em um trabalho teórico desenvolvido por Plant et al. (2005), ainda não foi testado empiricamente.

Com isso, este trabalho não entende o tempo de estudo, nível de utilização de estratégia de aprendizagem autorregulada e síndrome do fenômeno do impostor como fatores isolados no desempenho acadêmico. Até porque entende esses fatores de modo conjunto interagindo entre si e, conseqüentemente, contribuindo 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 apenas indiretamente, isto é, quando mediado pelo nível de 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 Plant et al. (2005), 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 auxiliam alunos de graduação em ciências contábeis para entenderem que apenas aumentar o tempo alocado em estudo isoladamente não proporciona efeito no desempenho acadêmico.

Os resultados deste estudo também 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. Em razão disso, os cursos de graduação em ciências contábeis podem incluir ações durante as disciplinas que suscitam o uso da estratégia de aprendizagem autorregulada pelos alunos do curso. Assim, os alunos podem absorver de melhor forma os conteúdos do curso e aplicar de melhor modo os temas abordados ao longo do curso além de obter maior desempenho nas disciplinas.

Dessa maneira, a discussão sobre a aprendizagem autorregulada é relevante para área contábil reconhecendo que os discentes futuros profissionais em contabilidade necessitam desenvolver habilidades de pensamento crítico; aprendizagem continuada; e capacidade de fornecer aconselhamento à tomada de decisões. Essas habilidades são objetivos propostos pela Comissão para Mudanças na Educação Contábil (*Accounting Education Change Commission*, 1990) e do Instituto Americano de Contadores (*American Institute of Certified Public Accountants*, 2010). Além disso, os autores Becker e Silva, Freitas, Sallaberry e Flach (2022) observam uma carência de que dedicam esforços sobre a discussão das competências dos estudantes para fins de aprendizagem ao longo do curso de contabilidade, justificando a realização de novos estudos.

2 Desenvolvimento e apresentação das hipóteses

O Processo de Bolonha aponta para o paradigma de aprendizagem considerando que o tempo de estudo é 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 geralmente pairam sobre a influência do estilo de vida dos alunos que dedicam pouco tempo para estudar, assumindo que o seu desempenho acadêmico pode ser comprometido (Nonis & Hudson, 2010). Embora os estudos nas últimas décadas encontraram 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.

Os autores 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. Os autores 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 podendo determinar o seu desempenho acadêmico. O número de horas alocadas em tempo de estudo, ao que parece, é fator crucial para o desempenho e, por sua vez, para o aprendizado (Broadbent & Poon, 2015). Contudo, o aumento do número de horas apenas resulta em melhor desempenho quando aplicado de forma eficiente (Nonis & Hudson, 2010). Assim, entende-se 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, conseqüentemente, desvela 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). Essa aprendizagem consiste em 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. Quando 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 é ferramenta importante possibilitando 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 com o 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 estudos 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 medeia a relação entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico. Isso porque 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:

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 e com sentimentos impostores suprem sua percepção de falta de competência de acordo aos comportamentos procrastinadores, altos

padrões de sucesso e não delegação de tarefas (Clance & Imes, 1978). Devido a isso, Clance e Imes (1978) foram os precursores quanto às 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 atitudes contraproducentes que podem ter efeito negativo no desempenho acadêmico dos estudantes que vivenciam os sentimentos impostores (Meurer & Costa, 2020a). Assim, estudantes que possuem níveis elevados da síndrome do impostor tendem a dedicar menos tempo para atividades que ultrapassam o papel formal acadêmico (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016).

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

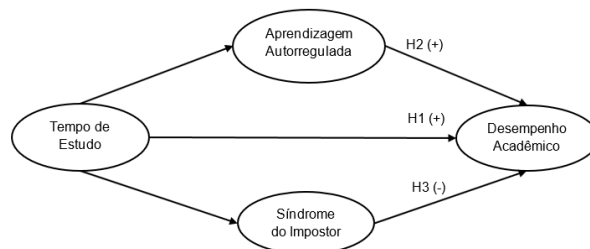
Sob a ótica dos estudantes de contabilidade, o desempenho acadêmico pode ser comprometido ao considerar que o tempo para dedicação às demandas ao curso podem ser insuficientes. A atitude vai de encontro ao crescimento profissional e pode prejudicar as organizações de diversas formas (Kuna, 2019), visto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

Por todas essas características elencadas sobre a síndrome do impostor que implicam em ações contraproducentes (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016; Meurer & Costa, 2020a) podendo 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. Diferente do nível de uso da aprendizagem autorregulada que, tende a potencializar a relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico, a síndrome do impostor pode exercer papel contrário ao ser um elemento mediador que diminui a força da relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. 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.

