



GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU

Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad

Arequipa – Perú  
23, 24 y 25 de noviembre de 2016

ISBN: 978-85-68618-02-8

## ESTILOS COGNITIVOS E COMPORTAMENTOS DE AUTOBOICOTE E AUTOEFICÁCIA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO ACADÊMICO

**MIGUEL ANGEL VERDINELLI**

Univali - Universidade do Vale do Itajaí

[maverdinelli@gmail.com](mailto:maverdinelli@gmail.com)**SUZETE ANTONIETA LIZOTE**

Univali - Universidade do Vale do Itajaí

[lizote@univali.br](mailto:lizote@univali.br)**MARIA ELISABETH PEREIRA KRAEMER**

Univali - Universidade do Vale do Itajaí

[kraemer@univali.br](mailto:kraemer@univali.br)**JOSÉ CARLOS TERRES**

Univali - Universidade do Vale do Itajaí

[terres@univali.br](mailto:terres@univali.br)**EUSÉLIA PAVEGLIO VIEIRA**

UNIJUI

[euselias@unijui.edu.br](mailto:euselias@unijui.edu.br)

### RESUMO

Nesta pesquisa se analisam as relações entre os estilos cognitivos (EC) dos alunos de Ciências Contábeis, que participaram da disciplina de Empreendedorismo, com seus comportamentos de autoboicote (AB) e de autoeficácia (AE) acadêmica e como eles se vinculam com o desempenho escolar, mensurado por um trabalho em grupo e uma prova individual. Os dados foram levantados com questionários de autopreenchimento aplicados depois da prova final da disciplina. O estudo se caracteriza como exploratório, descritivo e de abordagem quantitativa. Avaliada a confiabilidade das escalas de AB e AE fez-se uma análise fatorial exploratória que resultou na extração de um e dois fatores respectivamente. A seguir empregaram-se métodos estatísticos de comparação de proporções e de médias. Os resultados mostraram que os EC não se associam às estratégias de AB ou AE. Porém os desempenhos se podem vincular com os EC. No trabalho grupal a melhor média se constatou para a equipe que incluía todos os estilos da escala empregada. Já os melhores desempenhos individuais se verificam para os alunos que se autoboicotam menos e para os que se consideram mais autoeficazes nos itens associados ao primeiro fator. Com os itens relacionados ao segundo fator não se verificaram diferenças de médias.

**Palavras-chave:** Estilos Cognitivos; Autoboicote Acadêmico; Autoeficácia Acadêmica.

## 1 INTRODUÇÃO

Empreender para muitas pessoas pode significar transformação social, econômica e pessoal e um ambiente propício para constatação do desejo latente de empreender são as Instituições de Ensino Superior, em especial nos cursos voltados para o gerenciamento, como é o de Ciências Contábeis e naqueles que na sua matriz curricular abrigam a disciplina de Empreendedorismo.

Kickul et al. (2009) ressaltam que quando os indivíduos tem a possibilidade de se tornarem empreendedoras e pensarem sobre as diferentes competências necessárias para se criar um novo negócio, seus estilos cognitivos podem de fato serem determinantes. Segundo esses autores os estilos cognitivos podem influenciar a sua preferência por diferentes tipos de aprendizado, acúmulo de conhecimento, processo de informações e tomada de decisão.

Entre as diversas maneiras de considerar os estilos cognitivos escolheu-se para desenvolver esta pesquisa o proposto por Allinson e Hayes (1996), que entendem a cognição como um aspecto determinante para a seleção, colocação, treinamento, orientação e desenvolvimento profissional de uma pessoa, além da composição de equipes de trabalho e do gerenciamento de conflitos (ALLINSON; HAYES, 2012).

Desde tal perspectiva os estilos que possuam os estudantes universitários podem ser determinantes de seu desempenho escolar, contudo outros aspectos de sua personalidade podem influenciar. No âmbito do ensino há dois comportamentos que tem sido alvo de preocupações da gestão escolar: o autoboicote e a autoeficácia acadêmica.

O autoboicote envolve o comportamento individual ou sua falta e ocorre antes ou simultaneamente com a realização de uma atividade, pois não tem como ocorrer depois (URDAN; MIDGLEY, 2001). Os impedimentos arguidos para efetuar a ação podem resultar de diversas condições, mas sempre como justificativas para um desempenho deficiente.

A teoria da autoeficácia foi apresentada por Bandura como um traço de personalidade que afeta a motivação para realizar com sucesso as tarefas ou bem o grau de tolerância para enfrentar determinadas situações adversas. Compreende também a percepção individual acerca do risco (BANDURA, 1977). Segundo o autor, os indivíduos com maior autoeficácia são mais capazes de perseguir e persistir numa tarefa do que aqueles que a tem em menor escala. Também argumentou que a percepção de autoeficácia de um indivíduo é influenciada pelas realizações anteriores, reações fisiológicas, experiências vicárias, e formas de persuasão (BANDURA, 1986).

A autoeficácia acadêmica refere-se à crença que os estudantes têm sobre a sua capacidade de ter êxito na realização de tarefas escolares específicas, sem levar em conta aspectos da personalidade ou atributos físicos dos alunos (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Segundo apontam Azzi et al. (2010), as crenças na autoeficácia acadêmica constroem-se ao longo da vida pela influência das experiências diretas de domínio, as indiretas, a persuasão social e o estado físico e emocional. Devido a essa maneira de se construir, a autoeficácia torna-se dinâmica, podendo um indivíduo se julgar totalmente capaz de realizar uma determinada tarefa num momento, mas apenas parcialmente em outro.

No contexto descrito emerge a seguinte pergunta de pesquisa: Como se relacionam os estilos cognitivos dos discentes da disciplina de Empreendedorismo, no curso de Ciências Contábeis, com seu autoboicote e sua autoeficácia acadêmica e esses três constructos com o desempenho escolar individual e grupal?

Para dar resposta a tal questionamento foram elencados os cinco objetivos específicos seguintes: 1) identificar os estilos cognitivos dos alunos que participam da disciplina por meio da escala de Allinson e Hayes (1996); 2) mesurar as estratégias de autoboicote acadêmico pela escala de Urdan e Midgley (2001); 3) aferir a autoeficácia acadêmica com uma adaptação da escala de Pintrich e De Groot (1990); 4) avaliar os resultados do desempenho escolar em

um trabalho grupal e em uma prova individual; 5) relacionar os constructos estilos cognitivos, autoboicote e autoeficácia acadêmicos entre si e com o desempenho.

Com o presente estudo busca-se obter evidências empíricas respeito das relações que se esperam entre os construtos analisados com base nos conceitos teóricos arrolados como marco da pesquisa. As articulações teóricas e práticas que derivem da investigação deste tema, ainda pouco trabalhado no ensino superior na realidade brasileira, justificam o interesse acadêmico e aplicado.

O artigo está estruturado em cinco seções, iniciando com esta introdução; na seção dois se apresenta o marco teórico; ao que segue a abordagem metodológica na terceira seção. Os resultados são apresentados na quarta e na seção cinco são feitas as considerações finais da pesquisa e, por último, se disponibiliza o referencial bibliográfico citado.

## **2 MARCO TEÓRICO**

A presente seção trata dos fundamentos teóricos em que se embasará a pesquisa. Para tanto se abordarão os seguintes temas: estilo cognitivo, autoboicote acadêmico (*academic self-handicapping*) e autoeficácia acadêmica (*academic self-efficacy*).

