



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis

LIS DAIANA BESSA TAVEIRA

CONTROLE PERCEBIDO, DESEMPENHO ACADÊMICO E RACIONALIDADE:
Um estudo à luz da teoria da perspectiva com estudantes de Ciências Contábeis na
UFRN

NATAL – RN
2014

LIS DAIANA BESSA TAVEIRA

**CONTROLE PERCEBIDO, DESEMPENHO ACADÊMICO E RACIONALIDADE:
Um estudo à luz da teoria da perspectiva com estudantes de Ciências Contábeis na
UFRN**

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestra em Ciências Contábeis.

Linha de pesquisa: Contabilidade e Mercado Financeiro.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Luiz Rezende Mól.

**NATAL – RN
2014**

T232c Taveira, Lis Daiana Bessa.

Controle percebido, desempenho acadêmico e racionalidade: um estudo à luz da teoria da perspectiva com estudantes de Ciências Contábeis na UFRN. / Lis Daiana Bessa Taveira. – Natal, 2014.

89f.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Luiz Rezende Mól.

Dissertação (Mestrado) – UnB-UFPB-UFRN

1. Controle percebido. 2. Racionalidade. 3. Desempenho acadêmico.

UFRN/BC

CDU: 657(043)

LIS DAIANA BESSA TAVEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

Data da aprovação: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Anderson Luiz Rezende Mól
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Orientador

Prof. Dr. Erivan Ferreira Borges
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinador Interno

Prof. Prof. Dr. Antonio Alves Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinador Externo

Prof. Prof. Dr. Adilson de Lima Tavares
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinador Interno

Dedico este trabalho à minha saudosa Vó Antônia da Cruz Bessa (*in memoriam*), que partiu, mas deixou seus ensinamentos de fé, humildade, paciência e amor vivos em meu coração. Dedico, também, às minhas tias Solange e Maria, pelo incentivo e orações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por seu infinito amor e misericórdia e por ter me dado uma vida maravilhosa. Sou grata por todas as virtudes que Ele me concedeu, por todas as lutas e tribulações que enfrentei e saí vitoriosa.

À minha querida e amada Vó Antônia (*in memoriam*), pelo amor e ensinamentos a mim repassados. À minha tia Nena, pela criação e incentivo na busca pelo conhecimento. À minha tia Solange, pelo apoio e força. Agradeço, também, à minha mãe, que, mesmo distante, estava sempre orando por mim. A Josailton, pelos conselhos, incentivos e apoio familiar.

Aos meus professores: Clayton Levy, Edzana, Adriana Steppan, Diego Boente, Paulo de Tarso, Joana Darc, Atelmo Oliveira, pelo incentivo e por sempre acreditarem em mim. Sou grata ao Departamento de Ciências Contábeis da UFRN, por ter me acolhido e estimulado ainda mais o caminho da docência, em especial aos professores Mascarenhas e Anailson. Aos funcionários: Bandeira, Hélio, Artemísia, Marília e Ridan, pelo apoio e força.

À equipe de professores do programa, em especial aos professores: Dra. Renata Paes, Dr. Aldo Calado, Dra. Aneide, Dr. Dionísio, por terem contribuído para o meu crescimento intelectual e acadêmico. Ao Prof. Dr. Adilson Tavares, ex-coordenador, e ao atual coordenador do programa no Rio Grande do Norte, Prof. Dr. Erivan Borges, pelo apoio nesta caminhada. Aos membros da banca, pelas contribuições engrandecedoras à dissertação.

Em especial, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Anderson Mól, pelo incentivo constante, por seus conselhos, ensinamentos, pela força e auxílio na construção deste trabalho e, principalmente, pelas contribuições de extrema relevância feitas ao longo da elaboração da dissertação.

Aos colegas da turma 24 do programa, pela união, cumplicidade e convívio durante o mestrado. Em especial, aos amigos: Mariana, Sulamita, Marcos André, Marke, Fábria, Célio e Emanuel. Aos amigos da igreja, pelas orações, em especial à minha amiga Jerliane. Aos meus alunos da UFRN, pelo incentivo constante e compreensão. Aos amigos e colegas de trabalho da UFRN, em especial a Giovanna, Isabel Nascimento, Isabel Coelho e aos demais colegas e amigos não citados, pelas orações, incentivos e apoio incondicional.

“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Não importam quais sejam os obstáculos e as dificuldades. Se estamos possuídos de uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho.”

(Dalai Lama)

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de identificar quais influências o desempenho acadêmico, o controle percebido e as decisões racionais, sob a ótica da teoria da perspectiva, guardam entre si em amostra de alunos de graduação de Ciências Contábeis no município de Natal – RN. A pesquisa contribui no sentido de investigar a relação do trinômio “controle, racionalidade e desempenho acadêmico”, averiguando se a amostra que apresenta maior desempenho acadêmico tende a ser mais racional, e se o controle percebido está presente nesse processo. Tal relação envolve as escolhas oriundas de aspectos financeiros, pautados pela teoria da perspectiva (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979). A pesquisa é caracterizada como descritiva e exploratória, e utilizou a técnica de *Structural Equation Modelling* (SEM) para relacionar causa e efeito das variáveis investigadas (controle percebido, racionalidade e desempenho acadêmico). Os achados apontaram que o desempenho acadêmico foi identificado como um axioma no sentido de formar profissionais mais racionais no mercado, visto que a racionalidade apresentou um ponto de partida de grande significância para explicar essa relação. Nesse sentido, os resultados apontam a *proxy* racionalidade e controle como uma competência presente na formação profissional. No ambiente acadêmico, essa relação promove a geração de desvios cognitivos na percepção estudantil, bem como na tomada de decisão do aluno já no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Controle percebido. Racionalidade. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

This study has as objective to identify what influences academic performance, perceived control and rational decisions, from the perspective of the theory of perspective, keep each other in a sample of undergraduate students in Accounting in Natal – RN. The research contributes to investigate the relationship of the triad “control, rationality and academic performance”, examining whether the sample has higher academic performance tends to be more rational, and if perceived control is present in the process. Such relationship involves choices arising from financial aspects, guided by the theory of perspective (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979). The research is characterized as descriptive and exploratory, as procedure a survey was used. A theoretical model from which it is formed, in order to compare with the empirical model, the technique Structural Equation Modelling (SEM) to relate cause and effect of the investigated variables (perceived control, rationality and academic performance) was used. Findings indicated that academic performance was identified as an axiom in order to train more professionals in the rational market, since rational presented a starting point of great significance to explain this relationship. In this sense, the results point to the proxy rationality and control as a present competences in vocational training. In the academic environment, this relationship promote the generation of cognitive shifts in student perception and decision making student already in the labor market.

Keywords: Perceived control. Rationality. Academic performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação esquemática de três conjuntos de crenças entre os agentes, meios e fins	26
Figura 2 – Modelo teórico	28
Figura 3 – Modelo teórico de SEM	33
Figura 4 – Modelo de equações estruturais reespecificado	40
Figura 5 – Resultados da modelagem de equações estruturais.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variável observada e embasamento teórico	35
Quadro 2 – Variável latente e embasamento teórico.....	35
Quadro 3 – Conjunto de equações lineares que representam o SEM.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil quanto à idade	37
Tabela 2 – Período acadêmico da amostra	37
Tabela 3 – IRA	38
Tabela 4 – Valores utilizados como critério na avaliação da AFE.....	39
Tabela 5 – Matriz de Correlação anti-imagem da variável controle percebido (MSA)	39
Tabela 6 – Alpha de Cronbach das dimensões por intermédio da AFE.....	41
Tabela 7 – Índices de qualidade de ajustamento do modelo reespecificado	43
Tabela 8 – Avaliação de normalidade	44
Tabela 9 – Cargas padronizadas	45
Tabela 10 – Cargas padronizadas de regressão	46
Tabela 11 – Confirmação das hipóteses do modelo de controle, desempenho acadêmico e racionalidade.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Atribuição
AFE	Análise Fatorial Exploratória
C	Controle
CAMI	<i>Control, Agency, Means-ends Interview</i>
CD	Causas Desconhecidas
CFI	Índice de Ajuste Comparativo
C.R.	<i>Critical Ratio</i>
E	Esforço
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GFI	Índice de Qualidade de Ajuste
gl	Graus de Liberdade
GMAT	<i>Graduate Management Admission Test</i> [®]
HME	Hipótese de Mercados Eficientes
IEA	Índice de Eficiência Acadêmica
IEAN	Índice de Eficiência Acadêmica Normalizada
IECH	Índice de Eficiência em Carga Horária
IEPL	Índice de Eficiência em Períodos Letivos
IES	Instituições de Ensino Superior
IQ	<i>Intelligence Quotient</i>
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
Ku	<i>Kurtosis</i>
MC	Média de Conclusão
MCN	Média de Conclusão Normalizada
MSA	<i>Measure of Sampling Adequacy</i>
NFI	Índice de Ajuste Normado
PD	Poder dos Outros
QI	Quociente de Inteligência
R.C.	Razão Crítica
RMSEA	Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação
S	Sorte
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test</i>
SEM	<i>Structural Equation Modelling</i>
Sk	<i>Skew</i>
TLI	Índice <i>Tucker-Lewis</i>
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
χ^2	Qui-quadrado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA	13
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	Geral	17
1.2.2	Específicos	17
1.3	HIPÓTESES INVESTIGADAS	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	TEORIA DA PERSPECTIVA	20
2.2	CONTROLE PERCEBIDO.....	23
2.3	MODELO CONCEITUAL.....	28
2.3.1	Desenvolvimento do submodelo estrutural	28
2.3.2	Desenvolvimento de submodelo de mensuração da variável controle percebido	28
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	31
3.1	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	31
3.2	UNIVERSO E AMOSTRA	33
3.3	MODELO DE EQUAÇÃO ESTRUTURAL	33
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA AMOSTRA	37
4.2	MODELO DE MEDIDA	38
4.2.1	Resultados da análise fatorial exploratória da variável controle	38
4.2.2	Consistência da análise fatorial exploratória	41
4.3	RESULTADOS DA MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS.....	41
4.3.1	Estimação do modelo	42
4.3.2	Confirmação das hipóteses de pesquisa	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE	60

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA

As decisões envolvendo aspectos econômicos e financeiros atreladas às atitudes comportamentais têm sido questionadas nos últimos anos. Os primórdios dos estudos envolvendo aspectos comportamentais foram introduzidos na literatura por intermédio da Psicologia Econômica (FERREIRA, 2007). Estudos, como o de Kahneman e Tversky (1979), apontaram traços de irracionalidade humana nos processos envolvendo tomada de decisões. Entretanto, desde os trabalhos mais seminais, como os de Fisher (1928, 2006), Rothschild (1965), Akerlof (1987, 2002) e, mais recentemente, Shafir, Diamond e Tversky (1997) e Fehr e Tyran (2001, 2004), apontam para a existência de erros cognitivos e desvios de raciocínio no processo de decisão dos indivíduos, sugerindo que estes são influenciados por vieses emocionais, ilusões e características que envolvem uma determinada escolha.

Há um consenso de que as investigações na área de Economia e Finanças Comportamentais adotam uma estrutura de investigação complementar e não competitiva à teoria da Hipótese de Mercados Eficientes (HME), apontando que nem todos os agentes econômicos interpretam as informações relevantes do mercado da mesma forma, o que pode ser explicado, em parte, pela crença, valores, cultura e nível de conhecimento técnico dos usuários da informação. A definição sobre decisões financeiras racionais ancoram-se nas teorias econômicas clássicas, entretanto, há evidências a respeito de irregularidades no mercado de ações, estas, em sua maioria, associadas às características psicológicas, as quais descrevem o comportamento dos investidores no mercado acionário (SLOVIC, 2001; JERZMANOWSKI; NABAR, 2008; BOSI; SEEGMULLER, 2010).

Assim, a teoria da perspectiva discute a atitude psicológica e o comportamento dos indivíduos em situações de ganhos e perdas. Nesse locus de análise, a teoria da perspectiva se relaciona a um conjunto de ruídos no processo de decisão. As pessoas estão sujeitas às influências de inúmeras emoções e crenças. Nesse sentido, a personalidade dos indivíduos exerce, ainda, um papel de relevância no que diz respeito à tomada de decisões financeiras (SLOVIC, 2001). As emoções e crenças inibem o autocontrole do indivíduo, condição necessária no campo das decisões racionais.

Estudos internacionais, como os de Chevalier e Ellison (1999), examinaram se o desempenho dos fundos mútuos está relacionado com as características dos gestores (desempenho e idade). Para mensurar o desempenho dos gestores, os autores utilizaram os

escores obtidos mediante a pontuação média do *Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test* (SAT), uma avaliação norte-americana semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil, a qual serve como fonte de avaliação de alunos que migram do *High School* para as universidades norte-americanas, e o *Graduate Management Admission Test*[®] (GMAT), um teste utilizado mundialmente para mensurar o potencial de estudantes de pós-graduação. Por intermédio desses escores, identificou-se que os gestores de fundos de investimento que participaram de instituições de graduação mais seletivos têm melhor desempenho do que os gestores de fundos de investimento que participaram de instituições de graduação menos seletivos (CHEVALIER; ELLISON, 1999).