A Figura 1 ilustra o modelo teórico da pesquisa apresentando a lógica intrínseca que remete ao desenvolvimento das hipóteses:

Figura 1: Modelo teórico de pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

3 Procedimentos Metodológicos

3.1 Amostra e coleta de dados

A população do estudo foi de 403 alunos, em que a amostra inicial foi composta 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. Foram observados o critério de relevância e acessibilidade, pois as instituições atendem aos pressupostos teóricos do estudo e permitiram a realização da pesquisa. Das instituições de ensino presentes no estudo, destaca-se que foram duas universidades situadas no estado de Mato Grosso do Sul e uma situada no estado de Santa Catarina.

A coleta foi realizada entre 22 de janeiro de 2018 e 03 de fevereiro de 2020. O período longo é explicado pela disponibilidade para consecução dos dados. Os questionários foram entregues em formato impresso e por formulário eletrônico enviado por e-mail. A coordenação do curso de cada universidade enviou a lista com o número de alunos e instituiu a forma que os discentes deveriam ser abordados.

Durante o planejamento, coleta e análise dos dados, foram seguidas as normas éticas de pesquisa no país indicando aos participantes que as respostas seriam voluntárias. Dos 355 questionários respondidos obtidos, configurando a amostra inicial, 25 não foram considerados válidos, pois possuíam informações incompletas que impediam o prosseguimento da análise para cumprir o objetivo da pesquisa. Desse modo, a amostra final foi composta por 330 respostas.

O instrumento aplicado permitiu a coleta de características básicas dos participantes para controle amostral como o nome, gênero, tempo de estudo, nível acadêmico (em semestres) e idade. O Desempenho Acadêmico dos alunos foi obtido junto à coordenação do curso.

No próprio instrumento de coleta de dados havia uma questão que perguntava sobre a autorização e solicitava o número da matrícula. Os alunos autorizaram o uso de seu desempenho acadêmico nesta pesquisa.

A variável tempo de estudo também foi uma questão presente no próprio questionário em que o respondente informava o número de horas diária que dedicava à sua graduação no curso de contabilidade. Na sequência, segregou-se 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). Esse instrumento é constituído por 10 assertivas com uma escala *likert* de 7 pontos que serviram para identificar o nível de aprendizagem autorregulada. O referido instrumento é apresentado na Tabela 1:

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	Ap1
2) Procuro 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...	Ap2
3) Se tenho prova, começo a estudar o mais cedo possível, para ficar descansado e tranquilo no dia.	Ap3
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.	Ap4
5) Sempre procuro anotar o máximo de apontamento de um texto lido ou da aula expositiva do professor.	Ap5
6) Para ter melhor concentração, procuro sempre ambiente que não proporcione distração.	Ap6
7) Quando faço uma prova, se ocorrer bem ofereço-me recompensa; caso ocorra o contrário, abro mão de algo que tanto queria.	Ap7
8) Utilizo estratégias para memorizar o assunto (ou fórmulas), até saber de cor, do assunto a ser estudado.	Ap8
9) Quando surge dificuldade e não consigo resolver sozinho, busco ajuda externa (professor, colegas, outros).	Ap9
10) Após conclusão de um trabalho, sempre verifico para ter a certeza que está bom.	Ap10

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 são apresentadas as assertivas do instrumento utilizadas para captar o nível da síndrome do impostor dos respondentes. O referido instrumento 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) As 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
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 (1985) e adaptado por Matos (2014)

3.3 Variáveis e tratamento estatístico

Das variáveis utilizadas no estudo, apenas a variável denominada desempenho acadêmico foi coletada junto à instituição em que o aluno está vinculado. As demais variáveis foram coletadas por meio do questionário aplicado aos alunos. Na Tabela 3 são apresentadas as variáveis utilizadas neste estudo apresentando os detalhes sobre a variável dependente (desempenho acadêmico); independentes de interesse (tempo de estudo); independentes mediadoras (aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor); e as variáveis de controle (bolsa de estudos e gênero):

Tabela 3: Variáveis utilizadas na pesquisa

Variável dependente			
Descrição	Operacionalização	Referências	
Desempenho Acadêmico	Média das notas das disciplinas de cada aluno	Katsikas e Panagiotidis (2011)	
Variáveis independentes			
Variável independente de interesse			
Descrição	Lógica relacional	Operacionalização	Referências
Tempo de estudo	A 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	Clance (1985); Matos (2014) e Ashrafifard e Mafakheri (2017)
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 (2023)