### **2.1 Estilos Cognitivos**

A partir do surgimento do termo “estilo cognitivo” no campo da psicologia, não se pode negar a proliferação de trabalhos em torno do assunto. Portanto, se apresenta como um campo consolidado dentro do paradigma cognitivo (CABERO-ALMENARA, 1990).

Os estilos cognitivos se referem aos processos de pensamentos e aos padrões empregados pelas pessoas na gestão das informações. Eles podem ser utilizados para descrever e explicar a maneira única com que cada indivíduo processa mentalmente as informações na tomada de decisão e na solução de problemas (FERREIRA; RAMOS, 2004). Nesta perspectiva, o estilo cognitivo corresponde à forma com que cada sujeito tem predisposição para coletar, processar e analisar informações de uma maneira particular e única. Essa preferência afeta diretamente o modo como aprendemos, resolvemos problemas e tomamos decisões (ALLINSON; HAYES, 2012).

Kickul et al. (2009) mencionam que o estilo cognitivo de uma pessoa pode influenciar a sua preferência por diferentes tipos de aprendizado, acúmulo de conhecimento, processo de informações e tomada de decisão. Em linha com esta afirmação, Sandler-Smith (1998) aponta algumas características que podem ser identificadas a partir dos diferentes estilos cognitivos, tais como: a) forma em detrimento ao conteúdo do processamento das informações; b) podem ser identificados por meio de testes psicométricos; c) são estáveis ao longo do tempo; d) apresentam características de bipolaridade e podem ser valorados diferentemente, uma vez que descrevem diferentes modos de processar as informações ao invés de melhores modos de processar as informações.

A intensificação da competição nos últimos anos tanto no âmbito profissional quanto pessoal, tem despertado a atenção de pesquisadores, gestores e educadores no sentido de provocar reflexões sobre quais os processos e as características que podem incrementar o desempenho escolar individual. Além de se preocuparem com a maneira como os indivíduos pensam e processam as informações que recebem em outras áreas do conhecimento.

O conceito de estilo cognitivo se revela com características interdisciplinares, ao passo que pode ser relacionado com várias temáticas além da psicologia. Sua aplicação é recorrente em outros campos do conhecimento como a educação, sistemas de informação e gestão de negócios (ARMSTRONG; COOLS; SANDLER-SMITH, 2012).

Na literatura há várias abordagens pelas que se busca entender o estilo cognitivo e seus diferentes graus. Dentre as vertentes existentes tem-se a Teoria da Aprendizagem Experimental (TAE) que fornece um modelo do processo de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984). Ela compreende o desenvolvimento humano por meio dos estilos cognitivos, ou

seja, como as pessoas aprendem, crescem e se desenvolvem. A partir do trabalho de Kolb (1984) outros pesquisadores também se empenharam em desenvolver estudos voltados a mensuração dos estilos de aprendizagem, como Felder (1996), Coffield et al. (2004) e Miranda e Morais (2008). Entretanto, não apenas no campo da educação como também na psicologia, em que os estilos cognitivos são estudados há algum certo tempo, percebe-se nos últimos anos um aumento no interesse dos pesquisadores em realizar pesquisas com abordagens cognitivas.

Armstrong, Cools e Sandler-Smith (2012) mencionam que na literatura encontram-se vários instrumentos que podem ser utilizados para mensurar os estilos cognitivos no campo de negócios, além daqueles instrumentos usados contexto educacional e psicológico, tais como: Grupo Incorporado de Testes de Figuras (GITF) proposto por Witkin (1971); o Kirton Inventário de adaptação-inovação (KAI) elaborado por Kirton (1976), Inventário de Estilo de Pensamento (TSI) proposto por Sternberg e Wagner (1991), o Índice de Estilo Cognitivo (CSI) de Allinson e Hayes (1996), Inventário Racional-Experimental (REI) de Epstein et al. (1996), o Indicador do Tipo de Myers-Briggs (MBTI) proposto por Myers et al. (2003), Estilo e Perfil de Pensamento não-linear/linear de Vance et al. (2007) e o Indicador de Estilo Cognitivo (COSI) sugerido por Cools e Van den Broeck (2007). Entretanto, os três instrumentos mais utilizados em pesquisas na área de gestão e negócios foram o Indicador do Tipo de Myers-Briggs (MBTI), o Kirton Inventário de adaptação-inovação (KAI) e o Índice de Estilo Cognitivo (CSI).

Nesta pesquisa adota-se o Índice de Estilo Cognitivo (CSI) proposto por Allinson e Hayes (1996), uma vez que este modelo vem sendo utilizado com êxito para mensurar as capacidades cognitivas de estudantes e de gestores que ocupam cargos de gerência, além de ter sido validado em contextos culturais distintos. O questionário adaptado ao idioma português encontra-se disponível em Nascimento (2015).

No âmbito nacional Nascimento, Verdinelli e Lizote (2014) buscaram, por meio de uma investigação com 245 estudantes concluintes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de duas universidades comunitárias, analisar as relações que têm seus estilos cognitivos mensurados com o CSI de Allinson e Hayes (1996, 2012) com a autoeficácia e a intenção empreendedora que declaram ter, sob influência do comportamento planejado. Os achados mostraram que os discentes que possuem estilo intuitivo ou quase intuitivo manifestam maior autoeficácia e intenção empreendedora que aqueles de estilo analítico. Por sua vez, verifica-se uma relação positiva e significativa da autoeficácia empreendedora dos alunos com o comportamento planejado. A associação entre a autoeficácia empreendedora e a intenção empreendedora também foi positiva e significativa.

Em outra pesquisa Nascimento, Verdinelli e Lizote (2015) analisaram os estilos cognitivos também com o modelo de Allinson e Hayes (1996, 2012) e o potencial empreendedor a partir do índice criado por Carland e Carland (1996), o Carland Entrepreneurship Index (CEI). Os dados foram obtidos junto a 159 discentes dos cursos de Ciências Contábeis de duas instituições comunitárias de ensino superior (ICES). Os resultados do estudo demonstram que os alunos com estilo quase intuitivo foram 23. Sendo que, o maior número de representantes se encontrou no estilo adaptador (64) e ainda, a dimensão quase analista apareceu com um número representativo de 53 respondentes. Por sua vez, o estilo com menor número de alunos foi o analista que totalizou 19 representantes. Quanto ao potencial empreendedor, constatou-se a predominância de empreendedores (67%) e microempreendedores com 32% dos entrevistados. Verificou-se também, que os microempreendedores se associavam com os estudantes que apresentavam um estilo cognitivo adaptador, que em essência possui tanto características intuitivas ou analíticas segundo o que seja mais oportuno. Por sua parte, os analistas relacionavam-se claramente aos que se

classificam como empreendedores, que requer uma maior atenção não apenas para constituir uma empresa, mas na sua sobrevivência.

Continuando os estudos com universitários, Camozzato et al. (2015) analisaram a intenção empreendedora, com base na visão da Teoria do Comportamento Planejado (TCP), dos alunos concluintes do curso de Administração de quatro campi de uma universidade comunitária de Santa Catarina e sua relação com seus estilos cognitivos, segundo modelo de Kirton (1976). Os resultados demonstram que 97,7% dos estudantes, possuem estilo inovador. A pontuação total do índice de Kirton Adaptador-Inovador (KAI) se correlaciona com a intenção empreendedora. Quando o KAI foi discretizado em acima ou em igual ou embaixo da média, e usado como preditor, mostra que há diferenças na intenção empreendedora dos alunos e na dimensão controle comportamental percebido da TCP. Aqueles com maior KAI apresentam maiores médias do controle comportamental e da intenção empreendedora.