Em outro estudo, Gottesman e Morey (2006) observaram a relação entre educação dos gestores e o desempenho de fundo mútuo, fazendo relação entre a qualidade da instituição de graduação e pós-graduação da área de negócios dos gestores. Os achados da pesquisa apontaram que profissionais que se formam a partir de um programa de baixa qualidade podem causar prejuízos para o desempenho do fundo de investimento.

Masood e Piranfar (2010), utilizando dados semelhantes aos de Chevalier e Ellison (1999), investigaram determinantes para o retorno do investimento e a avaliação do grau de julgamento pessoal envolvendo as decisões de investimento ao mercado turco, e concluíram que alguns gestores de investimentos são melhores do que outros.

Nessa abordagem, ainda cabe destaque para Grinblatt, Kelorhaju e Linnainmaa (2011), os quais investigaram o mercado de ações e sua relação com o *Intelligence Quotient* (IQ), ou Quociente de Inteligência (QI), controlando as variáveis riqueza, renda, idade e outras informações, no que diz respeito à demografia. O estudo constatou que os indivíduos de alto QI são mais propensos a manter os fundos mútuos e um maior número de ações. Os resultados ainda mostram que os indivíduos de baixo QI tendem a experimentar o excesso de volatilidade, em detrimento da má diversificação ou escolhas de fatores, e percebem o *trade-off* (escolhas conflitantes) como sendo menos favorável do que os indivíduos de alto QI.

Em trabalho recente, Soares e Barbedo (2013) investigaram a associação da racionalidade dos estudantes de graduação e seu desempenho acadêmico. Os achados da pesquisa apontaram que o desempenho acadêmico exibe relação com a racionalidade: a pesquisa evidenciou que indivíduos com alto desempenho tendem a ser mais racionais do que os indivíduos de menor desempenho. O trabalho ainda procurou relacionar os pontos como idade, ocupação, curso e sexo, para verificar se essas variáveis explicariam o fator de racionalidade das pessoas. Os resultados apontaram que não há relevância.

No Brasil, pesquisas aplicadas à decisão seguem a mesma metodologia utilizada por Kahneman e Tversky (1979), com destaque para os trabalhos de Kimura, Basso e Krauter (2006), Rogers, Securato e Ribeiro (2007) e Silva *et al.* (2009).

Tversky e Kahneman (1974) ressaltam que os vieses cognitivos são oriundos de comportamentos dos indivíduos, quando estes são envolvidos no processo de tomada de decisão. Dessa maneira, as experiências de controle fazem parte do comportamento das pessoas em suas ações ou atitudes, seja envolvendo ações futuras ou desenvolvendo motivações sobre determinadas situações.

Por meio da percepção de controle, indivíduos acham que podem controlar esses fatos, já prevendo suas possíveis consequências e planejando estratégias eficazes a fim de obter bons resultados (MAYER, 1998). Nesse aspecto, o viés do controle percebido ou senso de controle, segundo Mendes-da-Silva e Yu (2009), é a forma como uma pessoa percebe e controla suas ações, estabelecendo metas e objetivos com o intuito de alcançá-los. Os indivíduos sentem-se responsáveis por seus atos e por diretrizes tomadas a partir de suas decisões. A terminologia percepção de controle vem sendo abordada nas áreas de Medicina e Psicologia, com destaque para os *papers* de Skinner (1995) e Little *et al.* (1995); na área de Finanças essa heurística vem sendo explorada envolvendo, principalmente, decisões de investimento.

A percepção de controle é apontada nos estudos de Bialer (1961), Rotter (1966) e Skinner (1995) como ligada a comportamentos, emoções, desempenho, sucesso, motivações e o fracasso da vida de quaisquer indivíduos. Mirowsky e Ross (1990) afirmam que as pessoas são capazes de controlar situações em seu cotidiano, transformando-as em oportunidades e concretizações de metas pré-estabelecidas.

Quando existem pessoas com baixo controle, a tendência é de que elas se sintam desmotivadas, principalmente em eventos negativos aos quais elas atribuem à fatalidade ou ao azar. Mineka e Kelly (1991) realizaram um estudo no qual discutiam como o indivíduo pode perder e ganhar controle e como o medo ou ansiedade podem influenciar nesse processo. O controle permite que os indivíduos sejam versáteis frente a problemas existentes em sua vida (TURNER; ROSZELL, 1994). Com enfoque em senso de controle e como situações e características influenciam nesse processo, alguns pesquisadores realizaram uma análise para verificar o nível de senso de controle com relação à idade e educação, com destaque para as pesquisas de Mirowsky (1995) e Schieman (2001), os quais demonstraram a relação entre idade, educação e senso de controle. Uma descoberta relevante, levantada por Mirowsky (1995), constatou que a influência educacional dos grupos etários corrobora para a relação

entre percepção de controle e idade; a escolaridade de nível inferior estimula uma percepção menor de controle. No âmbito da Psicologia, já foram realizados trabalhos (FINDLEY; COOPER, 1983; SELIGMAN, 1975; KUNNEN, 1993) envolvendo desempenho acadêmico e controle percebido, sendo um dos pontos de destaque o efeito que o controle exerce no desempenho acadêmico do indivíduo.

Dessa forma, esta pesquisa contribui no sentido de investigar a relação do trinômio “controle, racionalidade e desempenho acadêmico”, averiguando se a amostra que apresenta maior desempenho acadêmico tende a ser mais racional, e se o controle percebido está presente nesse processo. Tal relação envolve as escolhas oriundas de aspectos financeiros, pautados pela teoria da perspectiva (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979). Cabe enfatizar que desempenho será utilizado como *proxy* para desempenho profissional, com destaque para trabalhos como os de Kuncel, Hezlett e Ones (2004), Lent, Brown e Hackett (1994), Lent, Brown e Larkin (1987), Kuncel, Ones e Sackett (2010), Kuncel e Hezlett (2010), que relacionaram características presentes no ambiente acadêmico e como estas interferem na *performance* dos indivíduos no mercado de trabalho.

Soares e Barbedo (2013) reafirmaram a tese de que estudantes com o perfil acadêmico superior tendem a ser mais racionais. Nesse sentido, Gottesman e Morey (2006), Chevalier e Ellison (1999) e Grinblatt, Kelorhaju e Linnainmaa (2011) realizaram estudos do desempenho acadêmico nas decisões financeiras e evidenciaram que os indivíduos com maior desempenho escolar produzem decisões financeiras de maior retorno.

Pela dificuldade de encontrar, na literatura, trabalhos que façam associação entre racionalidade, desempenho acadêmico e controle percebido (senso de controle), foram utilizados dois trabalhos seminais como embasamento para esta pesquisa. O primeiro é um *paper* desenvolvido recentemente por Soares e Barbedo (2013), o qual aponta a relação estatística entre a racionalidade das escolhas e o desempenho acadêmico de estudantes da área de Administração e Saúde, tendo a pesquisa evidenciado que discentes com desempenho acadêmico superior são mais racionais que estudantes com desempenho inferior.

A outra pesquisa, publicada por Mayer (1998) na área de Psicologia, verificou a existência da relação entre controle percebido e desempenho acadêmico entre crianças sob risco social. Os achados da pesquisa confirmaram uma relação significativa entre desempenho e controle dos entrevistados, descrevendo que alunos com desempenho maior tendem a ter uma maior percepção de controle.

Diante do apresentado, a pesquisa em questão busca responder ao seguinte questionamento: **que relações estruturais guardam o desempenho acadêmico, o controle**

percebido e as decisões racionais, sob a ótica da teoria da perspectiva, dos estudantes de Contabilidade em Natal – RN?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa é identificar quais influências o desempenho acadêmico, o controle percebido e as decisões racionais, sob a ótica da teoria da perspectiva, guardam entre si em alunos de graduação em Ciências Contábeis no município de Natal – RN.

1.2.2 Específicos

Para alcançar o objetivo geral, são apresentados os seguintes objetivos específicos:

- Utilizar um instrumento de pesquisa que possibilite mensurar o controle percebido em alunos de graduação em Ciências Contábeis.
- Identificar as relações de força entre as dimensões de controle percebido e a racionalidade das decisões dos integrantes da amostra.
- Investigar a existência de um modelo estrutural de relacionamentos entre desempenho acadêmico, controle percebido e racionalidade.
- Analisar os resultados obtidos por meio de instrumento de pesquisa, utilizando a metodologia de equações estruturais.

1.3 HIPÓTESES INVESTIGADAS

Em conformidade com os *papers* de Grinblatt, Kelorhaju e Linnainmaa (2011) e Soares e Barbedo (2013), a primeira hipótese construída tem o intuito de verificar o tipo de explicação que a racionalidade exerce no desempenho acadêmico. A construção dessa hipótese foi baseada pelos argumentos discutidos por Soares e Barbedo (2013), que identificaram, em trabalhos seminais de Chevalier e Ellison (1999), Gottesman e Morey (2006), Massod e Piranfar (2010) e Grinblatt, Kelorhaju e Linnainmaa (2011), uma relação entre desempenho acadêmico e racionalidade. Nesse sentido, Kahneman e Tversky (1979) já

discutiam que os investidores estão propensos a limitações na sua racionalidade no que tange à tomada de decisões. Tomando por base esses *papers*, esta pesquisa busca discutir a racionalidade como característica presente no processo de formação dos estudantes, bem como no mercado de trabalho. Diante do exposto na teoria, a hipótese 1 é evidenciada da seguinte maneira:

- **Hipótese 1: alunos com maior racionalidade apresentam desempenho acadêmico maior**

Em conformidade com as pesquisas de Skinner (1995), Rosli *et al.* (2012), Stupnisky *et al.* (2013), Heidemeier e Goritz (2013), Pullmann e Allik (2008), Specht, Egloff e Schmukle (2013) e Bzuneck (2001) na área da Psicologia Comportamental, o controle percebido é um fator de relevância no perfil da formação acadêmica e profissional. Chen e Lim (2012) defendem que um dos fatores relevantes para o sucesso é a autoeficácia, principalmente no processo de transição na formação de carreiras. Na literatura, Pasquali, Alves e Pereira (1998) discutiam sobre a relação entre a percepção de empregabilidade e como esta se relaciona de forma positiva com o *locus* de controle interno, afirmando que o sucesso no mercado, em determinadas atividades, dependia dos próprios esforços. Em observância a essas pesquisas, a segunda hipótese foi constituída tendo como arcabouço os trabalhos de Mayer (1998) e Mayer e Koller (2000), os quais apontaram que alunos com maior percepção de controle tendem a ter bom desempenho acadêmico.

- **Hipótese 2: existe relação positiva entre as variáveis percepção de controle e desempenho acadêmico dos indivíduos**

Diante das hipóteses construídas utilizando a racionalidade e controle percebido que influenciam desempenho acadêmico, a terceira hipótese foi estabelecida com base nesse tripé teórico, atrelando os trabalhos seminais de Soares e Barbedo (2013) e Mayer (1998). Nesse aspecto, a hipótese descrita tem o intuito de investigar se a amostra apresenta níveis de controle percebido e racionalidade elevados, bem como se os alunos com essas características tendem a ter bom desempenho acadêmico.

- **Hipótese 3: alunos que apresentam níveis elevados de racionalidade e senso de controle apresentam bom desempenho acadêmico**

A relação construída nessa hipótese é utilizada como uma *proxy* para prever desempenho profissional. Recentemente, Magalhães e Teixeira (2013) investigaram a relação de inúmeros fatores disposicionais e situacionais, os quais podem prever o comportamento dos estudantes na busca pela formação profissional. Assim, as variáveis controle e racionalidade são utilizadas para prever o bom desempenho acadêmico e, conseqüentemente, sua relação na formação do profissional no mercado de trabalho (KUNCEL; HEZLETT; ONES, 2004; LENT; BROWN; HACKETT, 1994; LENT; BROWN; LARKIN, 1987).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para se obter um melhor entendimento e compreensão da proposta apresentada nesta pesquisa, verificam-se, na revisão teórica, os principais elementos que abrangem o tema de pesquisa exposto.

2.1 TEORIA DA PERSPECTIVA

Analisando os estudos de Simon (1957, 1986, 1995) sobre a racionalidade limitada, Kahneman e Tversky (1979) averiguaram empiricamente que os indivíduos, ao decidirem entre possibilidades (*prospects*) que envolvem riscos, apresentam um comportamento inconsistente com a teoria da utilidade (*utility theory*) e, de forma peculiar, subavaliam os resultados meramente prováveis em benefício dos que envolvem certeza, o que denominaram de *certanty effect*. Essa tendência, segundo os pesquisadores, contribui para a aversão ao risco quando as escolhas envolvem ganhos certos em relação a ganhos prováveis e para a procura pelo risco (*risk seeking*), quando as escolhas envolvem perdas prováveis em relação a perdas certas (ANDRADE, 2012).

No entendimento do comportamento dos investidores, Barberis, Huang e Santos (2001) descrevem dois pontos como relevantes. O primeiro consiste na ideia de que o investidor é mais sensível à redução de sua riqueza financeira do que ao aumento, sendo tal fato descrito como aversão à perda. Em segundo lugar, a perda de aversão do investidor é dependente de seu desempenho do investimento prévio. Após ganhos anteriores, ele se torna menos avesso à perda, uma vez que os ganhos anteriores amortecem qualquer perda subsequente. No entanto, quando há perdas anteriores, o indivíduo se torna mais avesso ao risco. Um exemplo comum no mercado ocorre quando há queda nos preços das ações, o investidor torna-se mais cauteloso com novas perdas e mais avesso ao risco (BARBERIS; HUANG; SANTOS, 2001).