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), que de acordo com os autores Brown (2006) e Proitsi et al. (2011), é uma estimação adequada para variáveis em escalas ordinais como as provenientes 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, há pressupostos necessários para validação dos resultados que são verificados por meio de 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 haja adequação ao modelo estrutural, os resultados dos testes CFI e TLI devem possuir valores acima de 0,90. Os testes ligados ao erro do modelo, RMSEA e SRMR, devem apresentar valores inferiores a 0,08 e 0,10, respectivamente. Todos esses valores são sugeridos por Rosseel (2012), Jöreskog, Olsson e Wallentin (2016) e Keith (2019). Quanto aos construtos da análise fatorial confirmatória, as variáveis que deram origem aos fatores aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor foram submetidas ao teste de validação de Alfa de Cronbach.

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 das variáveis

Variáveis quantitativas						
Variáveis	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						
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 (2023)

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%). Isso pode indicar que menos de 15% dos respondentes estão ligados a projetos que remetem a atividades de extensão e/ou pesquisa, ainda mais que geralmente as bolsas distribuídas pelas universidades federais estão ligadas a essas atividades que são pilares dessas instituições.

Ao considerar o tempo de estudo, a média foi de 1,71. Isso mostra que 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 sendo um resultado próximo à média 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. Esse achado sugere que, em média, os estudantes possuem desempenho próximo à nota mínima de aprovação das disciplinas nas universidades analisadas, que é igual a 6. É válido ressaltar que 126 respondentes (38,18% do total) possuem desempenho acadêmico entre 5 e 7, isto é, com diferença de até um ponto da nota mínima esperada para aprovação nas disciplinas. Além disso, apenas 57 respondentes (17,27% do total) possuem desempenho acadêmico médio nas disciplinas acima de 8 em que o maior desempenho entre os respondentes confere um aluno com desempenho médio nas disciplinas de 9,50.

4.2 Análise inferencial

Como descrito nos procedimentos metodológicos, realizou-se a análise fatorial confirmatória para mensurar as variáveis latentes de aprendizagem autorregulada e síndrome do impostor, realizada ao mesmo tempo que o modelo de equações estruturais por meio da estimação WLSMV. Os resultados da análise fatorial indicaram que todas as variáveis que remetem ao 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. Por esse motivo, não houve a necessidade de que a variável latente sofresse qualquer modificação.

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

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 (2023)

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). Dessa forma, não houve a necessidade de excluir qualquer variável devido a não relação com alguma dessas variáveis latentes. Esse resultado já era esperado diante da validação de trabalhos anteriores que também encontraram resultados semelhantes no ambiente brasileiro, por exemplo, Matos (2014), Lima et al. (2015), Silva e Biavatti (2018), Silva et al. (2021).

Como as evidências dos testes CFI, TLI, RMSEA e 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. Todos esses resultados de acordo com Cortina (1993) indicam que os dois construtos são válidos, visto que os valores do teste de Alfa de Cronbach 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. Os resultados dos coeficientes de correlação entre as variáveis independentes foram inferiores a 0,70, indicando a inexistência de multicolinearidade (Fávero & Belfiore (2017). Diante desse resultado, pôde-se prosseguir ao modelo de estimação multivariado ao considerar a equação estrutural. Na Tabela 6 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 6: 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 bicidual.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

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 de 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 terão 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

explicam que não necessariamente o aluno terá maior desempenho se ele tiver maior tempo alocado aos estudos em determinado conteúdo. Isso ocorre porque é necessário que o 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 utilize o tempo de maneira eficiente e potencialize o desempenho acadêmico. Em resumo, considerando 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). Essa evidência constata a H2 e contribui aos trabalhos de Ericsson (2001) 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, por exemplo, maior nível do uso de aprendizagem autorregulada. Assim, o uso em maior nível estratégias de aprendizagem autorregulada tem impacto positivo como fator mediador entre o tempo de estudo e desempenho acadêmico, pois alunos que possuem maiores níveis dessa estratégia possuem: (i) maior capacidade de planejamento e gestão do tempo; (ii) motivar-se diante de uma meta a ser estabelecida; e (iii) 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 (ver G1 (2017); Guia do Estudante (2020); G1 (2021); O Dia (2022) que o tempo de estudo implica em maior desempenho traduzindo em alcance da meta não pode ser considerado para alunos de graduação em ciências contábeis. Por isso, é importante destacar que essa relação só ocorre quando os próprios alunos utilizam em maior nível estratégias de aprendizagem autorregulada e que também continuem a exercitar essa característica metacognitiva. Desse modo, para que o aluno induza o aumento de seu desempenho acadêmico, apenas a quantidade (aumentar o tempo de estudo) não é suficiente para aumentar o desempenho, pois depende do uso de estratégias ligadas à qualidade (como o aumento do nível de aprendizagem autorregulada).