## **2.2 Autoboicote Acadêmico (*Academic self-handicapping*)**

Um dos elementos impostos pela sociedade ocidental contemporânea reside na ênfase concedida à realização e o sucesso pessoal. Para uma pessoa se esforçar para alcançar o sucesso parece permear todos os aspectos de sua intenção começando na sala de aula, passando pelo seu círculo familiar, por um campo de futebol, pela direção de uma empresa, entre outros. Neste contexto, a ênfase na realização e sucesso pessoal sugere que os indivíduos desenvolvam todos os seus esforços no sentido de garantir a posse dos recursos necessários para maximizar o seu desempenho, incluindo a eliminação de obstáculos ou deficiências individuais que possam interferir nesse processo (REIS; PEIXOTO, 2013). Nesta oportunidade, a criação de entraves ou deficiências pessoais conscientes que possam afetar sua capacidade de desempenho ou estabelecer uma desculpa para o seu desempenho ruim é tratada como *self-handicapping*.

Berglas e Jones (1978) foram os pioneiros nos estudos relacionados ao autoboicote quando o definiram como qualquer ação ou escolha da configuração de desempenho que aumente a oportunidade de encontrar desculpas para a falha em seu comportamento, permitindo assim que o indivíduo evite implicações negativas de um desempenho ruim. Para Covington (1992) ele corresponde à criação de algum impedimento ao próprio desempenho, quer seja ele imaginado ou real para que o indivíduo tenha uma desculpa pronta para sua falha potencial.

Em especial, na literatura outros estudos argumentam que as estratégias do autoboicote são utilizadas por diferentes pessoas e razões. Este comportamento nasce de um medo do fracasso e o motivo para evitar os efeitos negativos sobre a capacidade individual que tal falha representa. Em linhas gerais, o autoboicote sugere a manifestação comportamental dos motivos de evasão, porém os resultados ainda são inconclusivos e investigações adicionais são necessárias para determinar os motivos da evasão (URDAN; MIDGLEY, 2001).

Várias atitudes e comportamentos têm sido sugeridas como exemplos de *self-handicapping*, tais como: a procrastinação, falta de esforço ou prática, doença, timidez, desculpas, mau humor, drogas ou álcool, falta de sono e envolvimento excessivo com amigos e atividades, conforme apontam Higgins, Snyder e Berglas (1990). Para Urdan e Midgley (2001) alguns destes comportamentos, como a timidez e mau humor, são formas menos ativas e podem ser menos intencional do que outras, como a procrastinação ou uso de drogas, uma vez que acreditam que o autoboicote é proposital e intencional. Para Ribeiro et al. (2014) a procrastinação parece ser um problema que já afeta uma parcela significativa da população. Para Ferrari, Johnson e McCown (1995) este comportamento se refere à atitude do indivíduo em postergar o início, o desenvolvimento ou o término de uma tarefa.

Com o intuito de compreender estes comportamentos e atitudes relacionadas ao autoboicote, várias pesquisas foram realizadas em diferentes contextos, tanto em laboratórios

como estudos de campo, porém os esforços mais recentes têm-se centrado sobre as implicações destes comportamentos no contexto acadêmico (THOMAS; GADBOIS, 2007). Comportamentos de *self-handicapping* podem ocorrer em praticamente qualquer situação que envolva capacidade de diagnóstico de atividades, como escolas e salas de aula, que fornecem excelentes contextos do mundo real para o exame deste comportamento. No ambiente acadêmico, os alunos são continuamente confrontados com tarefas e situações em que a informação sobre a sua capacidade e inteligência poderá ser exibida em público. Além disso, o desempenho dos alunos nestas tarefas tem consequências diretas em seus resultados pessoais (URDAN; MIDGLEY, 2001). Neste contexto, Urdan e Midgley (2001) propuseram uma escala para mensurá-lo no ambiente acadêmico, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Escala *self-handicapping*

1	Alguns estudantes adiam fazer seus trabalhos de aula até o último minuto. Assim, se eles não se saem bem podem dizer que essa foi a razão.
2	Alguns estudantes permitem que seus amigos não os deixem prestar atenção na aula ou fazer as tarefas de casa. Então, se eles não se saem bem podem dizer que foram os amigos que os atrapalharam.
3	Alguns estudantes propositadamente não se esforçam verdadeiramente em aula. Então, se eles não se saem bem podem dizer que foi porque não tentaram.
4	Alguns estudantes propositadamente se envolvem em muitas atividades. Então, se eles não se saem bem em seus trabalhos de aula podem dizer que foi porque estavam envolvidos com outras coisas.
5	Alguns estudantes ficam “de boqueira” na noite antes de uma prova. Então, se eles não se saem bem podem dizer que foi por essa razão.
6	Alguns estudantes procuram razões para se manter longe do estudo (não sentir-se bem, ter que ajudar a seus pais, cuidar de um irmão ou irmã, etc.). Então, se eles não fizerem bem seu trabalho de aula podem dizer que essa foi a razão.

Fonte: adaptado de Urdan e Midgley (2001).

Na literatura internacional, algumas pesquisas têm voltado seu olhar para o *self-handicapping* acadêmico, como o estudo realizado por Thomas e Gadbois (2007). Os pesquisadores examinaram a autoestima e a clareza do autoconceito, bem como as suas tendências em empregar profunda e superficialmente as abordagens de aprendizagem e autorregulação durante o aprendizado em relação à suas tendências de autoboicote e o desempenho nos exames. A pesquisa contou com a participação de 161 estudantes canadenses que estavam cursando o primeiro ano de uma universidade. Durante o estudo, os participantes responderam ao instrumento de pesquisa de Urdan e Midgley (2001) e outros que mediram sua autoestima, autoconceito, abordagens de aprendizagem, autorregulação e reflexões sobre seu desempenho antes e após a realização das provas. Os resultados do estudo apontam que o autoboicote se correlaciona negativamente com o autoconceito, aprendizagem em profundidade, autorregulação. E os graus de exames se correlacionam positivamente com a aprendizagem superficial e os testes de ansiedade. E ainda, o autoconceito, os testes de ansiedade, autoeficácia acadêmica e autorregulação foram preditores de notas das provas intercaladas. Em linhas gerais, o estudo demonstrou que o autoconceito e as estratégias de aprendizagem dos alunos estão relacionados com as suas tendências *self-handicapping* e o desempenho nos exames.

No contexto português, Reis (2012) analisou a relação entre o uso de estratégias de *self-handicapping* e a autoestima, o autoconceito e orientações motivacionais. Na oportunidade, foram estudados 170 adolescentes do 7º, 8º e 9º ano de um colégio particular da zona da grande Lisboa que responderam ao *Critical Parenting Inventory* (CPI). Os resultados da pesquisa demonstram que o uso de estratégias de autoboicote se relaciona negativamente com autoestima, com autoconceito, com orientação motivacional para a tarefa e se relaciona positivamente com a orientação motivacional para a autodefesa e o evitamento.

Reis e Peixoto (2013), com a mesma amostra do estudo anterior, analisaram a relação entre as práticas educativas, as críticas e perfeccionismo parentais, a autoestima, o

autoconceito, as orientações motivacionais e o uso de estratégias de *self-handicapping* acadêmico. Os achados apontam que os alunos que percebem os seus pais como sendo perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho acadêmico apresentam autoestima mais baixa, autoconceito mais baixo, motivação mais orientada para a autodefesa, para o evitamento e menos orientada para a tarefa, bem como uma maior tendência a usar estratégias de *self-handicapping*, do que os seus colegas que não percebem os seus pais da mesma forma.