A ideia de que os indivíduos se preocupam com mudanças na riqueza e que elas são avessas à perda é uma característica da teoria da perspectiva de Kahneman e Tversky (1979). A teoria da perspectiva é um modelo descritivo de tomada de decisão sob o risco, originalmente desenvolvida para ajudar a explicar as inúmeras violações do paradigma da utilidade esperada.

Kahneman e Tversky (1979) averiguaram que a teoria da utilidade esperada apresentava violações em seus axiomas, passando a questionar alguns de seus pressupostos,

uma vez que identificaram que a decisão efetiva dos indivíduos, muitas vezes, não é consistente com a decisão almejada a partir do modelo teórico de maximização da utilidade esperada, o que pode resultar em erros no processo decisório.

Assimetrias de percepção de risco são inerentes à função de valor dos investidores, no que tange a tomar decisões de investimento com base em suas intuições e experiências anteriores de investimento, em vez de uma análise racional com razões objetivas (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979). Essa teoria fornece embasamento para descrever que os indivíduos não dispõem de capacidade para avaliar situações incertas, utilizando apenas a sua utilidade, mas, em vez disso, utilizam outras heurísticas para sustentar o que eles consideram como melhor escolha. Um exemplo comum de heurísticas pode ser atribuído a ilusões, emoções e, até mesmo, ao próprio senso de controle.

A forma como uma situação ou investimento é apresentada também pode alterar a percepção do investidor. Assim, os indivíduos são condicionados a se defenderem utilizando as suas habilidades, a fim de tomar decisões complexas, mesmo quando seus efeitos são improváveis (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979). Outro mecanismo descrito pela teoria da perspectiva é quando os indivíduos, ao investirem no mercado, obtêm uma série de ganhos, daí, a tendência é que o investidor se arrisque mais, a fim de conseguir ainda mais rendimentos, uma vez que eles estão alienados pela ilusão de só ganhar, e ficam receosos ao investirem em outro tipo de carteira, com medo de perderem recursos (aversão à perda).

Cada decisão é relacionada a uma escolha, por isso, o indivíduo deve levar em consideração o contexto no qual o investimento está inserido. Nesse sentido, o investidor apresenta um sentimento maior quando se refere à perda do que propriamente ao ganho, mesmo que ambos apresentem o mesmo valor, ocasionando interpretações distintas, uma vez que o investidor utiliza essa mesma base (superavaliar a perda e subavaliar os ganhos) para, em um evento subsequente, tomar decisões.

Os eventos de percepção (cognitivos) são oriundos de situações que envolvem irracionalidade na tomada de decisão. Existem muitas pesquisas relacionadas aos desvios nas escolhas. Schwenk (1984) estudou a implicação dos processos cognitivos em tomadas de decisões estratégicas sob o efeito de incertezas, identificando que os desvios cognitivos exerceram influências significativas nas decisões. Russo e Schoemaker (1992) averiguaram a influência dos custos, causas e efeitos ocasionados pelo excesso de confiança na gestão, abordando, ainda, o efeito dessa heurística na tomada de decisão dos administradores de uma companhia e como estes podem impactar as escolhas. Oskamp (1965) averiguou a influência e as causas do excesso de confiança em sentenças judiciais, experimento realizado em um

ambiente jurídico para averiguar a presença desse viés, relacionando tempo de experiência e de causa e o seu efeito nas sentenças dos juízes.

Langer e Roth (1975) investigaram eventos incertos, por meio de experimentos, na intenção de verificar sequências positivas e negativas, dessa forma, utilizaram lançamentos com uma moeda com o intuito de identificar aleatoriedade por meio do “cara ou coroa”. Assim, os autores identificaram a presença de influência de variáveis externas na decisão dos investigados diante da incerteza (sorte ou azar), tanto no efeito de alavancar as expectativas positivas (futuros) como, também, no de prever situações de causalidade quanto à sua própria avaliação do seu desempenho passado.

Thaler e Sheffrin (1981), em sua pesquisa, discutiram a relação do autocontrole e seu impacto na decisão dos indivíduos e ainda descrevem a respeito da inconsistência dessa heurística. Estudos recentes relacionados à teoria da perspectiva têm caminhado no sentido de investigar a relação entre heurísticas e suas influências cognitivas no ambiente acadêmico e no mercado. Costa Júnior *et al.* (2013) averiguaram o efeito disposição nos indivíduos, e os achados da pesquisa apontaram que os investidores com maior experiência no mercado são menos afetados pelo efeito disposição. Yao e Duan (2013) desenvolveram um modelo para investigar as implicações da racionalidade para a origem e estrutura da aversão à perda e o otimismo no mercado.

Grinblatt *et al.* (2011), Masood e Piranfar (2010) investigaram as relações entre racionalidade e desempenho. Em conformidade com essas pesquisas, foi discutida a relação entre controle e racionalidade, no sentido de atestar se existe significância entre essas variáveis. Mendes-da-Silva e Yu (2009) já discutiam o senso de controle como característica cognitiva, em que o indivíduo com maior percepção tende a ter o maior controle sobre suas atitudes e decisões. O viés do senso de controle é um ponto explorado em pesquisas na área da Medicina, Direito e, principalmente, no campo da Psicologia Social.

No campo das Finanças, vem sendo abordado por meio de experimentos e com ênfase no impacto desse viés na tomada de decisões. Lichtenstein e Fischhoff (1977) já discutiam sobre a influência do viés cognitivo do processo de tomada de decisão. As pessoas que tomam decisão, sejam eles gerentes, investidores ou acionistas minoritários, são temerosas, tanto pela aversão à perda quanto pela aversão ao risco, e, diariamente, enfrentam situações em que são influenciadas por heurísticas que exercem influência significativa nas escolhas. O bem-estar associado à melhor decisão, mais benéfica para a organização pessoal, requer provisões mais certas; não cabe aos indivíduos atribuírem o peso de suas escolhas, a resolução dos problemas

envolvidos no cotidiano, somente buscando no inconsciente ou nos vieses relacionados à emoção e, muitas vezes, na incerteza.

O indivíduo deve buscar, na sua própria experiência, características certas de mercado para ter o controle de suas decisões e não deixar que o acaso ou acontecimentos interfiram nesse processo. Lichtenstein, Fischhoff e Phillips (1982) contribuem ao argumentarem que o controle percebido exerce influência significativa, quando elencado com fatores sociais e demográficos, uma vez que as pessoas podem perceber e entender os erros cometidos e fazer associação com esses fatores.

2.2 CONTROLE PERCEBIDO

O controle percebido tem inúmeros conceitos, mas todos se relacionam a um efeito indutor no comportamento, desempenho acadêmico, motivações, emoções, sucesso ou fracasso na vida das pessoas. Algumas pesquisas, como as de Pacheco, Santos e Lunardo (2012), Magalhães e Teixeira (2013), Caston e Frazier (2013), Specht, Egloff e Schmukle (2013), Stupnisky *et al.* (2013), Pullmann e Allik (2008), Heidemeier e Goritz (2013), Rosli *et al.* (2012), Ciarrochi, Heaven e Davies (2007), Zuffianò *et al.* (2013), Baltes e Mayer (1999), Heckhausen (1991), Strickland (1989) e Peterson (1980), vêm tratando da inferência do controle associando-o a inúmeras ações: desempenho escolar, ensino, sucesso no trabalho e criatividade.

Skinner (1995) descreve que os indivíduos podem exercer controle ou não sobre ações e atitudes de sua vida. Essa percepção de controle é descrita como um senso adquirido pelo indivíduo, com o qual ele determina ações e motivações a partir do poder que o seu controle exerce nessas situações. Outro fato interessante é como o senso de controle pode influenciar os indivíduos nas suas escolhas e em suas metas de vida. As pessoas que possuem uma percepção de controle inferior atribuem os acontecimentos ligados à sua vida ao acaso, uma vez que não acreditam que ele tem poder de modificar essas ações, principalmente se esses eventos são de efeito negativo, quando a tendência do controle tende a ser baixa.

O controle é proveniente da necessidade conatural que as pessoas têm de dirigir, controlar e ter competência sobre sua vida. As experiências geradas a partir do controle acabam fazendo parte do processo individualizado, atuando e orientando ações futuras (SKINNER, 1995). Cada indivíduo tem uma crença de controle, esta contribui no sentido de controlar situações diversas do dia a dia, prevenir eventos negativos (fracassos, decepções ou

perdas). Para Skinner (1995), as pessoas desejam interagir de forma inata com o meio, para prevenir efeitos indesejáveis.

Os indivíduos com maior faixa etária tendem a diminuir seu senso de controle em relação à sua saúde, família, finanças e sua relação social (SANTOS, 2005). Dessa forma, pessoas com senso de controle inferior tendem a crer que quem controla os fatos de sua vida é o destino, a sorte e o acaso. Gecas (1989) descreve que existe relação entre idade e senso de controle, afirmando que o nível de percepção de controle aumenta no começo da fase adulta, tomando formato mais consistente na fase madura, e, quando o indivíduo chega ao período de maior faixa etária, a tendência é de o controle percebido diminuir ao invés de aumentar (MIROWSKY, 1995; MIROWSKY; ROSS, 1990; SASTRY; ROSS, 1998; SCHIEMAN; TURNER, 1998; RODIN, 1986).

O arcabouço teórico do controle percebido foi construído com base em quatro teorias: teoria do locus de controle (LEFCOURT, 1981), teoria da autoeficácia (BANDURA, 1977, 1986), teoria da atribuição causal (WEINER, 1986) e teoria do desamparo aprendido (SELIGMAN, 1975). A teoria do locus de controle, desenvolvida por Rotter (1966), descreve que o indivíduo não percebe o seu esforço como aleatório às suas atitudes, conferindo o resultado de suas ações à sorte, à oportunidade, aos elogios e, até mesmo, ao destino e outros fatores externos. Nesse sentido, quando o indivíduo é governado pelo controle interno, ele se sente mais convicto quanto ao domínio de suas ações, as quais influenciam suas escolhas. O agente passa a se cobrar mais, exigindo resultados cada vez mais positivos diante de problemas. O locus de controle interno é relacionado com características próprias do indivíduo, experiência, conhecimento ou outro fator.

Com relação ao controle externo, este influencia os indivíduos com fatores emocionais, como, por exemplo, quando um indivíduo recebe uma crítica, ele se sente afetado por ela (fator externo), isso pode ocasionar a diminuição do controle em situações de crise ou conflito, ou, até mesmo, alavancar ainda mais o controle, pois o agente tenta superar a crítica recebida. O indivíduo que possui um locus de controle interno acredita que pode ser controlado por fatores internos, tais como: *hardwork*, experiência e competência; quando ele possui a percepção de que aquilo que deseja é controlado por fatores externos, como o acaso, detém perspectivas de controle externo (ROTTER, 1966). Nesse âmbito, Rotter (1966) define que o locus de controle está atrelado a uma característica que pode estar presente no comportamento das pessoas.

Observando aspectos externos, Wiseman (2003) descreve que, quando as pessoas obtêm resultados negativos, elas tendem a atribuir a culpa à má sorte, pois não admitem que

podem errar e acabam não atribuindo a culpa a si mesmas. Os fatores externos agem como atenuantes de cobrança, pois, ao enfrentarem situações de crise ou problemas, atribuem os fatores negativos a outras coisas e acabam sendo mais tolerantes consigo mesmas. A pessoa crê que suas atitudes são controladas por esses fatores (externos), todavia, quando o indivíduo percebe que seu desempenho é casual, ele começa a atribuir tal fato às suas próprias atitudes, crendo na influência do seu próprio controle (ROTTER, 1966). Dela Coleta (1987) apontou que o *locus de controle* é um construto que explica a percepção dos indivíduos sobre a origem de controle nos acontecimentos com os quais estão envolvidos. Uma pessoa pode ser a controladora de suas ações ou perceber fatores externos controlando suas atitudes.

No Brasil, o *locus de controle* foi adaptado por Dela Coleta (1987), que utilizou a escala proposta por Levenson (1973). Essa métrica é utilizada para mensurar o nível interno e externo do *locus de controle*. A pesquisa brasileira adaptou essa escala aos padrões nacionais e apontou divergências simultaneamente entre grupos de indivíduos característicos. Dela Coleta (1987) ainda descreve que não importa identificar a origem do controle (fato ocorrido), mas o quanto as pessoas percebem isso.

O comportamento do agente é mediado pela percepção de que os meios para atingir os fins podem estar ou não disponíveis, criando expectativas distintas de desempenho (BANDURA, 1977). Nesse aspecto, a teoria da autoeficácia está relacionada ao comportamento, emoção ou motivação do ser humano. Bandura (1977) descreve que tal expectativa é oriunda da certeza de que o indivíduo pode executar com sucesso uma determinada ação requerida para produzir o resultado. Nessa teoria, os anseios e perspectivas que a pessoa possui irão determinar quão esforço elas terão de enfrentar para superar os problemas.