Apesar do nível aprendizagem autorregulada exercer papel mediador entre o tempo de estudo e o desempenho acadêmico, características do próprio aluno como traços de personalidade também podem atuar nessa relação. Um desses traços de personalidade concerne à síndrome

do impostor que de acordo com Meurer e Costa (2020a) leva à postergação de tarefas a serem realizadas implicando em atitudes contraproducentes. Por isso, a síndrome do impostor pode implicar na diminuição do desempenho (Matos, 2014). Além disso, por incitar ações contraproducentes e evitar novos desafios (Kuna, 2019) pode fazer com que atue de forma contrária ao aspecto metacognitivo da aprendizagem autorregulada, isto é, ao invés de intensificar a relação entre horas de estudo e desempenho acadêmico, torna essa relação inversamente proporcional.

Os achados dispostos na Tabela 6 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). Isso implica na rejeição da H3 e contribui, mesmo que não aceitando a terceira hipótese de pesquisa, com os trabalhos de Matos (2014), Kuna (2019) e Meurer e Costa (2020a). Essas contribuições ocorrem porque apesar da síndrome do impostor estar ligada a ações contraproducentes e evadir de novos desafios, não tem a capacidade de interferir na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico.

Os resultados sobre a síndrome do impostor podem ser considerados como benéficos para os alunos. A síndrome do impostor não interage na relação entre tempo de estudo e desempenho evidenciando que os alunos com maiores níveis não possuem desvantagem em relação aos que não possuem ou possuem níveis mais atenuados dessa síndrome. Por isso, para o alcance de maior desempenho é importante que mesmo com altos níveis da síndrome do impostor o aluno exercite ações com a finalidade de aumentar o uso de estratégia da aprendizagem autorregulada, pois é benéfica ao aumentar o desempenho acadêmico à medida que se dedica maior tempo de estudo aos conteúdos abordados durante o curso de graduação em ciências contábeis.

A partir da apresentação e discussão dos resultados são apresentados na Tabela 7 o resumo dos resultados considerando as hipóteses desenvolvidas nesta pesquisa.

Tabela 7: Resultados e hipóteses de pesquisa

Hipótese	Descrição	Resultado
H1	O número de horas alocadas em tempo de estudo tem efeito positivo e significativo no desempenho acadêmico.	Rejeitada
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.	Confirmada
H2b	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.	Rejeitada

Fonte: Autoria própria (2023)

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.

Os resultados desta pesquisa trazem à tona algumas reflexões, a primeira é que, apesar de haver o aumento do número de horas de estudos pelos alunos de graduação em ciências contábeis, não há aumento significativo no desempenho. Isso ocorre porque o tempo de estudo apenas influencia no desempenho de modo indireto dependendo do nível do uso da estratégia de aprendizagem autorregulada. Esse resultado contribui empiricamente à discussão apresentada por Plant et al. (2005), pois os autores a partir de um modelo teórico sugeriram que aspectos metacognitivos como a aprendizagem autorregulada poderia atuar como elemento mediador na relação entre o tempo de estudo e desempenho acadêmico.

Os achados desta pesquisa também contribuem em âmbito prático, principalmente para os alunos de graduação em contabilidade. Essa contribuição ocorre porque durante o tempo alocado em estudo do conteúdo os alunos devem exercitar o seu próprio nível de uso de aprendizagem autorregulada para aumentar o desempenho acadêmico. Isso ganha mais relevância quando considerada as discussões tratadas por Lima Filho et al. (2015) e Zhoc et al. (2018), pois os autores enfatizam que os alunos que exercitam a aprendizagem autorregulada têm 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, os resultados do presente trabalho também podem auxiliar os professores na construção do Projeto Pedagógico do Curso, bem como no desenvolvimento de metodologias de ensino que serão utilizadas durante as disciplinas do Curso. Em razão disso, os professores podem adotar metodologias que direcionam o aumento do número de estratégias metacognitivas de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Essa implicação prática é importante considerando as ponderações dos órgãos internacionais de contabilidade, pois apontam que os discentes, futuros profissionais em contabilidade, precisam desenvolver habilidades de pensamento crítico; de aprendizagem continuada; e capacidade de fornecer aconselhamento de qualidade visando a tomada de decisões.