Schwinger et al. (2014) investigaram a relação entre o autoboicote e o desempenho acadêmico, uma vez que estes constructos tem gerado resultados heterogêneos indicando a necessidade de estudos para identificar as potenciais variáveis moderadoras que influenciam essa relação. A metanálise foi composta por 36 estudos de campo. Os achados revelam que a escala de mensuração de Urdan e Midgley (2001) foi o instrumento mais utilizado. E ainda, que o tipo de escola (primária, secundária, *high school* e universidade), o nível de metas, bem como a confiabilidade da escala influenciou consideravelmente a correlação média de *self-handicapping*. Destaca-se também que as intervenções educacionais para melhorar o desempenho acadêmico deve ainda centrar na prevenção do autoboicote.

Entretanto, no contexto nacional, os estudos referentes *self-handicapping* ainda se mostraram pouco recorrentes, sobretudo na área da psicologia e educação, uma vez que não foram localizadas pesquisas anteriores que abordaram o tema.

### **2.3 Autoeficácia Acadêmica (*Academic Self-efficacy*)**

A autoeficácia emerge no campo da psicologia a partir da teoria social cognitiva postulada por Bandura em 1977. Este conceito é tratado como um traço de personalidade que afeta a motivação do indivíduo para a realização com sucesso das tarefas ou do grau de tolerância deste para enfrentar determinadas situações adversas, além da percepção individual em relação ao risco. Segundo Huang (2012) ela é uma construção de motivação importante para a realização de uma tarefa.

Para Bandura (1977) o conceito de autoeficácia se caracteriza como o grau em que os indivíduos acreditam em sua capacidade para executar um comportamento e ainda, que eles acreditam que é possível realizá-lo com as habilidades que possuem. Os indivíduos com maior autoeficácia são mais capazes de perseguir e persistir numa tarefa do que aqueles que a tem em menor escala.

Com o passar do tempo, a autoeficácia tem sido objeto de discussões teóricas e outros desdobramentos foram incorporados ao conceito original de Bandura (1977). Nesse contexto emergiu a autoeficácia acadêmica. McGee et al. (2009) mencionam que a autoeficácia, ou autoeficácia geral, capta a percepção do indivíduo em relação a sua capacidade de realizar com sucesso uma diversidade de tarefas por meio de uma variedade de situações. Sendo assim, o conceito de Bandura (1977) se refere à confiança de um indivíduo na realização de uma variedade de tarefas independente das demandas que ele receber.

Bandura (1977, 1997) afirmou que a autoeficácia geral deve ser direcionada a um contexto específico com o intuito de identificar o domínio da tarefa a ser realizada pelo indivíduo. A partir desta afirmação, vários pesquisadores agregaram uma série de medidas relacionadas com os domínios específicos da autoeficácia, ao invés de depender de um teste abrangente que mensurasse apenas a autoeficácia geral (McGEE et al., 2009). Assevera-se que ao acrescentar novas medidas a autoeficácia geral com uma visão voltada para os aspectos relacionados ao mundo acadêmico, emerge a autoeficácia acadêmica (*academic self-efficacy*), ou seja, um domínio específico da tarefa voltado para o ensino superior.

Ellias (2008) conceitua a autoeficácia acadêmica como a confiança de um aluno em sua habilidade para ter sucesso nas tarefas do meio acadêmico. Os estudos que versam sobre a temática, apontam que os estudantes com forte autoeficácia acadêmica demonstram maiores

taxas de esforço, persistência, interesse e propósito para aprender, pois a intensidade da crença da autoeficácia acadêmica exerce impacto na qualidade de investimento dedica à seleção, a realização das tarefas de aprendizagem, o desempenho, a memória mesmo quando há obstáculos para a realização do objetivo fim (AZZI, GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2010). Hung (2013) menciona ainda que diferenças de gênero em autoeficácia acadêmica apresentam variação em seus efeitos a partir do ambiente educacional onde são mensuradas. Na sequência, o Quadro 2 apresenta a escala de autoeficácia acadêmica adotada na pesquisa proposta por Pintrich e De Groot (1990).

Quadro 2 – Escala *academic self-efficacy*

1	Comparado com outros estudantes desta turma eu espero me sair bem.
2	Estou certo de que posso entender as ideias ensinadas neste curso.
3	Eu espero me sair muito bem nesta disciplina.
4	Comparado com outros estudantes desta turma, acho que sou um bom aluno.
5	Tenho certeza que posso fazer um trabalho excelente com relação aos problemas e tarefas desta disciplina.
6	Eu acho que vou tirar uma nota boa nesta disciplina.
7	As minhas habilidades de estudo são excelentes se comparadas com outros alunos desta turma.
8	Comparado com outros estudantes desta turma, eu acho que sei bastante o conteúdo da disciplina.
9	Eu sei que sou capaz de aprender os conteúdos desta disciplina.

Fonte: adaptado de Pintrich e De Groot (1990).

Nos últimos anos vários estudos internacionais tem se dedicado a investigar a autoeficácia acadêmica. Dentre eles, destaca-se a pesquisa Pintrich e De Groot (1990), os quais realizaram um estudo correlacional visando analisar as relações entre orientação motivacional, autorregulação, aprendizagem e desempenho acadêmico. Foram analisados 173 alunos americanos de escolas de inglês do sudeste de Michigan. Os achados sugerem evidências empíricas para a validade de uma escala que considera importante tanto os aspectos motivacionais como os da aprendizagem e da autorregulação como componentes do desempenho acadêmico em sala de aula. Sendo assim, o envolvimento do aluno na aprendizagem e na autorregulação está intimamente vinculado à crença da autoeficácia acadêmica e a sua capacidade para executar as tarefas de sala de aula, além de sua crença que estas tarefas de sala de aula são interessantes e dignas de aprendizagem.

Strunk e Steele (2011) estudaram a relação entre a autoeficácia acadêmica, autorregulação, *self-handicapping* e procrastinação de 138 estudantes de graduação. Os resultados sugerem que a autorregulação e o *self-handicapping* preveem a procrastinação.

Pesquisas complementares, como a realizada por Huang (2012), que efetuou uma metanálise com 187 estudos que tratam das diferenças de gênero na autoeficácia acadêmica, trouxe resultados que revelam que os homens tem uma autoeficácia acadêmica um pouco maior que as mulheres. E ainda, com uma análise mais profunda se revela que o domínio do conteúdo é um moderador significativo na explicação da variação nas diferenças de gênero na autoeficácia acadêmica.

No contexto nacional, Guerreiro (2007) buscou identificar e analisar a crença de autoeficácia na formação superior e a integração ao ensino superior de estudantes ingressantes, suas mudanças ao longo do primeiro ano do curso e as relações entre as mesmas. A pesquisa contou com a participação de 189 estudantes dos cursos de Letras, Matemática e Tecnologia em Informática e Administração de uma instituição de ensino superior particular situada na região metropolitana de São Paulo. Os resultados apontam uma relação negativa significativa, tanto para a autoeficácia na formação superior como para a integração ao ensino superior. Sendo assim, esta diminuição da percepção dos estudantes em relação aos constructos pesquisados pode demonstrar que após a vivência acadêmica as percepções dos estudantes tornaram-se mais próximas do contexto ambiental, bem como suas capacidades



reais. A autoeficácia acadêmica e o estudo apresentaram impacto negativo e não significativo. E ainda, em consonância com outros estudos, verificou-se a existência de correlação positiva e significativa entre a autoeficácia na formação superior e a integração ao ensino superior, sendo que essa correlação se apresentou forte na primeira fase da pesquisa e na segunda fase, moderada.