Um dos pontos interessantes para subsidiar a autoeficácia nesse processo é a persistência, pois, em determinadas situações apresentadas com problemas semelhantes, o agente pode utilizar sua experiência em ocasiões anteriores para resolver os obstáculos. As expectativas dessa teoria são oriundas das concretizações de desempenho, aprendizagem vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos (BANDURA, 1977). Muitas dessas expectativas são vivenciadas por indivíduos, que estão sujeitos a tomar atitudes, seja no mercado de ações, decisões gerenciais ou acadêmicas.

A atribuição causal decorre de acontecimentos vivenciados por indivíduos, os quais podem se modificar ao longo de dimensões interna-externa, com destaque para: controlabilidade, internalidade, estabilidade e intencionalidade. As dimensões predizem resultados relevantes, tais como: emoções, comportamentos e motivações (WEINER, 1986).

Weiner (1986) desenvolveu essa teoria pela qual motivações e emoções interferem no sucesso ou insucesso de um indivíduo. O autor explorou questões relacionadas às suas experiências com acontecimentos positivos e negativos. Dentre os achados da pesquisa, o pesquisador descreve a influência motivacional no processo cognitivo; uma das fases observadas foram as causas externas, relacionadas com a percepção dos outros, e internas (própria percepção). Dentre as causalidades identificadas na pesquisa, ele descreve acontecimentos negativos, os quais são atribuídos à falta de capacidade, baixa auto estima, humilhação e vergonha, sendo este com maior nível de percepção.

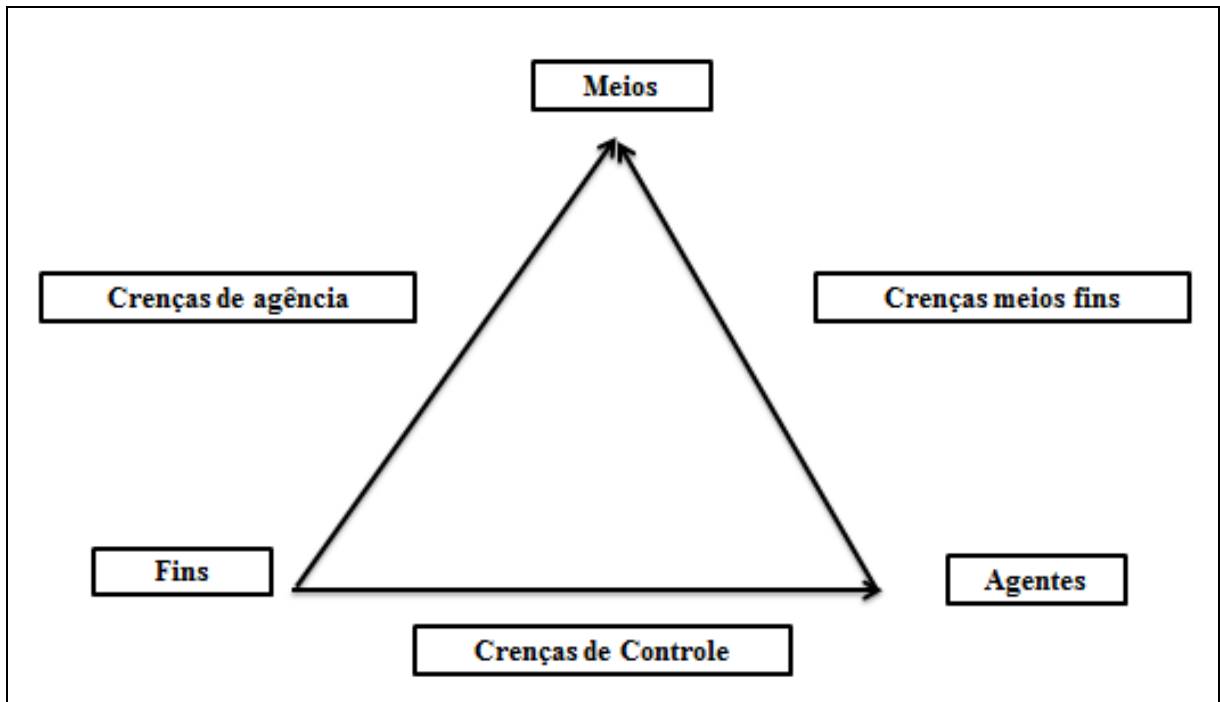
Dessa forma, Seligman (1975) investigou a relação entre a exposição de causalidade e subsequentes déficits comportamentais e motivacionais. Na teoria do desamparo aprendido, os indivíduos vivenciam estímulos independentes de suas próprias escolhas, eles aprendem que seus desempenhos são inúteis e que eles são capazes. Quando são expostos em situações cujos eventos são incertos, os indivíduos costumam se comportar como se ainda estivessem em uma situação não aleatória, pois o que predomina é a percepção anterior, uma vez que ela já foi generalizada.

As teorias de Locus de controle, atribuições causais, desamparo aprendido e senso de autoeficácia, fazem parte de um mesmo grupo de competências. Esse sistema tem função de regular e auxiliar o indivíduo a interpretar as interações dele com o meio (SKINNER, 1995). Santos (2005) descreve que o controle trata de três fatores distintos: o primeiro é pautado nas condições de controle, o segundo consiste na ação individual e o terceiro trata de como essas interações são interpretadas e percebidas. Sob a ótica de Skinner, Chapman e Baltes (1988), eles classificam o novo conceito de controle em três categorias independentes, quais sejam: crenças de controle, crenças meio-fins e crenças de agência.

Nesse aspecto, alguns pesquisadores (SCHIEMAN, 2001; CHAPMAN; SKINNER, 1985) investigaram, sob a ótica de controle percebido, as causas que as pessoas atribuem como responsáveis por resultados importantes em sua vida, como os indivíduos percebem a si mesmos em relação à influência de eventos, bem como de que maneira os indivíduos acreditam que, utilizando recursos, podem alcançar seus objetivos.

O controle percebido é baseado na observação de todos os dias de ação, envolvendo a compreensão das relações entre os agentes, os meios (ou causas) e os resultados relacionados com a meta estabelecida (CHAPMAN; SKINNER, 1985). Assim, os indivíduos devem ter crenças não só sobre o papel de cada um na produção de resultados ou metas estabelecidas, mas, também, sobre a relação entre os meios e resultados e a relação entre o indivíduo e o meio (SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1988). A Figura 1 apresenta essa relação.

Figura 1 – Representação esquemática de três conjuntos de crenças entre os agentes, meios e fins



Fonte: Skinner, Chapman e Baltes (1988).

A terminologia crença é utilizada, segundo Skinner (1995), para enfatizar a origem do controle percebido. As crenças de controle são determinadas como sendo as opiniões sobre o grau em que certas causas potenciais são eficazes na produção de resultados. As crenças meio-fins referem-se às opiniões sobre o nível de percepção em relação a causas conhecidas. A última crença refere-se às expectativas sobre a medida que os agentes podem produzir em relação aos resultados desejados, sem referência a quaisquer categorias explícitas de causas (SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1988).

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, essas crenças são descritas, segundo Skinner, Chapman e Baltes (1988), como: crenças de controle, estratégia e capacidade. As crenças de controle tratam das expectativas dos estudantes sobre determinadas situações que poderão ocorrer, por exemplo: se ele pode ir bem ou não na universidade, sem sequer fazer referência aos meios específicos e se realmente vai conseguir alcançar esse objetivo. As crenças de estratégia (meio-fins) são expectativas sobre o que é preciso fazer para que o aluno vá bem na universidade, quais atributos ele deve ter, como por exemplo: esforço, capacidade e sorte. Já as crenças de capacidade são perspectivas a respeito do que ele precisa para conseguir alcançar um bom desempenho.

2.3 MODELO CONCEITUAL

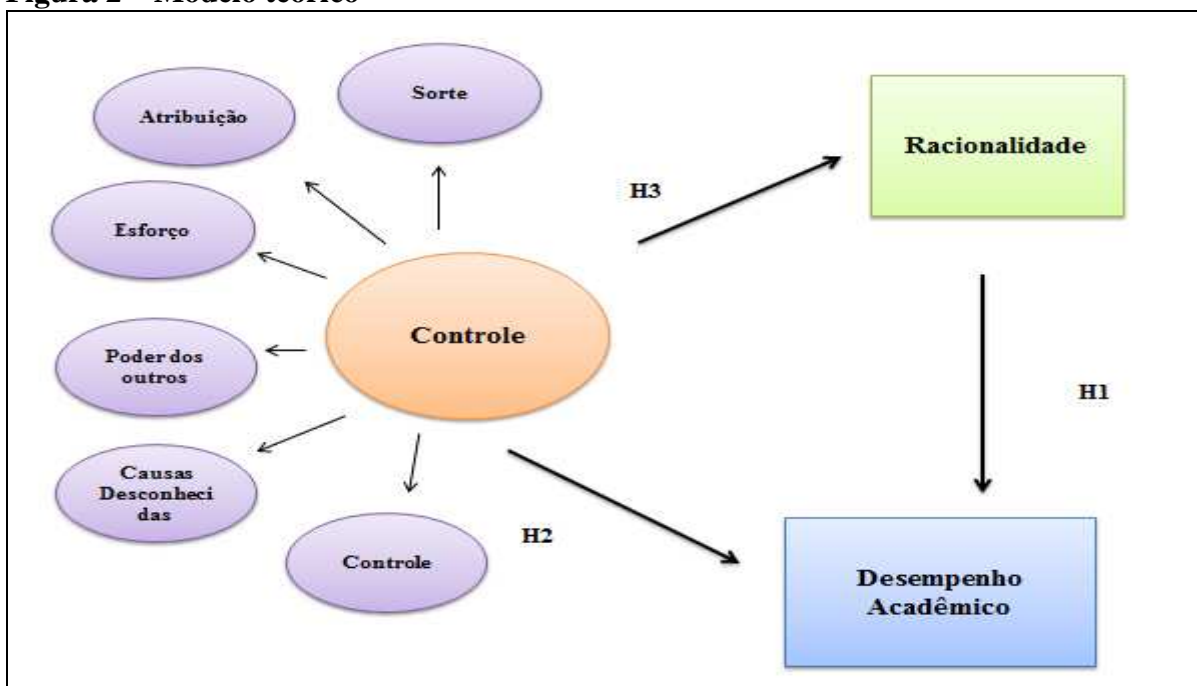
2.3.1 Desenvolvimento do submodelo estrutural

Nesta seção é evidenciada, primeiramente, uma proposta de submodelo conceitual, um tipo de diagrama de fluxos, o qual consiste em entrelaçar os conceitos teóricos (construtos) descritos anteriormente com uma série de fatores que possam interferir na relação de desempenho acadêmico, controle percebido e racionalidade nas decisões.

2.3.2 Desenvolvimento de submodelo de mensuração da variável controle percebido

A estrutura apresentada a seguir traz as relações entre controle, racionalidade e desempenho acadêmico, utilizando a metodologia de equações estruturais, em que as variáveis definidas (latentes e observadas) interagem formando equações lineares múltiplas, contribuindo para a formação de um grupo com representatividade de um fato peculiar a ser explicado (MARÔCO, 2010). Nesse modelo, as variáveis observadas são: “racionalidade”, “desempenho acadêmico” e a variável latente “controle”. O modelo foi delineado, a princípio, para observar que tipo de influência o controle e desempenho exercem nas decisões racionais envolvendo aspectos da teoria da perspectiva.

Figura 2 – Modelo teórico



Fonte: Elaboração própria (2014).

Conforme exposto na Figura 2, o modelo foi construído na relação teórica descrita e nas hipóteses determinadas. A primeira hipótese observa se racionalidade interfere em desempenho acadêmico. Para identificar o nível de desempenho da amostra de estudantes, será levada em consideração a métrica “q8” (conforme questionário) que representa o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA); por sua vez, a racionalidade será testada por meio da observância nas respostas de pares das questões adotadas no estudo de Soares e Barbedo (2013) e adaptado dos trabalhos seminais de Kahneman e Tversky (1979). A segunda hipótese procura examinar a relação que o controle exerce sobre o desempenho acadêmico, tendo como arcabouço teórico a pesquisa de Mayer (1998), apontando as relações entre controle percebido e ambiente acadêmico.

A última hipótese propõe verificar se a amostra com maiores níveis de crenças de controle e racionalidade tende a apresentar um bom desempenho acadêmico. Por intermédio dessa relação proposta no modelo, o intuito da pesquisa é de observar por que os indivíduos com “maior senso de controle e racionalidade nas decisões apresentam maior desempenho acadêmico” e como essa relação pode ser analisada de forma mais consistente. A pesquisa ainda procura argumentar acerca dos impactos dessa relação na formação do estudante para o mercado de trabalho. Ressalta-se que, neste estudo, em conformidade com outras pesquisas já realizadas (MAGALHÃES; TEIXEIRA, 2013; KUNCEL; HEZLETT; ONES, 2004; LENT; BROWN; HACKETT, 1994; LENT; BROWN; LARKIN, 1987), desempenho acadêmico é tratado como *proxy* para desempenho profissional.