Por sua vez, essas recomendações se relacionam diretamente com a discussão e implicação prática que fundamenta sua proposta em uma educação continuada com o interesse de junção da pesquisa, a educação e a prática profissional. A *American Accounting Association [AAA]* (2012) selecionou recomendações sobre o ensino da profissão, como currículos que envolvem recursos de aprendizagens, profissão aprendida para o futuro e estratégias de conversão de pensamento em ação.

Outra reflexão obtida a partir dos resultados é que o traço de personalidade da síndrome do impostor do próprio aluno não influencia a relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Isso contribui diretamente aos trabalhos de Matos (2014), Kuna (2019) e Meurer e Costa (2020a), pois, embora a síndrome do impostor seja uma característica que leva a ações contraproducentes levando à procrastinação, 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 possuem tal síndrome em níveis menos atenuados quando alocam maior tempo de estudo para potencializar o desempenho acadêmico.

É válido ressaltar que o presente trabalho não foi isento de limitações. Isso porque foram analisados apenas alunos do curso de graduação de três instituições públicas federais. O estudo não considerou as diferenças entre as instituições no que tange à nota de avaliação do curso e o índice de educação dada pela questão geográfica. Destaca-se que outras instituições foram convidadas a participar desta pesquisa, mas não houve retorno. Outra limitação consiste no período de coleta de dados, sendo anterior à crise pandêmica podendo influenciar no uso das estratégias de aprendizagem e no nível da síndrome do impostor pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Dessa forma, estes pontos podem suscitar outras reflexões acerca da temática. Em razão dessas limitações, sugere-se investigar universidades privadas, presencial ou EaD com a finalidade de comparar os resultados e entender os efeitos dos traços de personalidades na relação entre tempo de estudo e desempenho acadêmico. Além disso, pesquisas futuras podem entender a discussão ao considerar alunos da pós-graduação considerando o desempenho em outros aspectos, por exemplo, as produções científicas levando em conta os diferentes estratos de qualidade.

Referências

- Accounting Education Change Commission (AECC) (1990). Objectives of education for accountants: Position statement number one. *Issues in Accounting Education*, 307–312.
- American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) (2010). Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession.
- 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*, 11(2), e9461. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.9461>
- Becker, L.L. (2013). Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: An empirical study. *Issues in Accounting Education*, 28(3), 435-460.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.04.014>
- 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>
- Clance, P. R. (1985). Clance impostor phenomenon scale. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1037/t11274-000>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- 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. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.119>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.008>
- Dagal, A. B., & Bayindir, D. (2016). The Investigation of the Relationship between the Level of Metacognitive Awareness, Self-Directed Learning Readiness and Academic Achievement of Preschool Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research, 4*(11), 2533-2540.
- Ericsson, K. A. (2001). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education*,. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 21–55.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist, 49*(8), 725. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.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. <https://doi.org/10.3200/JRLP143.4.405-426>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100378>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.009>
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. 3rd Edition. New York: 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. <https://doi.org/10.1177/0021886319832009>
- 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. <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2015.12.1.2>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.001>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>
- 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. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201910370>
- 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, 13*(3), 103-124. <https://doi.org/10.14392/asaa.2020130306>
- Michaels, J. W., & Miethe, T. D. (1989). Academic effort

- and college grades. *Social Forces*, 68(1), 309-319. <https://doi.org/10.1093/sf/68.1.309>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2020.100196>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00048>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08832320903449550>
- Nóvoa, A. (2012). Entrevista com o Prof. António Nóvoa. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 633-645. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200016>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
- Parkman, A. (2016). The impostor phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51.
- Pathways Commission. (2012). The Pathways Commission: Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants. Retrieved November 1, 2012.
- 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. <https://doi.org/10.12691/education-9-2-2>
- Pinto, N. L. S., Fernandes, L. M. A., & Silva, F. F. (2016). Para além da formação académica: As contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2009.03.005>
- Ramsey, E., & Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86-90. <https://doi.org/10.1080/10691316.2017.1364080>
- 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. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3162>
- 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 académicas?: 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.194>
- Silva, T. B. J., Freitas, M. M. D., Sallaberry, J. D., & Flach, L. (2022). Relationship between academic performance and the level of use of metacognitive strategies for self-regulated learning. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 10(3), 137-150. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2022v10n3.61498>
- 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. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>

Silva, T. B. J., Valeretto, G. J., Ferreira, M. P., 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. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e79844>

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'. G1. 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. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9426-9>

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. <https://doi.org/10.1002/berj.3472>

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

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. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>