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) dedicaram-se ao processo de construção e validação de uma escala de autoeficácia na formação do ensino superior que avalia as crenças de estudantes em sua capacidade frente às tarefas da formação superior. A amostra foi composta por 535 estudantes de uma instituição de ensino superior privada localizada na região metropolitana de São Paulo e de uma universidade pública do interior paulista, dos cursos de ciências humanas, exatas e biológicas. Os achados sugerem a criação de cinco dimensões, sendo elas: autoeficácia acadêmica (capacidade de aprender e aplicar conhecimentos), autoeficácia na regulação da formação (capacidade de autorregular as ações), autoeficácia na interação social (capacidade de relacionamento com colegas e professores), autoeficácia em ações proativas (capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação) e autoeficácia na gestão acadêmica (capacidade de envolver-se e cumprir prazos). Os resultados da validação da escala esperam contribuir para a gestão institucional, bem como para a prática docente.

### **3 MATERIAL E MÉTODOS**

Os dados para realizar a pesquisa foram levantados numa Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES) junto aos alunos do curso de Ciências Contábeis que participavam da disciplina de Empreendedorismo. Ela é ministrada em regime intensivo todos os anos nos meses de fevereiro e julho. Para tanto foram utilizados questionários de autopreenchimento que se aplicaram de modo presencial no fim do período de aulas de fevereiro e de julho de 2016.

O instrumento utilizado estava organizado em três blocos. No primeiro se dispuseram trinta e oito afirmativas relativas ao estilo cognitivo (EC) segundo a proposta de Allinson e Hayes (1996, 2012), usada no Brasil nas pesquisas de Nascimento (2015) e de Nascimento et al. (2014, 2015). As respostas deviam ser dadas empregando uma de três opções, conforme o respondente opinasse que a afirmação era verdadeira, era falsa ou se ele tinha dúvidas. A interpretação se faz por meio da conversão dessas opções em valores 0, 1 ou 2 segundo um sistema próprio criado pelos autores da escala, sendo que a alocação aos cinco estilos por eles definidos, intuitivo (I), quase intuitivo (QI), adaptativo (Ad), quase analítico (QA) e analítico (A), é feita pelo valor da somatória da pontuação (ALLINSON; HAYES, 2012).

No segundo bloco se dispôs a escala de autoboicote acadêmico, adaptada de Urdan e Midgley (2001). Ela é composta de seis afirmativas que descrevem diferentes estratégias usadas pelos estudantes. Para serem respondidas se emprega uma graduação de cinco pontos, indo desde nada verdadeira (1) até totalmente verdadeira (5). Por fim, no terceiro bloco, se adaptaram nove afirmativas selecionadas do questionário de Pintrich e De Groot (1990) relativas à autoeficácia acadêmica, usando-se a mesma escala de cinco pontos.

Os dados levantados com os questionários se cruzaram com os empregados para avaliar o desempenho dos discentes. Nesse caso foram utilizadas as notas de um trabalho em grupo e os obtidos numa prova individual. No mês de fevereiro de 2016 inscreveram-se na disciplina cinquenta e três (53) alunos, mas três deles desistiram, restando uma população de cinquenta alunos. Respeito da prova final, outros quatro estudantes não compareceram, pelo que para esse mês se contou com quarenta e seis (46) questionários. No mês de julho participaram da disciplina trinta e cinco (35) alunos, mas o número de instrumentos que foram completados foi de trinta e três (33).

Inicialmente os dados totais coletados com os setenta e nove (79) discentes se transferiram para um arquivo Excel®, onde foram feitos os pré-tratamentos recomendados para avaliar os dados omissos e erros de digitação. No bloco de estilos cognitivos houve seis dados faltantes em fevereiro e três em julho, porém nas hipóteses dessas pontuações assumirem os valores possíveis de 0, 1 ou 2, não modificariam as classificações, pois ficariam dentro dos intervalos de cada estilo. Nas escalas de autoboicote e de autoeficácia acadêmica só foi constatada a ausência de resposta para a primeira escala em uma única afirmativa durante a aplicação de fevereiro, porém o dado omissos foi preenchido pela mediana calculada de todas as respostas dadas a essa afirmativa.

A base final de dados foi importada para o software Statistica® com o que se fizeram inicialmente a verificação dos pressupostos de cada método estatístico usado. Considerando que a escala empregada foi do tipo Likert, a normalidade se avaliou por meio da assimetria e curtose. Conforme apontam Finney e DiStefano (2006) valores no intervalo [-2; 2] e [-7;7] respectivamente para aqueles descritores indicam que as distribuições são quase-normais. Nenhuma das variáveis ultrapassou aqueles valores.

Definidos os estilos cognitivos (EC) foram avaliadas suas presenças em relação ao sexo do respondente, empregando-se para isto o teste de diferenças entre duas proporções, que leva em consideração o número de casos em cada categoria. Posteriormente se usaram os EC como preditores categóricos nas análises de variância. As variáveis dependentes foram os somatórios das pontuações dadas ao autoboicote e à autoeficácia acadêmica. Entretanto, previamente para essas escalas se avaliou a confiabilidade por meio do alfa de Cronbach e se fez a uma análise fatorial para constatar se existia unidimensionalidade no constructo. Empregou-se o critério de Kaiser para reter os fatores, isto é, ao fazer a análise desde matrizes de correlação os autovalores tem que ser maior ou iguais a 1.

Os resultados do desempenho foram avaliados por meio do teste t para contraste de uma média contra um valor fixo. As comparações feitas foram entre a média do desempenho na prova individual dos integrantes de cada um dos dezesseis grupos, que foram constituídos por sorteio, contra o valor da nota obtida no trabalho grupal. O mesmo teste t foi realizado entre a média dos desempenhos individuais dos alunos com o mesmo estilo cognitivo contra o valor médio calculado para as notas de todos os grupos. Usando o teste t para grupos independentes se compararam a média de todos os grupos contra a média obtida a partir das calculadas das notas individuais dos integrantes de cada grupo. Finalmente se utilizou o mesmo teste para contrastar as notas médias individuais dos alunos que no somatório das pontuações dadas ao autoboicote e a autoeficácia estiveram abaixo o igual à média contra as notas dos que pontuaram acima da média naqueles traços de personalidade. Nas comparações de grupos independentes se avaliou a homocedasticidade da variância das distribuições por meio do teste de Levene.

#### **4 RESULTADOS**

Feita a conversão das respostas na escala de estilos cognitivos usando o sistema ideado por Allinson e Hayes (2012) os estudantes foram classificados nas categorias propostas, sendo contabilizados quando a disciplina de empreendedorismo foi ministrada no mês de fevereiro seis (6) alunos com estilo analítico, dezoito (18) quase analíticos, quatorze (14) adaptativos, sete (7) quase intuitivos e apenas um (1) estudante do sexo masculino com estilo intuitivo. Os dados levantados nesse mês foram de quarenta e seis discentes (46), sendo trinta e uma (31) mulheres e quinze (15) homens. Para o mês de julho, quando participaram da *survey* trinta e três alunos (33), vinte e quatro (24) mulheres e nove (9) homens, os classificados com estilo cognitivo analítico foram oito (8), os quase analíticos doze (12), os adaptativos nove (9), os quase intuitivos três (3) e, ao igual que em fevereiro, só um (1) aluno do sexo masculino com estilo intuitivo.