A composição do modelo, *a priori*, foi constituída levando em consideração um conjunto de fatores, os quais exercem o papel de mensurar as variáveis latentes (construtos) desta pesquisa. Esse arcabouço estrutural delineado é caracterizado como de segunda ordem, visto que a variável latente (controle percebido) é formada por outras variáveis latentes de primeira ordem.

Para a criação das variáveis de primeira ordem, foi realizado um apanhado na literatura para dar embasamento teórico, no que tange à escolha das características relacionadas ao submodelo. As referências indicam estudos realizados que apontam a utilização dessas variáveis, seja direta ou indiretamente. Dessa forma, o controle percebido foi constituído por intermédio das quatro teorias que determinam o controle (LEFCOURT, 1981; BANDURA, 1977; WEINER, 1986; SELIGMAN, 1975), as quais são conhecidas por: teoria do locus de controle, teoria da autoeficácia, teoria da atribuição causal e teoria do desamparo apreendido.

Implícitos em cada teoria descrita, existem elementos que afetam o controle (SKINNER, 1995), cabendo ressaltar que, no modelo de equação estrutural, as variáveis latentes de primeira ordem foram formadas pelas características apontadas pelos componentes do sistema de crenças. As crenças possuem somente o caráter de regular e interpretar ações relacionadas ao controle (SKINNER, 1995). As crenças de capacidade tratam da percepção das pessoas sobre suas próprias competências, as crenças de controle estão relacionadas à motivação pessoal para antecipar a obtenção dos resultados almejados, e a crença de estratégia (meio-fins) descreve como o indivíduo pode utilizar suas próprias habilidades para obter sucesso (KARASAWA *et al.*, 1995; LITTLE, 1995; SKINNER, 1995). No modelo, essas variáveis são subdivididas em: sorte, atribuição, esforço, poder dos outros, causas desconhecidas e controle (SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1988).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O conceito de metodologia está relacionado aos métodos ou técnicas utilizadas para analisar determinados eventos empíricos, até mesmo nortear hipóteses ou modelos propostos a partir da teoria exposta (LEHANEY; VINTEN, 1994). Esta pesquisa é caracterizada, quanto aos objetivos, como descritiva, pois procura apresentar relações de causalidade entre as variáveis enunciadas no modelo de equação estrutural, com o intuito de buscar respostas no que tange à relação controle percebido, desempenho acadêmico e como estas influenciam o efeito cognitivo nas escolhas racionais. O estudo ainda possui um caráter exploratório, uma vez que procura explorar as relações de causa e efeito entre as hipóteses descritas, bem como entre as variáveis determinadas no modelo.

Para validar o modelo exposto, o procedimento utilizado nesta análise foi um *survey* (ou levantamento), assim, por meio de um instrumento de pesquisa, foram captadas respostas da população alcançada, as quais foram confrontadas com a teoria, para a geração de um novo modelo estrutural. A abordagem desta pesquisa é quantitativa, uma vez que foram utilizadas ferramentas da análise multivariada (HAIR *et al.*, 2005). Para o tratamento, *a priori*, de cada variável da equação (controle), foi utilizada a análise fatorial exploratória (AFE). Em seguida, os dados foram inseridos em um aplicativo de um *software* estatístico, para a verificação dos parâmetros e constituição da modelagem de equação estrutural, investigando, assim, a relação construída com base na teoria, comparando com os resultados empíricos.

3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta foi subsidiada pela aplicação de questionários. Salienta-se que o instrumento aplicado tomou por base o estudo de Soares e Barbedo (2013) envolvendo questões de caráter decisório sob a ótica da teoria da perspectiva, e a outra parte foi adaptada do estudo de Mayer (1998) para aferição do controle percebido. Primeiramente, foi aplicado um pré-teste com blocos de questões, para avaliar a consistência do questionário com o modelo e diminuir vieses.

As questões do instrumento de pesquisa relativas à racionalidade nas decisões foram replicadas em conformidade com o instrumento de Soares e Barbedo (2013). As questões tomaram por base os trabalhos seminais de Kahneman e Tversky (1979), Kimura, Basso e Krauter (2006) e Silva *et al.* (2009), composto por questões fechadas hipotéticas de certeza ou incerteza, envolvendo acontecimentos atrelados à tomada de decisões. As perguntas oferecem duas alternativas de escolha (A ou B), sendo cada resposta composta por um cenário de ganho

ou perda. Essas questões permitem a análise da existência do efeito certeza e reflexo, assim, as perguntas de 1 a 8 verificam o efeito certeza, as de 9 a 12 o efeito reflexo, a questão 13 avalia o efeito dos prospectos e o efeito isolamento exercido sobre os respondentes (SOARES; BARBEDO, 2013).

A segunda parte do questionário envolveu questões relacionadas à percepção de controle, abrangendo as teorias descritas anteriormente, inseridas no conjunto de crenças de controle. A análise utilizou o *Control, Agency, Means-ends Interview* (CAMI). Esse tipo de avaliação trata-se de uma escala que verifica as teorias (lôcus de controle, atribuição de causalidade, autoeficácia e desamparo aprendido). O CAMI foi constituído por Skinner, Chapman e Baltes (1988), inicialmente composto por 64 (sessenta e quatro) questões e posteriormente adaptado para 80 (oitenta) questões.

Cabe destacar que esse instrumento foi aplicado para crianças entre sete a doze anos. Dessa forma, as questões aplicadas no questionário foram adaptadas para o público-alvo desta pesquisa, respeitando a abordagem inicial, que é o ambiente acadêmico. Cada questão consiste na escolha de uma escala, estabelecida de 1 (um) a 10 (dez), respectivamente. A resposta da escala refere-se ao sistema de crenças (controle, estratégia e capacidade), sendo que as duas últimas são compostas pelas subescalas de esforço, atribuição, poder dos outros, sorte e causas desconhecidas, levando em conta eventos positivos e negativos (MAYER, 1998). Os eventos positivos são aqueles itens descritos na forma afirmativa e percebidos como positivos pelo respondente, e os eventos negativos são aqueles itens descritos na forma negativa ou interrogativa, percebidos pelo indivíduo como aversivo.

A priori, o pré-teste foi aplicado preservando intactas a primeira e a segunda parte do instrumento, conforme descrito anteriormente, mas, na terceira parte, os itens foram reduzidos para 44, no que tange ao controle. Quanto à verificação do desempenho acadêmico, houve uma tentativa de avaliar os alunos respondentes pelos indicadores acadêmicos de cada um – Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), Média de Conclusão (MC), Média de Conclusão Normalizada (MCN), Índice de Eficiência em Carga Horária (IECH), Índice de Eficiência em Períodos Letivos (IEPL), Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) e Índice de Eficiência Acadêmica Normalizada (IEAN). Desse modo, foram averiguadas algumas inconsistências na parte de controle, em decorrência do corte das questões e por limitações com autorização junto às intuições de ensino superior (IES) para a divulgação dos dados pessoais acadêmicos dos alunos, bem como o tempo, sendo descartada a avaliação com a utilização dos indicadores acadêmicos. Diante disso, o pré-teste foi aplicado a 64 (sessenta e quatro) alunos de Contabilidade de uma instituição privada e 124 (cento e vinte e quatro) alunos de Contabilidade da UFRN.

Após o pré-teste, foram retificados o teor e a estrutura final do questionário (Apêndice A). Dessa forma, foram inseridas no instrumento de coleta definitivo as 80 (oitenta) questões de controle. Para o envio do instrumento de pesquisa, utilizou-se uma ferramenta oferecida pelo *Google*[®], o *Google Docs*[®], também foi utilizada a divulgação por intermédio de redes sociais, bem como por *e-mail* pessoal dos alunos de Contabilidade da UFRN.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo deste estudo é composto pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis de Natal – RN, sendo a amostra do tipo não probabilístico por conveniência (MARCONI; LAKATOS, 2011). Diferentemente do pré-teste, o instrumento foi aplicado apenas dentre os alunos da UFRN (campos Natal/RN). Com base no total de respostas válidas obtidas, a amostra é composta por 213 estudantes de graduação em Ciências Contábeis da UFRN.

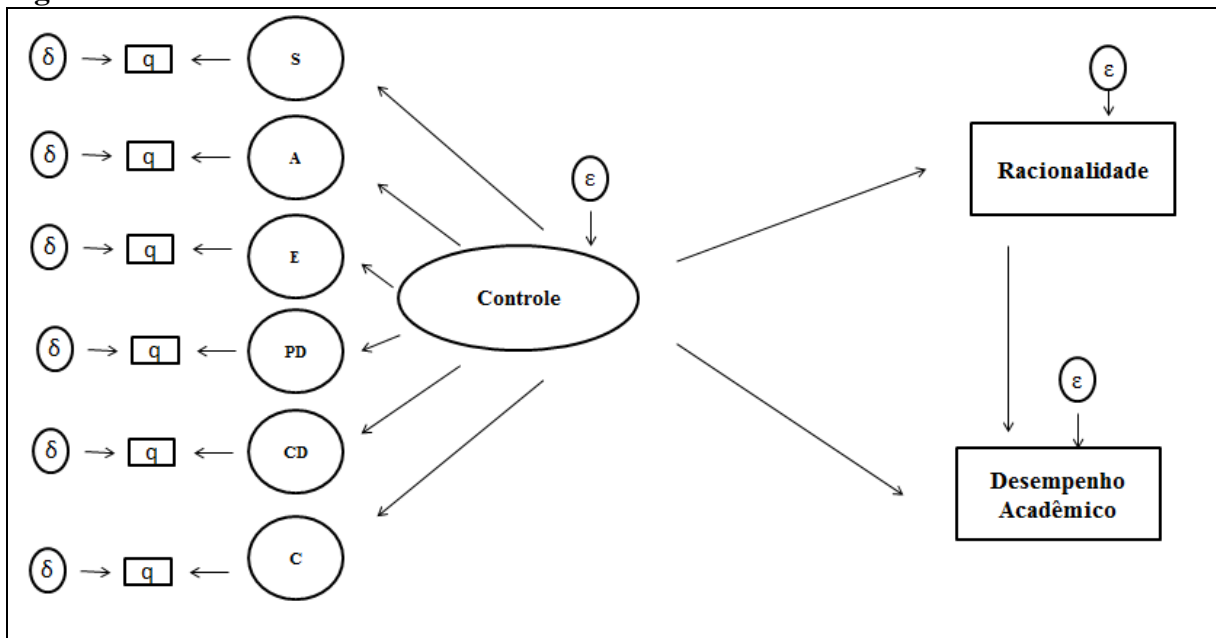
3.3 MODELO DE EQUAÇÃO ESTRUTURAL

A técnica utilizada para validar o modelo teórico é a modelagem de equação estrutural, ou *Structural Equation Modelling* (SEM), uma ferramenta que permite ao investigador tratar hipóteses ou relações de causalidade entre variáveis descritas em um modelo teórico (MARÔCO, 2010). Como exposto anteriormente, esse modelo de causalidade evidencia o que fora descrito pela teoria e demonstra a variável latente “controle” e as características presentes no conjunto de crenças de controle (sorte, poder dos outros, esforço, causas desconhecidas, controle e atribuição). Por sua vez, o desempenho acadêmico e racionalidade serão observados nessa relação. O modelo apresenta relações de causa-efeito por meio de setas unidirecionais, além disso, expõe os possíveis erros encontrados na relação após os resultados empíricos, conforme observado na Figura 3.

O modelo teórico apresentado acima mostra a relação entre as variáveis constituídas por meio de embasamento teórico (modelo de partida). Essa modelagem apresenta duas relações (primeira e segunda ordem); a de segunda ordem expressa a relação da variável latente, denominada de controle, e seus vínculos com as variáveis observadas (racionalidade e desempenho acadêmico). As variáveis observadas foram apresentadas em forma de retângulo, assim, “desempenho” foi mensurado por meio dos indicadores acadêmicos (q8) da amostra, e, “racionalidade” foi demonstrada sob o prisma da teoria da perspectiva, por meio de questões

(q9 a q21) similares adotadas no estudo de Kahneman e Tversky (1979). Na variável racionalidade, foi realizada a separação das respostas por pares AA ou BB, para identificar se os agentes estavam inseridos no grupo de racionalidade. Após essa verificação, foi realizada uma separação com o auxílio do *Microsoft Office Excel*® 2007, bem como atribuindo pesos, sendo 1 para respostas em conformidade com os pares (1 e 2, 3 e 9, 4 e 10, 4 e 13, 5 e 6, 7 e 11, 8 e 12) e 0 para respostas enviesadas. Após esses procedimentos, os dados foram inseridos no *software* e, *a priori*, foi realizada a frequência dos dados, para que, assim, fosse incorporado ao *software* que permite gerar o SEM.

Figura 3 – Modelo teórico de SEM



Fonte: Elaboração própria (2014).

A variável latente controle é determinada pelo círculo maior na relação de segunda ordem, esta, por sua vez, teve um modelo de primeira ordem composto por atributos das crenças de controle: sorte (S), atribuição (A), poder dos outros (PD), esforço (E), controle (C) e causas desconhecidas (CD). Essas variáveis que compõem o modelo de primeira ordem foram operacionalizadas por variáveis independentes que se referem às oitenta questões (80) do instrumento de coleta de dados, que vão de q22 a q101 (Apêndice A). Os erros apresentados na parte externa do modelo representam fontes de variabilidade desconhecidas, não consideradas no modelo (MARÔCO, 2010). Após a realização de análise fatorial exploratória na variável “controle”, os dados foram processados no aplicativo estatístico. A outra variável observada no modelo, descrita como desempenho acadêmico, é determinada pela letra x. A representação das variáveis e aspectos teóricos é expressa no Quadro 1.