Nas comparações efetuadas entre as proporções que há para cada estilo segundo o gênero, ao considerar ambas as turmas juntas, se comprovou que não há diferenças significativas para o estilo analítico, que inclui onze (11) alunos do sexo feminino e três (3) do sexo masculino, nem para o estilo adaptativo, onde foram classificadas dezesseis (16) mulheres e sete (7) homens. Porém, sim houve diferenças entre os quase analíticos ( $p=0,021$ ) com predominância de mulheres, 25 a 5, e para o quase intuitivo ( $p=0,002$ ) com maior frequência em homens, 7 a 3. Com relação ao estilo intuitivo, onde foram classificados dois (2) homens, ao considerar o número de respondentes de cada sexo, se verifica que há diferença ( $p=0,017$ ), mas deixaria de existir se a relação de mulheres para homens na disciplina ao invés de ser 2,3:1 fosse 1,3:1.

Para poder avaliar a relação do estilo cognitivo (EC) com o autoboicote (AB) e a autoeficácia (AE) acadêmica primeiramente se calculou a confiabilidade das escalas usadas por meio do alfa de Cronbach. O valor desse coeficiente foi no mês de fevereiro para o AB igual a 0,802 e para a AE igual a 0,751. Já para o mês de julho os valores do alfa de Cronbach foram 0,859 e 0,882 respectivamente para AB e AE. Em face desses resultados avaliaram-se os dados conjuntos de ambas as turmas e o cálculo do alfa para o autoboicote foi 0,827 e para a autoeficácia acadêmica 0,824, ou seja, também se superou o valor mínimo recomendado de 0,7 (HAIR Jr. et al., 2009). Depois desta última confirmação se fez uma análise fatorial exploratória com os itens levantados para cada constructo, tomando o critério de Kaiser para reter os fatores.

No caso do AB todas as cargas fatoriais expressas pelo primeiro fator, que extraiu 53,82% da variância, foram maiores do que 0,6 que é um valor aceitável para uma pesquisa exploratória (HAIR Jr. et al., 2009). Desse modo confirmou-se a unidimensionalidade do constructo e o valor da somatória pode ser tomado como representativo.

Ao realizar a análise fatorial exploratória com os itens da AE foram gerados dois autovalores maiores do que 1, o que implica que o constructo não pode ser considerado unidimensional. A variância extraída por esses fatores atingiu 59,21% e após rotação varimax se constatou que há sete itens com cargas fatoriais maiores do que 0,6.

Excluídas aquelas afirmativas que tiveram cargas abaixo desse valor de referência e refeita a análise fatorial obteve-se uma nova configuração que depois de efetuada a rotação varimax mostra quatro itens associados ao primeiro fator e três ao segundo. Na Tabela 1 se exibem as cargas fatoriais dos itens do questionário de autoeficácia que se correlacionam aos fatores gerados.

Tabela 1 – Cargas fatoriais dos itens da autoeficácia acadêmica.

<b>Itens</b>	<b>Fator 1</b>	<b>Fator 2</b>
AE1	0,766	*
AE2	0,804	*
AE3	0,731	*
AE6	*	0,732
AE7	*	0,921
AE8	*	0,845
AE9	0,670	*
<b>Var. Expl.</b>	2,301	2,216
<b>% Var.</b>	32,87	31,65

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando o anterior, as avaliações foram feitas para essas duas dimensões que, pelo primeiro fator, representa a crença do aluno em que vai se sair melhor do que a turma, que entende tudo o que se ministra no curso de contábeis, que vai se sair muito bem na

disciplina e ainda que é capaz de aprender todos os conteúdos. Já pelo segundo fator, a crença passa por se sentir autoeficaz para tirar boas notas, ter excelentes habilidades de estudo e em saber bem os conteúdos da disciplina.

As análises de variância foram efetuadas com os valores das somatórias dos seis itens para AB e com a somatória dos itens retidos por cada fator na AE. Primeiro se usou como preditor categórico o sexo dos respondentes e posteriormente os estilos cognitivos. Os resultados obtidos quando o preditor qualitativo foi o sexo não mostrou diferenças significativas com 5% em nenhuma das três situações, embora os alunos homens tenham uma pontuação média mais alta para a somatória dos itens expressos pelo fator 2 da AE ( $p=0,052$ ).

Nas Anovas com os estilos cognitivos como preditores, e depois de ter tirado da base aos alunos que se caracterizam como intuitivos, se constata também que não existem diferenças significativas para nenhuma das somatórias das pontuações, seja dos seis itens do autoboicote ou para os itens expressos pelos fatores extraídos para a autoeficácia acadêmica. Em vista desse resultado buscou-se avaliar como os alunos pontuavam aqueles constructos e se constatou que a pontuação em relação com o valor máximo possível é muito semelhante, porém com algumas diferenças relacionadas ao sexo do aluno, como se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2 – Proporção das pontuações dadas pelos alunos respeito do total possível.

<b>EC</b>	<b>Sexo</b>	<b>AB</b>	<b>AE F1</b>	<b>AE F2</b>
<b>An</b>	F	0,545	0,818	0,630
	M	0,544	0,900	0,756
<b>QA</b>	F	0,549	0,854	0,664
	M	0,640	0,920	0,840
<b>Ad</b>	F	0,592	0,850	0,617
	M	0,414	0,871	0,638
<b>QI</b>	F	0,500	0,883	0,622
	M	0,581	0,821	0,724
<b>In</b>	M	0,550	0,750	0,633

Fonte: dados da pesquisa.

Legenda: **EC** – Estilos Cognitivos; **An** – Analítico; **QA** – Quase Analítico; **Ad** – Adaptativo; **QI** – Quase Intuitivo; **In** – Intuitivo.

Os valores tabelados demonstram que os estudantes sentem-se bastante autoeficazes, contudo evidenciam também se autoboicotar, pois a proporção média indica que as pontuações superam o 50% do valor total possível. Em face de tal condição se discretizaram os valores das somatórias das pontuações do autoboicote e dos itens da autoeficácia segundo os fatores extraídos. Criaram-se assim duas categorias: abaixo ou igual à média e acima da média. Posteriormente essas categorias se utilizaram para analisar seu efeito no rendimento acadêmico dos alunos.

Quando se avalia o desempenho têm-se duas situações, aquela de um trabalho grupal e, por outro lado, a nota em uma prova individual realizada depois da grupal. Em ambos os casos se conhece o estilo cognitivo do discente. Os contrastes realizados entre a pontuação obtida no trabalho em grupo e as notas obtidas pelos integrantes do grupo quando foram avaliados de maneira individual se fez pelo teste t, comparando a nota média dos integrantes do grupo na prova individual contra o valor fixo da nota grupal. Do mesmo modo foi possível comparar a média geral de todos os grupos contra as médias individuais dos alunos em cada grupo. Os resultados alcançados se mostram na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação de médias do desempenho em tarefas de grupo e na prova individual.

Turma	Fevereiro									Julho							Global
Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
N	4	5	5	5	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	79
Média G	6,50	8,00	7,00	8,00	9,00	9,50	8,50	6,50	8,00	8,00	7,50	8,75	8,25	9,00	7,75	8,50	8,05
Média I	5,98	6,29	6,42	6,73	5,79	7,62	4,49	6,12	6,18	6,40	5,80	5,28	6,73	7,03	6,65	7,64	6,32
P	0,438	0,027	0,467	0,179	0,040	0,028	0,007	0,540	0,160	0,079	0,218	0,036	0,146	0,033	0,204	0,063	0,000

Fonte: dados da pesquisa.

Em todos os casos as médias das notas dos alunos que participavam de cada grupo, obtida nas provas individuais, foram menores que a nota que recebeu o trabalho realizado pelo grupo. Como se exibe na Tabela 3 em seis ocasiões essa diferença tornou-se significativa a 5% para os integrantes dos grupos 2, 5, 6, 7, 12 e 14 e a 10% nos grupos 10 e 16. De igual maneira a comparação entre as médias calculadas para os dezesseis grupos, denominada na última coluna como global, mostra que se diferenciam de maneira muito significativa.

Entretanto, quando se comparam as médias segundo os estilos cognitivos dos discentes contra a média global, obtida esta para todos os grupos, se verifica que todas elas foram estatisticamente menores. Os resultados dos contrastes se exibem na Tabela 4, que não inclui aos dois estudantes classificados com estilo intuitivo, pois a nota na prova individual do aluno que participou da disciplina em fevereiro foi 9,00 e em julho 3,15 representando uma alta variabilidade. Para os demais estilos cognitivos os coeficientes de variação, o seja, a relação entre o desvio padrão e a média, esteve entre um mínimo de 0,224 e um máximo 0,318.

Tabela 4 – Comparação de médias individuais segundo o estilo cognitivo com a grupal global.

EC	Individual	Global	P	N
An	6,65	8,05	0,005	12
QA	6,29		0,000	29
Ad	6,32		0,000	23
QI	6,25		0,007	9

Fonte: dados da pesquisa.

Quando se utilizaram os valores do autoboicote e da autoeficácia após sua discretização se confirmou que existem diferença no desempenho dos discentes medido por suas notas médias na prova individual. Confirmada a homocedasticidade da variância pelo teste de Levene se fez a comparação de médias pelo teste t de Student. No caso do AB os alunos cujas somatórias das pontuações dadas aos seis itens da escala ficaram abaixo ou igual à média tem um desempenho melhor, com nota média de 6,90, maior a 5% de significância ( $p=0,026$ ) se comparada com a média do outro grupo, que atingiu 6,02.

Para os contrastes realizados entre as médias das somatórias dos itens da AE expressos pelo fator 1 e pelo fator 2 somente houve diferenças no desempenho quando mensurado pelo primeiro fator. Nesse caso os estudantes que se consideram mais autoeficazes são os que tiveram médias maiores (6,72) respeito daqueles que se ponderam como menos autoeficazes, cuja média é 6,05, porém essa diferença só tem significância a 10% ( $p=0,091$ ). Já para o segundo fator não se verifica diferença entre as médias, que foram 6,37 e 6,41.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando contribuir na melhoria da formação dos discentes de Ciências Contábeis no presente estudo buscou-se compreender alguns aspectos que podem influenciar no seu desempenho acadêmico. No recorte realizado e levando em conta que a pesquisa se estruturou em torno ao dado complexo, como elemento central das informações e como mediador entre a teoria e o resultado empírico, a abordagem tem sido necessariamente exploratória. Soma-se a isto a carência de investigações na realidade do ensino superior brasileiro sobre alguns dos temas que foram contemplados.

Em face da própria experiência optou-se por trabalhar inicialmente com a disciplina de Empreendedorismo uma vez que já foram pesquisadas as relações existentes entre os estilos cognitivos e a intenção e o potencial empreendedor de alunos universitários da área de ciências sociais aplicadas (CAMOZZATO et al., 2015; NASCIMENTO et al., 2014, 2015). Do mesmo modo tem-se analisado nesses discentes como se relaciona sua autoeficácia com sua intenção empreendedora (NASCIMENTO et al., 2014). Contudo não se têm estudado as relações que esses constructos, e outros como o autoboicote, têm com o desempenho dos discentes.

Quanto aos estilos cognitivos predominantes na amostra se constata que foram os mesmos relatados na pesquisa de Nascimento et al. (2015), entretanto naquele estudo a maior frequência é dos adaptativos seguidos dos quase analistas e na amostra aqui considerada a ordem se inverte, com maioria de quase analistas seguidos de adaptativos. Também se verifica que o intuitivo é o estilo menos frequente, com apenas dois indivíduos assim caracterizados nesta pesquisa e nenhum na realizada por Nascimento et al. (2015).

Embora não se dispunha de dados comparativos com outros estudos, depreendem-se das análises realizadas que nas atividades grupais as equipes com diversidade de estilos são as que tiveram melhor desempenho. Neste sentido o grupo que contemplou os cinco estilos no mês de fevereiro foi o que obteve a maior nota (9,50).

Respeito do potencial empreendedor Nascimento et al. (2015) constataram que os alunos de estilo cognitivo adaptativo associam-se com atividades de microempreendedores enquanto que os analistas com empreendimentos de maior porte. O que faz pressupor que estes devem dar maior atenção na constituição e sobrevivência ao criar uma firma. Do mesmo modo pode-se conjecturar que os analistas sejam os que mais atenção e dedicação tenham na hora de realizar a prova individual. De fato isso foi o que se pode comprovar, já que os alunos desse EC tiveram a maior média (6,65), embora seja estatisticamente igual àquelas dos outros estilos (ver Tabela 4).

Num estudo anterior Nascimento et al. (2014) afirmam que os estudantes com estilo cognitivo intuitivo ou quase intuitivo são os que manifestam maior autoeficácia e intenção empreendedora. Nos dados processados nesta pesquisa não existe diferenças significantes a 5% para a autoeficácia acadêmica ao considerar os estilos cognitivos. Também não se verificaram diferenças para o autoboicote indicando a falta de relação entre esses constructos. Porém, tanto o autoboicote quanto a autoeficácia acadêmica se relacionam ao desempenho escolar. Corroborando com a metanálise de Schwinger et al. (2014) o rendimento escolar dos alunos pesquisados tem relação com suas estratégias de autoboicote, assim os alunos com menor pontuação foram os que tiveram melhores notas.

Os resultados obtidos para autoeficácia tem algum grau correspondência com os achados de Huang (2012), pois, embora não atingindo significância ( $p > 0,10$ ), os estudantes de sexo masculino acreditam ser mais eficazes que as mulheres. Já em relação ao desempenho, as maiores pontuações na autoeficácia acadêmica, mensuradas pelas afirmativas retidas no primeiro fator da análise fatorial, foram associadas com as maiores notas na prova individual. Cabe salientar que os alunos pesquisados encontram-se cursando o último ano do curso e, portanto aquela relação bastante positiva entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior apontada por Guerrero (2007) para os ingressantes pode estar diluída no passar do tempo. Tal tendência foi descrita por aquele autor que assinala que a associação passou de forte para moderada desde a primeira para a segunda fase de sua investigação.

Como remarque conclusivo podem-se destacar dois aspectos principais derivados do estudo. Primeiro, que as equipes de trabalho para estudo, pesquisa ou qualquer atividade escolar nas disciplinas sejam constituídas levando em consideração a multiplicidade de estilos cognitivos, potencializando sinergicamente o desempenho grupal. E segundo, que para melhorar o desempenho acadêmico há que promover ações preventivas do autoboicote.