Quadro 1 – Variável observada e embasamento teórico

Variável observada	Referência	Embasamento teórico
Racionalidade	x	Kahneman e Tversky (1979) Tversky e Kahneman (1974) Shafir, Diamond e Tversky (1997) Kimura, Basso e Krauter (2006 (2006)) Silva <i>et al.</i> (2009) Shefrin (1999)
Desempenho acadêmico	x	Gottesman e Morey (2006) Chevalier e Ellison (1999) Masood e Piranfar (2010) Grinblatt, Kelorhaju e Linnainmaa (2011) Soares e Barbedo (2013) Kunnen (1993) Little (1995) Levitt <i>et al.</i> (2012)

Fonte: Elaboração própria (2014).

O modelo teórico apresenta a variável de segunda ordem, definida como “controle”, e as variáveis latentes de primeira ordem, com suas respectivas variáveis manifestas, as quais são apresentadas pelas questões do instrumento de pesquisa. O constructo controle percebido é descrito por ξ 1, as variáveis observadas da relação são definidos de q22 a q101, cada grupo de indicadores mensura um constructo diferente, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Variável latente e embasamento teórico

Variável latente 2ª ordem	Variável latente 1ª ordem	Referência	Embasamento teórico
Controle	Atribuição	q22, q28, q31, q42, q47, q48, q58, q64, q74, q76, q77, q85, q94, q96, q101	Skinner, Chapman e Baltes (1988) Giacomoni <i>et al.</i> (1997) Mayer (1998) Skinner (1995) Bandura (1986) Rotter (1966) Seligman (1975) Weiner (1985) Little (1995) Bandura (1977)
	Esforço	q23, q25, q30, q35, q40, q45, q51, q52, q65, q67, q69, q75, q79, q81, q83, q92, q95, q98	
	Poder dos outros	q24, q26, q27, q36, q46, q49, q53, q54, q60, q70, q72, q73, q84, q86, q87, q100	
	Sorte	q29, q32, q33, q43, q44, q56, q59, q63, q66, q71, q80, q88, q89, q91, q93	
	Causas desconhecidas	q50, q55, q57, q61, q82, q90, q97, q99	
	Controle	q34, q37, q38, q39, q41, q62, q68, q78	

Fonte: Elaboração própria (2014).

A variável “controle percebido” é definida por ξ 1 e operacionalizada pelas características inseridas nas crenças de controle, sendo cada fator formado por “q”. A variável observada “desempenho acadêmico” é definida por x. Os erros são evidenciados por ϵ e δ , pois representam uma parte não explicada pela variável latente e observada, podendo ser comentada por outras variáveis do modelo. A variável observada (racionalidade) é descrita por x, enquanto a parte não explicada atribuível ao erro é determinada pela letra ϵ . As crenças

de controle (sorte, atribuição, poder dos outros, controle, causas desconhecidas e esforço) são descritas como y_1, y_2, y_3, y_4, y_5 e y_6 , respectivamente. Os pesos fatoriais são definidos por λ e os coeficientes de estrutura por γ , representando causa e efeito. Dessa forma, conforme demonstra o Quadro 3, o modelo é representado por um conjunto de equações lineares.

Quadro 3 – Conjunto de equações lineares que representam o SEM

<p>Submodelo de mensuração Submodelo de mensuração controle percebido $y_1 = \lambda_{11}^x \xi_1 + \delta_1$ $y_2 = \lambda_{21}^x \xi_1 + \delta_2$ $y_3 = \lambda_{31}^x \xi_1 + \delta_3$ $y_4 = \lambda_{41}^x \xi_1 + \delta_4$ $y_5 = \lambda_{51}^x \xi_1 + \delta_5$ $y_6 = \lambda_{61}^x \xi_1 + \delta_6$</p> <p>Submodelo estrutural $\eta_1 = \beta_{12}x_1 + \gamma_{22}x_2 + \varepsilon$ $\eta_2 = \gamma_{11} \xi_1 + \gamma_{22}x_2 + \varepsilon$ $\eta_3 = \gamma_{11} \xi_1 + \gamma_{22}x_2 + \beta_{12}x_1 + \varepsilon$</p>
--

Fonte: Elaboração própria (2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA AMOSTRA

Conforme dados empíricos obtidos, a composição da amostra colhida, quanto ao gênero, apresentou 54,5% respondentes do público masculino e 45,5% do feminino. Observou-se heterogeneidade quanto à idade: o grupo de maior representatividade foi a faixa entre 21 a 30 anos, caracterizado como um público de perfil jovem (conforme Tabela 1). Segundo Gecas (1989), o controle é mais acentuado no público mais jovem e, na fase madura, considerada no perfil acima de 31, a tendência é que a percepção de controle seja mais forte; após essa fase, a percepção de controle tende a diminuir. Além disso, pessoas mais jovens tendem a ter um senso de controle maior, contribuindo nas decisões de caráter pessoal, familiar e financeiro (SANTOS, 2005).

Tabela 1 – Perfil quanto à idade

Idade	Frequência	Percentual
De 18 a 20 anos	31	14,6%
De 21 a 30 anos	151	70,9%
De 31 a 40 anos	23	10,8%
De 41 a 50 anos	7	3,3%
De 51 anos acima	1	0,5%
Total	213	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

No que diz respeito ao período acadêmico, os dados foram heterogêneos, cabendo destacar a predominância de um número maior de alunos que estão próximos de finalizar o curso de graduação. Neste aspecto, os resultados apresentados na Tabela 2 são significativos, uma vez que esses alunos estão próximos de ingressar no mercado de trabalho.

Tabela 2 – Período acadêmico da amostra

Período	Frequência	Percentual
1	6	2,8%
2	14	6,6%
3	18	8,5%
4	15	7,0%
5	20	9,4%
6	24	11,3%
7	31	14,6%
8	24	11,3%
9	24	11,3%
10	37	17,4%
Total	213	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Na última verificação, inerente ao IRA dos estudantes, percebe-se que a grande maioria tem concentração entre 7,0 e 8,0, verificando-se que uma menor quantidade (10%) está abaixo de 5,0, assim, grande parte do público respondente tem seus IRAs descritos como relativamente bons, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – IRA

IRA	Frequência	Percentual
3	1	,5%
4	2	,9%
5	5	2,3%
6	16	7,5%
7	64	30,0%
8	103	48,4%
9	20	9,4%
10	2	,9%
Total	213	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

4.2 MODELO DE MEDIDA

Em conformidade com Hair *et al.* (2005) e Marôco (2010), para a elaboração do SEM, foram seguidas algumas etapas para definir a consistência das medidas dos fatores inseridos nas variáveis do modelo. Foi definido o tipo de matriz de entrada dos dados, bem como a identificação e avaliação dos critérios de ajuste do modelo, para que posteriormente o SEM seja estimado (MARÔCO, 2010).

4.2.1 Resultados da análise fatorial exploratória da variável controle

Em conformidade com a metodologia da análise fatorial exploratória (HAIR *et al.*, 2005), *a priori*, foi analisada a segunda parte do instrumento de coleta de dados, o qual pretendeu verificar o nível de controle percebido (variável latente) pelos respondentes. Os dados obtidos foram validados utilizando o *software* estatístico, aplicando o método de rotação Varimax ortogonal, sendo identificados os componentes principais na análise seguindo os critérios estabelecidos por Hair *et al.* (2005), os quais consistem em analisar as cargas fatoriais, eliminar os *cross-loadings*, verificar comunalidades entre as variáveis, aplicar o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), averiguar a probabilidade associada ao teste de *Barlett* e o percentual da variância cumulada das variáveis para o fator de latência gerado, bem como a verificação da medida de adequação da amostra por intermédio da matriz de correlação anti-imagem (ARAMAYO, 2013).

O primeiro *input* teve 80 questões envolvendo as características das crenças de controle (sorte, poder dos outros, causas desconhecidas, controle, atribuição e esforço). Ressalta-se que o submodelo foi delineado considerando as seis dimensões.

Após a análise (Apêndice B), foi iniciado o processo de redução dos fatores, para a identificação dos mais representativos dentre as questões (SCHUMACKER; LOMAX, 2004). Feita a extração dos fatores, foram obtidos 15 indicadores distribuídos em quatro dimensões, conforme as cargas fatoriais rotacionadas. Salienta-se que, antes da utilização das técnicas multivariadas da SEM, o procedimento de verificação dos fatores é relevante, uma vez que, não sendo realizada a verificação de mensuração, pode-se comprometer os achados da análise (ARAMAYO, 2013). Em conformidade com os resultados da AFE, a Tabela 4 evidencia os testes de validação estatística dos dados.

Tabela 4 – Valores utilizados como critério na avaliação da AFE

Testes estatísticos e medidas	Resultados	Parâmetro recomendado (Hair <i>et al.</i> , 2005)
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) of Sampling Adequacy</i>	0,861	≥ 0,500 – Satisfatório
Probabilidade associada ao teste de esfericidade de <i>Bartlett</i>	1.440,396	< 0,001 – Satisfatório
% de variância explicada	67,799%	≥ 60,000% – Satisfatório

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Os elementos da matriz de correlação anti-imagem foram superiores a 0,5 (Apêndice E), a comunalidade dos elementos foram superiores a 0,50, confirmando que, dentre os elementos adequados da variância, estes são explicados pela variável controle. A Tabela 5 descreve as cargas fatoriais da diagonal principal da matriz anti-imagem, as quais foram extraídas representando os valores de *Measure of Sampling Adequacy (MSA)*, sustentando sua retenção no processo de análise.

Tabela 5 – Matriz de Correlação anti-imagem da variável controle percebido (MSA)

Fatores	Itens do instrumento	Cargas
Sorte	q88	0,883
	q80	0,833
	q71	0,817
	q91	0,813
	q93	0,798
	q89	0,792
	q59	0,711
	q63	0,663
Esforço	q35	0,803
	q23	0,774
	q79	0,765
Causas desconhecidas	q55	0,842
	q61	0,827
Atribuição	q25	0,847
	q27	0,796

Fonte: Dados da pesquisa extraídos da AFE (2014).

Conforme exposto na Tabela 5, o primeiro fator é composto por oito variáveis manifestas e por intermédio da teoria do lócus de controle foi denominada como “Sorte”, que, no contexto teórico, evidencia aspectos externos presentes nas ações e motivações cognitivas. Para Rotter (1966), a sorte é percebida como contingente em determinadas ações e percepções. Nesse aspecto, o indivíduo percebe que o controle sobre os seus sucessos ou fracassos, em determinadas situações, tem influência oriunda de características externas, assim, esse aspecto explica as causas que o acaso tem sobre suas decisões. Mayer (1998) aponta que o constructo sorte no ambiente acadêmico, se utilizado como estratégia, tende a influenciar os resultados de determinadas situações.

O segundo fator, definido como “esforço”, já aponta para a predominância do empenho, sendo relacionada com a teoria de autoeficácia, consistindo que os agentes, em determinadas situações, como, por exemplo, escolhas ou oportunidades, tendem a ter a capacidade de acreditar em sua autocracia para alcançar aquilo que almejam, por intermédio de seus atributos e de seu esforço.

Nesse sentido, a tendência desse fator é explicar que os indivíduos possuem capacidade de controlar situações, utilizando suas características pessoais adquiridas, uma vez que as pessoas acreditam que, para se ter sucesso nos eventos, tem de haver esforço para alcançar esses resultados. Com relação à certeza de ter resultado positivo, as variáveis apontam que os indivíduos têm de ter uma crença, na qual são esforçados, para, assim, obter êxito em suas ações.

O terceiro fator, denominado “causas desconhecidas”, expõe os elementos que estão relacionados com a percepção do indivíduo, no sentido de atribuir a terceiros a responsabilidade dos resultados positivos ou negativos em acontecimentos de sua vida acadêmica, tendo por arcabouço teórico o lócus de controle (externo) apontando para características, como: destino, fé, acaso, pessoas e divindades. Nesse sentido, os indivíduos conferem a essas causas um apoio para lhes auxiliar a controlar fatores de sucesso ou fracasso.

O último fator é caracterizado como “atribuição”, relacionada com as teorias de lócus de controle (interno) e autoeficácia, apontando que, para o alcance de sucessos, as ferramentas necessárias são suas próprias atribuições (características), em que os indivíduos, para obterem êxito em suas ações, precisam controlar de forma positiva essas características para que ocorra sucesso, o indivíduo precisa utilizar suas habilidades pessoais para contribuir na busca desse resultado.

Diante das variáveis definidas, é possível verificar a presença constante das teorias de locus de controle, com seus fatores internos e externos, e da teoria da autoeficácia, também presentes nesse processo.

4.2.2 Consistência da análise fatorial exploratória

De forma a reafirmar a confiabilidade dos fatores obtidos pela AFE, bem como a consistência das respostas em relação a esses fatores, foi verificado o *Alpha de Cronbach* de cada fator (Apêndice E). Averiguou-se que o fator “sorte” apresentou um nível de confiabilidade muito boa, enquanto os fatores “esforço” e “causas desconhecidas” mostraram-se em um nível aceitável, uma vez que, na literatura, considera acima de 0,7. O último fator apontou um resultado regular, mas ainda obteve consistência.

Tabela 6 – *Alpha de Cronbach* das dimensões por intermédio da AFE

Fatores	Nº de variáveis manifestas	<i>Alpha de Cronbach</i>
Sorte	8	0,918
Esforço	3	0,689
Causas desconhecidas	2	0,681
Atribuição	2	0,591

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

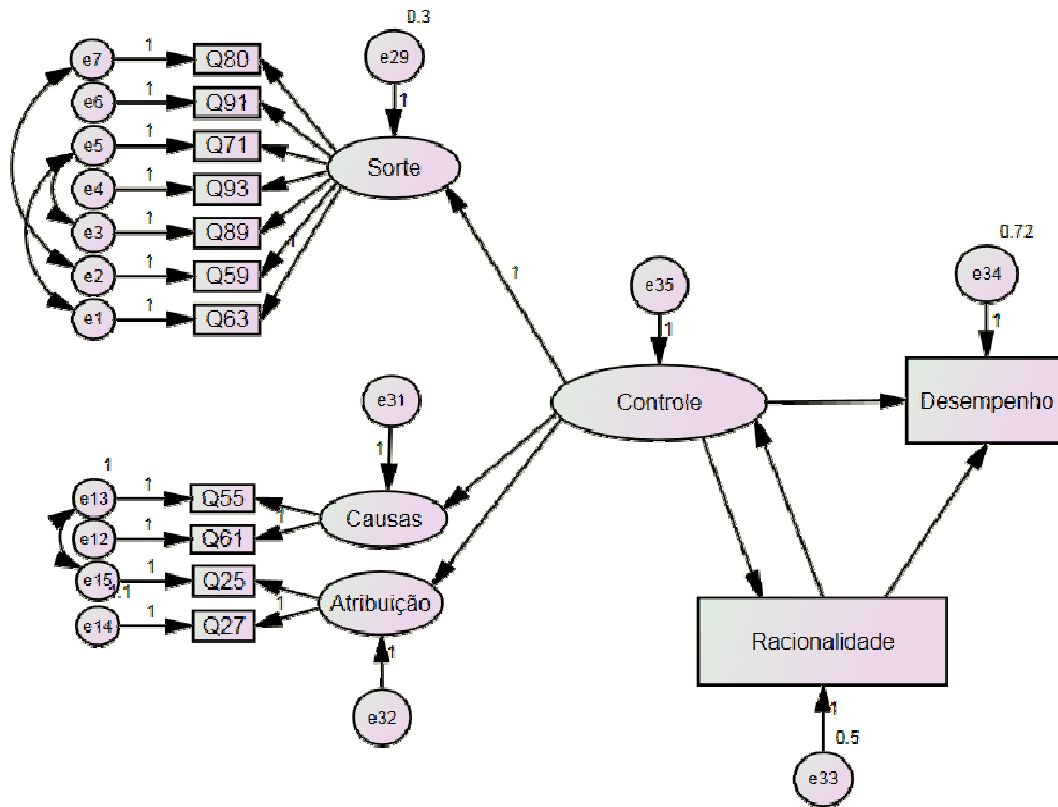
Com relação às variáveis racionalidade e desempenho acadêmico, não foi realizada a AFE, uma vez que desempenho foi obtido pela variável manifesta q8 (Apêndice D) e racionalidade pelo peso das questões pares do instrumento (Apêndice C).

4.3 RESULTADOS DA MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

Utilizando a técnica de SEM, verificaram-se as relações entre as variáveis com as hipóteses formuladas (BYRNE, 2010). Após a construção do modelo no *software* estatístico, modificaram-se alguns parâmetros estimados, com o intuito de corrigir parâmetros inadequados presentes no processo de criação do modelo (HAIR *et al.*, 2005). Os *outputs* apontaram a existência de 25 *outliers* no modelo e, após sua exclusão, foi verificado, também, que o grupo de esforço não tinha significância, bem como o q88 sendo retirado do modelo.

A Figura 4 descreve o modelo empírico reespecificado da relação entre controle, desempenho e racionalidade. Foram fixadas cargas padronizadas para efeito de identificação entre o primeiro indicador de cada variável latente e seu fator.

Figura 4 – Modelo de equações estruturais reespecificado



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Não foram apontadas restrições quanto aos parâmetros estruturais. Dessa forma, as variáveis descritas como latentes poderão se correlacionar livremente durante a estimação do modelo (Apêndice F). Em seus índices de modificação, o *software* que processa o SEM apresenta maneiras de melhorar o modelo e sugerir a correlação. Assim, como o modelo inicial não foi estável, o modelo foi modificado, apontando para um mais sólido (MARÔCO, 2010).

4.3.1 Estimação do modelo

Nesta seção é descrito o modelo empírico e a estimação da sua qualidade, para tal atribuíram-se parâmetros mais sensíveis, como: os coeficientes de regressão padronizados, os valores de t (razão crítica) e os níveis de significância integrados, bem como a estimação dos erros no modelo.

A Tabela 7 descreve os valores estatísticos do modelo, bem como os níveis de aceitação em conformidade com a teoria (HAIR *et al.*, 2005). A avaliação da qualidade do modelo é realizada com os testes de ajustamento, que têm validade para testar a qualidade do modelo teórico face ao modelo empírico de referência (MARÔCO, 2010). Os valores foram obtidos por

meio de testes de qualidade do ajustamento – Qui-quadrado (χ^2), graus de liberdade (gl) e *p-value*. Já os índices absolutos Qui-quadrado normalizado (χ^2/gl), Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA) e o Índice de Qualidade de Ajuste (GFI), foram aceitáveis. Eles verificam o método de estimação de máxima verossimilhança (JÖRESKOG; SÖRBOM, 1982) e, atingindo os níveis de aceitação, apontam em um bom ajuste (TANAKA, 1993).

Tabela 7 – Índices de qualidade de ajustamento do modelo reespecificado

Índices	Resultados do modelo	Níveis de aceitação	Diagnóstico
Qui-quadrado (χ^2)	123.218	Quanto menor melhor	Satisfatório
Graus de liberdade (gl)	62,000	$\geq 1,00$	Satisfatório
<i>P-value</i>	0,000	$> 0,05$	Satisfatório
χ^2/gl	1,987	$< 3,00$	Satisfatório
RMSEA	0,068	$< 0,08$	Satisfatório
GFI	0,915	$> 0,90$	Satisfatório
CFI	0,937	$> 0,90$	Satisfatório
NFI	0,883	$> 0,90$	Aceitável
TLI	0,921	$> 0,90$	Satisfatório
PGFI	0,624	$> 0,60$	Satisfatório

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O Índice de Ajuste Normado (NFI) compara o modelo relativo proposto com o modelo nulo. Os índices relativos de Ajuste Comparativo (CFI) e o Índice *Tucker-Lewis* (TLI), que consiste em avaliar análise fatorial, apresentaram bons indicadores para aceitação do modelo reespecificado. O índice de parcimônia (*Parsimony* GFI-PGFI) relaciona o GFI com o número de coeficientes estimados exigidos, o papel é diagnosticar se o ajuste do modelo é significativo, procedimento semelhante ao ajuste do R2 em regressão múltipla (HAIR *et al.*, 2005). Esses índices apresentaram bons níveis de aceitação para a estimação do modelo.

Conforme exposto, os testes de ajustamento aplicados no modelo apresentam bons níveis de aceitação e cumprem o embasamento teórico sugerido por (MARÔCO, 2010). Dessa maneira, o modelo reproduz, de forma apropriada, a estrutura correlacional dos dados empíricos. Uma vez que o modelo reespecificado atende à estatística utilizada, bem como ao embasamento teórico proposto previamente (KLINE, 2011).

Além dos testes tradicionais de ajustamento, verificou-se a validade quanto à normalidade multivariada do modelo. Assim, observaram-se as medidas de distribuição de assimetria univariada (*skew*) e o achatamento ou curtose (*kurtosis*). A Tabela 8 descreve os resultados da normalidade multivariada das variáveis do modelo apresentando a assimetria (*skew* – Sk) e a curtose (*kurtosis* – Ku). Quando esses valores absolutos apresentarem o parâmetro de *skew* > 3 e *kurtosis* > 10 , apresentam violações de normalidade nos dados (KLINE, 2011). Outro aspecto para verificar os parâmetros da normalidade é quando a razão

crítica (R.C.) é superior a 3, direcionando para uma distorção estatística dentre as variáveis (SCHUMACKER; LOMAX, 2004).

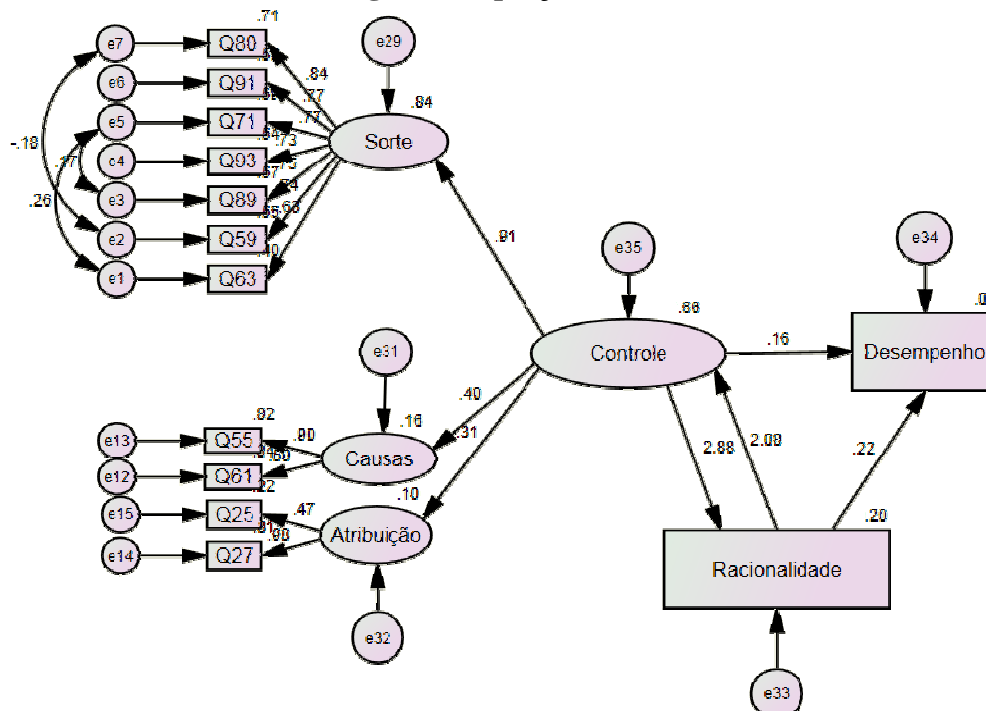
Tabela 8 – Avaliação de normalidade

Variáveis	Mín.	Máx.	Assimetria	R.C.	Curtose	R.C.
Racionalidade	.000	1.000	.090	.534	-.176	-.525
Desempenho	3.000	10.000	-1.070	-6.373	2.751	8.194
Q25	1.000	10.000	.554	3.299	-.670	-1.996
Q27	1.000	10.000	.714	4.253	-.540	-1.610
Q55	1.000	10.000	.841	5.009	.126	.375
Q61	1.000	10.000	.699	4.166	.167	.496
Q80	1.000	10.000	1.683	10.028	2.682	7.991
Q91	1.000	10.000	1.805	10.753	3.166	9.431
Q71	1.000	10.000	1.678	9.998	2.909	8.665
Q93	1.000	10.000	2.110	12.574	4.799	14.296
Q89	1.000	10.000	1.230	7.326	1.273	3.793
Q59	1.000	10.000	1.904	11.347	3.420	10.188
Q63	1.000	10.000	1.399	8.333	1.547	4.609
<i>Multivariate</i>					103.419	38.215

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A Tabela 8 descreve estatisticamente a assimetria, curtose e razão crítica das variáveis expostas no modelo, em que S_k e K_u foram superiores a 2 e 7, respectivamente (FINNEY; DISTEFANO, 2006). Observou-se que os resultados indicam que esse pressuposto de normalidade não foi violado (MARÔCO, 2010).

Figura 5 – Resultados da modelagem de equações estruturais



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O modelo empírico foi validado e, conforme Figura 5, abrange 34 variáveis (13 manifestas ou observadas e 21 não observadas), das quais 17 são independentes ou exógenas e 17 dependentes ou endógenas. Foram estimados 12 pesos fatoriais, 5 covariâncias e 17 variâncias. Dessa maneira, a quantidade de elementos distintos da matriz de covariância foi de 62, com 28 graus de liberdade ($gl = 62 - 34 = 28$). A metodologia da máxima verossimilhança foi utilizada, alcançando 123.218 (χ^2).