## REFERÊNCIAS

- ALLINSON, C. W.; HAYES, J. The cognitive style index: a measure of intuition-analysis for organizational research. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 1, p. 119-135, 1996.
- ALLINSON, C. W.; HAYES, J. **The cognitive style index: technical manual and user guide**. Reino Unido: Pearson, 2012. Disponível em: <<https://www.talentlens.co.uk/assets/legacy-documents/71874/csi%20technical%20manual%20and%20user%20guide.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- ARMSTRONG, S. J.; COOLS, E.; SANDLER-SMITH, E. Role of cognitive style in business and management: reviewing 40 years of research. **International Journal of Management Review**, v. 14, n. 3, p. 238-262, 2012.
- AZZI, R.G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2010.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BERGLAS, S.; JONES, E. E. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 36, n. 4, p. 405-417, 1978.
- CABERO-ALMENARA, J. (1990). Estilos cognitivos e investigación en medios de enseñanza. **Campo Abierto**, v. 7, p. 26-40.
- CAMOZZATO, E.; SERAFIM, F. K.; CAVALHEIRO, C. C. M.; LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A. Estilo cognitivo e intenção empreendedora dos estudantes de administração. **Anais do Congresso Internacional de Administração**, Ponta Grossa, PR, Brasil, 2015. Disponível em: [www.admpg.com.br/2015/down.php?id=1612&q=1](http://www.admpg.com.br/2015/down.php?id=1612&q=1) Acesso em: 25 jan. 2016.
- CARLAND, J. C.; CARLAND, J. W. The theoretical bases and dimensionality of the carland entrepreneurship index. In: RISE Conference, 1996 University of Jyväskylä, Finland, p.1-24. Disponível em: <<http://www.thedrscarland.com>>. Acesso em 10 out. 2013.
- COFFIELD, F.; MOSELEY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. **Learning Styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review**. London, UK; Learning and Skills Research Centre, 2004.
- COOLS, E.; VAN DEN BROECK, H. Development and validation of Cognitive Style Indicator. **Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, v. 141, p. 359-387, 2007.
- COVINGTON, M. V. **Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform**. New York: Cambridge University Press, 1992.
- ELIAS, R. Z. Anti-intellectual aptitudes and academic self-efficacy among business students. **Journal of Education for Business**, v. 84, n. 2, p. 110-117, 2008.
- EPSTEIN, S.; PACINI, R.; DENES-RAJ, V.; HEIER, H. Individual differences in intuitive-experiential and analytical-reasoning thinking styles. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 2, p. 390-405, 1996.
- FELDER, R. M. Matters of style. **ASEE Prism**, v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996.
- FERRARI, J. R.; JOHNSON, J. L.; MCCOWN, W. **Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment**. New York: Plenum Press, 1995.
- FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C. Escolha estratégica e estilos cognitivos: uma correlação da tipologia de Miles e Snow e o Modelo de Kirton. **Anais XXIV do Encontro Nacional de**

**Engenharia de Produção**, Florianópolis, 2004. Disponível em: [www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2004\\_enegep0702\\_1246.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2004_enegep0702_1246.pdf) Acesso em: 25 jan. 2016.

FINNEY, S. J.; DISTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In: HANCOCK, G. R.; MUELEER, R. O. **Structural equation modeling: a second course**. Charlotte, NC: Information Age Publ., 2006.

GUERREIRO, D. C. **Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações**. Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2007.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

HIGGINS, R. L.; SNYDER, C. R.; BERGLAS, S. **Self-Handicapping: The Paradox That Isn't**. New York: Plenum Press, 1990.

HUANG, C. Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 104, n. 1, p. 48-73, 2012.

KICKUL, J.; GUNDRY, L. K.; BARBOSA, S. D.; WHITCANACK, L. Intuition versus analysis? Testing differential models of cognitive style on entrepreneurial self-efficacy and the new venture creation process. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 33, n. 2, p. 439-453, 2009.

KIRTON, M. J. Adaptors and innovators: a description and measure. **Journal of Applied Psychology**, v. 61, p. 622-669, 1976.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

McGEE, J. E.; PETERSON, M.; MUELLER, S. L.; SEQUEIRA, J. M. Entrepreneurial self-efficacy: refining the measure. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 33, n. 4, p. 965-968, 2009.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. Estilos de aprendizagem: o questionário CHAE adaptado para língua portuguesa. **Learning Style Review – Revista de Estilos de Aprendizagem**, v. 1, n. 1, p. 66-87, 2008.

MYERS, I. B.; MCCAULLEY, M. H.; QUENK, N. L.; HAMMER, A. L. **MBTI Manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 2003.

NASCIMENTO, S. **Efeito moderador do estilo cognitivo sobre a intenção empreendedora, a autoeficácia empreendedora, a capacidade de inovação e o desempenho organizacional**. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 163 p., 2015.

NASCIMENTO, S.; VERDINELLI, M. A.; LIZOTE, S. A. Relações do estilo cognitivo com a autoeficácia e a intenção empreendedora de estudantes de Administração e Ciências Contábeis. In: **XVII Seminário de Administração da USP**. SP, 2014. **Anais... SEMEAD**. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1072.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

NASCIMENTO, S.; VERDINELLI, M. A.; LIZOTE, S. A. Estilo cognitivo e potencial empreendedor: uma análise de suas relações nos estudantes de ciências contábeis. In: **IX Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis**. 2015 **Anais... ANPCONT** disponível em: <http://congressos.anpcont.org.br/ix/anais/files/2015-09/epc256.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

PINTRICH, R. R.; De GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 33-40, 1990.



- POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.
- REIS, I. G.; PEIXOTO, F. “Os meus pais só me criticam” – Relações entre práticas educacionais parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito acadêmico, a motivação e a utilização de estratégias de *Self-Handicapping*. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 31, p. 343-358, 2012.
- REIS, I. G. **Práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica), autoestima, autoconceito acadêmico, motivação e self-handicapping**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2012.
- RIBEIRO, F.; AVELINO, B. C.; COLAUTO, R. D.; CASA NOVA, S. P. C. Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 7, n. 3, p. 386-406, 2014.
- SANDLER-SMITH, E. Cognitive style: some human resource implications of managers. **International Journal of Human Resource Management**, v. 9, n. 1, p. 185-202, 1998.
- SCHWINGER, M.; WIRTHWEIN, L.; LEMMER, G.; STEINMAYR, R. Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 3, p. 744-761, 2014.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. **Mental self-government thinking styles inventory manual**. Available from the authors, office of the dean, Tufts University Medford, MA 02155, 1991.
- STRUNK, K. K.; STEELE, M. R. Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping predicting student procrastination. **Psychological Reports**, v. 109, n. 3, p. 983-989, 2011.
- THOMAS, C. R.; GABDOIS, S. A. Academic self-handicapping: the role of self-concept clarity and students’ learning strategies. **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, p. 101-119, 2007,
- URDAN, T.; MIDGLEY, C. Academic self-handicapping: what we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, v. 13, n. 2, p. 115-138, 2001.
- VANCE, C. M.; GROVES, K. S.; PAIK, Y.; KINDLER, H. Understanding and measuring linear-nonlinear thinking style for enhanced management education and professional practice. **Academy of Management Learning and Education**, v. 6, n. 2, p. 167-185, 2007.
- WITKIN, H. A. **A manual for the embedded figures tests**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1971.
- ZIMMERMAN, B. J.; CLERAY, T. J. Adolescents’ development of personal agency. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Connecticut: Information Age Publishing, p. 45-69, 2006.