Os erros do modelo foram tratados como valor t (*Critical Ratio* – C.R.), os quais apontaram que a relação da carga fatorial entre as variáveis é diferente de zero para um determinado grau de probabilidade, nesse caso, os valores significantes devem ser de $t > 2,58$ e, dessa maneira, os resultados mostram-se adequados para explicar o modelo.

Tabela 9 – Cargas padronizadas

Relações e variáveis			Estimativa	S.E.	C.R.	P	Label
Sorte	<---	Controle	1.000				
Causas	<---	Controle	.409	.106	3.848	***	par_9
Atribuição	<---	Controle	.544	.162	3.366	***	par_10
Q63	<---	Sorte	1.000				
Q59	<---	Sorte	.944	.107	8.786	***	par_1
Q89	<---	Sorte	1.152	.127	9.058	***	par_2
Q93	<---	Sorte	1.011	.114	8.893	***	par_3
Q71	<---	Sorte	1.102	.104	10.591	***	par_4
Q91	<---	Sorte	1.134	.123	9.219	***	par_5
Q80	<---	Sorte	1.244	.128	9.691	***	par_6
Q61	<---	Causas	1.000				
Q55	<---	Causas	1.662	.186	8.933	***	par_7
Q27	<---	Atribuição	1.000				
Q25	<---	Atribuição	.509	.076	6.711	***	par_8
Desempenho	<---	Controle	.115	.057	-2.033	.042	par_13
Desempenho	<---	Racionalidade	.885	.269	3.293	***	par_16
Racionalidade	<---	Controle	.517	.065	-7.975	***	par_11

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A Tabela 9 apresenta os índices das cargas padronizadas no modelo inicial, bem como a razão crítica, conforme dito por Marôco (2010), esse valor t é utilizado para verificar se a carga dos fatores estabelecida entre duas variáveis é diferente de zero, para um determinado nível de probabilidade. Em média, os valores aceitáveis são $t > 2,58$ ou $p\text{-value} < 0,01$. No modelo, os valores mostram-se significativos.

A Tabela 10 expõe as cargas padronizadas geradas pela regressão, bem como o diagrama de trajetórias, assim, observa-se significância entre todas as relações, cabendo destaque à relação entre racionalidade e controle, que mostrou uma estimativa relevante. Dessa forma, é possível atestar que o controle é um viés cognitivo que tem influência significativa na racionalidade dos indivíduos.

Tabela 10 – Cargas padronizadas de regressão

Relações entre variáveis (trajetórias)			Estimativa
Sorte	<---	Controle	.914
Causas	<---	Controle	.397
Atribuição	<---	Controle	.310
Q63	<---	Sorte	.629
Q59	<---	Sorte	.740
Q89	<---	Sorte	.753
Q93	<---	Sorte	.733
Q71	<---	Sorte	.771
Q91	<---	Sorte	.769
Q80	<---	Sorte	.842
Q61	<---	Causas	.585
Q55	<---	Causas	.904
Q27	<---	Atribuição	.900
Q25	<---	Atribuição	.469
Desempenho	<---	Controle	.162
Desempenho	<---	Racionalidade	.223
Racionalidade	<---	Controle	2.877
Controle	<---	Racionalidade	2.079

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

4.3.2 Confirmação das hipóteses de pesquisa

Após a verificação e ajuste do modelo com os dados empíricos, e confirmada a sua capacidade explicativa, conforme proposto por Marôco (2010), as hipóteses construídas a partir do embasamento teórico, traçadas no início desta pesquisa, foram confrontadas com os resultados. A Tabela 11 exibe as três hipóteses (H1, H2 e H3), e suas relações entre as variáveis.

Tabela 11 – Confirmação das hipóteses do modelo de controle, desempenho acadêmico e racionalidade

Hipótese	Trajectoria	Coefficiente regressão ^a	Resultado	Relação crítica
H1	Racionalidade → Desempenho acadêmico	0,223	Confirmada	3.293
H2	Controle → Desempenho acadêmico	0,162	Confirmada	-2.033
H3	Controle → Racionalidade	2,877	Confirmada	-7.975
H3	Racionalidade → Controle	2,079	Confirmada	4.776

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Para as relações apresentadas, a hipótese H1, cuja proposta era verificar se os estudantes com maior racionalidade nas decisões exibem maior desempenho acadêmico, apresentou significância, principalmente na relação causa-efeito no modelo, sendo, dessa forma, aceita. Compete destacar que a métrica para análise de desempenho foi o IRA dos acadêmicos, todavia, a relação traçada mediante embasamento teórico apresentou divergências em relação aos trabalhos de Soares e Barbedo (2013). Os achados da pesquisa

desses autores apontaram que desempenho acadêmico influencia o processo de tomada de decisão dos agentes frente a situações envolvendo ganhos e perdas. Os autores ainda afirmam que, conforme o nível do desempenho acadêmico aumenta, as escolhas, no que tange à racionalidade, também (SOARES; BARBEDO, 2013).

Os achados desse modelo mostraram uma relação inversa (desempenho → racionalidade), uma vez que racionalidade tende a influenciar desempenho acadêmico. Ao analisar relações de causalidade, a racionalidade (variável observada) se mostrou significativa, no sentido de que os alunos mais racionais tendem a ter bom desempenho acadêmico, assim, pode-se afirmar que, no que tange à formação discente, a racionalidade é uma *proxy* positiva, pois os alunos com maior níveis de racionalidade tendem a ter bons níveis de indicadores acadêmicos, contribuindo com uma característica presente também em sua formação profissional, sendo menos propensos à tomada de decisão baseada em ilusões cognitivas (SANTOS; BARBEDO, 2013). Dessa maneira, a tendência também é de que os alunos com perfil acadêmico de IRA superior sejam bons profissionais no mercado de trabalho (GOTTESMAN; MOREY, 2006; CHEVALIER; ELLISON, 1999; GRINBLATT; KELOHARJU; LINNAINMAA, 2011).

O desempenho acadêmico foi identificado como um axioma no sentido de formar profissionais mais racionais no mercado, visto que a racionalidade apresentou um ponto de partida de grande significância para explicar essa relação. Estudos de Knight, Tait e Yorke (2006), Knight e Yorke (2002, 2003), Yorke e Knight (2004) e Zulauf (2006) corroboram para a sustentação de que desempenho acadêmico contribui em termos de formação das competências e características fundamentais para a formação de um bom profissional atuante no mercado. Nesse sentido, os resultados apontam a *proxy* racionalidade como uma competência presente na formação profissional.

As relações positivas entre as variáveis de controle e desempenho acadêmico dos indivíduos, descritas na H2, não foram rejeitadas, uma vez que o controle contribui de forma a estimular a capacidade que um indivíduo tem em assumir o controle sobre suas ações e buscar o sucesso desejado no ambiente acadêmico, o que, dessa forma, está reafirmando os achados da pesquisa de Mayer (1998) e Kunnen (1993).

A terceira hipótese construída (H3) propôs testar se os estudantes com racionalidade e senso de controle superior tendem a ter maior desempenho acadêmico. A relação entre desempenho e controle apresentou forte significância, dessa forma, os acadêmicos com nível de controle maior tendem a ter maior desempenho acadêmico e vice-versa; essa relação está reafirmando os achados de Mayer (1998) e outros autores (MAGALHÃES; TEIXEIRA,

2013; CIARROCHI, HEAVEN, DAVIES, 2007; ZUFFIANO *et al.*, 2013; BALTES; MAYER, 1999; HECKHAUSEN, 1991; STRICKLAND, 1989; PETERSON, 1980), que investigaram a variável controle presente no perfil acadêmico, apontando que estudantes com maior racionalidade apresentam níveis de controle maior.

As hipóteses encontradas apontam que controle e racionalidade são competências que contribuem para o bom desempenho do alunado, cabendo ressaltar a relevância das instituições de ensino superior (IES), uma vez que colaboram para a formação profissional do discente como profissional que irá atuar no mercado. Pesquisas internacionais voltadas à área cognitiva, como as de Kuncel, Hezlett e Ones (2004), Lent, Brown e Hackett (1994), Lent, Brown e Larkin (1987), já avaliaram a relação entre competências formadas durante a graduação e suas contribuições para a formação do profissional. Diante da cobrança do mercado de trabalho e mudanças contínuas nas organizações, se faz necessário formar bons profissionais para enfrentar e obter sucesso nesse ambiente. Dessa forma, Hogan e Warrenfeltz (2003) predizem que os gestores, principalmente os que são líderes nas grandes organizações, precisam estar em processo de aprendizagem contínua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle tem relação direta com desempenho acadêmico dos indivíduos, uma vez que contribui para os alunos desenvolverem ações com o intuito de motivá-los a alcançar o sucesso desejado. Atreladas a isso, as teorias de *locus de controle* e da *autoeficácia* se mostraram mais presentes nesse processo, uma vez que os estudantes percebem que suas ações podem ser influenciadas por inúmeros fatores, sejam eles internos e externos. Em relação à própria obtenção de um bom resultado acadêmico, os alunos percebem que, para alcançá-lo, precisam ter auxílio de fatores externos e *autoatribuições*, tais como: inteligência, sorte, influência de terceiros, motivação e foco, para obterem êxito nesse processo.

Os achados desta pesquisa mostram-se simétricos com os de Mayer (1998), apontando uma relação significativa no sentido de que controle impulsiona desempenho acadêmico, sendo estas as variáveis identificadas com maiores influências: sorte, poder dos outros e atribuição, explicando que, no contexto acadêmico, a construção do perfil estudantil está interligada não só às suas próprias atribuições (características internas), mas a outras externalidades (professor, motivações), as quais contribuem para conquistar aquilo que anseiam.

Nesse aspecto, controle também influencia a racionalidade, no sentido de contribuir para que o indivíduo seja mais racional, tomando o controle de suas ações e de fatos que ocorrem na sua vida. No ambiente acadêmico, essa relação pode contribuir no sentido de evitar a geração de desvios cognitivos na percepção estudantil, bem como na tomada de decisão do aluno já no mercado de trabalho. Os achados da pesquisa também apontaram que racionalidade, igualmente, tem relação direta com controle, corroborando ainda mais no sentido de que controle é um viés cognitivo de relevância no que tange ao processo decisório.

A variável desempenho acadêmico apresentou pouca significância no sentido de explicar racionalidade, conforme achados da pesquisa de Santos e Barbedo (2012), os quais argumentaram que desempenho acadêmico tem relação direta no aspecto de influenciar racionalidade. Os resultados deste estudo apontaram que racionalidade apresentou relevância em explicar desempenho acadêmico. Nesse aspecto, pode-se inferir que alunos mais racionais tendem a ser bem sucedidos na graduação e, conseqüentemente, na carreira. Assim, no mercado, como profissionais, os agentes tendem a ser mais racionais, o que é um fator de alto impacto, principalmente na formação dos profissionais que trabalham com finanças e gestão. Cabe reforçar a construção dessas competências (racionalidade e controle) na graduação para contribuir com a formação do alunado.

A pesquisa ainda apresentou que a modelagem de equação estrutural evidenciou a relação de causa e efeito entre as variáveis controle, desempenho acadêmico e racionalidade, como significativa. Em virtude da limitação na quantidade da população-alvo para aplicação do instrumento de pesquisa, como recomendações de estudos futuros, sugere-se ampliar a amostra ou reaplicar com outra população, bem como relacionar outras heurísticas com desempenho acadêmico e racionalidade, a fim de indagar relações de causa e efeito cognitivo e sua implicação nessas variáveis.

REFERÊNCIAS

AKERLOF, George A. Behavioral macroeconomics and macroeconomic behavior. **The American Economic Review**, v. 92, n. 3, p. 411-433, 2002.

_____. Rational models of irrational behavior. **The American Economic Review**, v. 77, n. 2, p. 137-142, 1987.

ANDRADE, Leonardo V. K. P. de. **Um estudo sobre a influência das ilusões cognitivas em processo de tomada de decisão de investimentos sob a ótica da teoria das perspectivas (Prospect Theory) de Kahneman e Tversky**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia e Finanças Ibmec. Rio de Janeiro: Ibmec, 2012.

ARAMAYO, Jesus Leodaly Salazar. **Modelagem do desempenho ambiental dos projetos de exploração e produção aplicando equações estruturais**. Tese (Doutorado em Ciência e Engenharia de Petróleo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2013.

BALTES, P. B.; MAYER, R. V. **The Berlin Aging Study (BASE)**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191-215, 1977.

_____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood, NJ: Prentice Hall, 1986.

BARBERIS, Nicholas; HUANG, Ming; SANTOS, Tano. Prospect theory and asset prices. **Quarterly Journal of Economics**, v. 116, n. 1, p. 1-53, fev. 2001.

BIALER, I. Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. **Journal of Personality**, v. 29, p. 303-320, 1961.

BOSI, Stefano; SEEGMULLER, Thomas. On rational exuberance. **Mathematical Social Sciences**, v. 59, n. 2, p. 249-270, 2010.

BYRNE, B. M. **Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming**. 2. ed. New York: Taylor and Francis Group, 2010.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: In BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133.

CASTON, Jacqueline Suresh; FRAZIER, Patricia. Perceived control over traumatic events: a study across events. **Proceedings of the National Conference of Undergraduate Research (NCUR) 2013**, University of Wisconsin La Crosse, WI, abr. 2013.

CHAPMAN, M.; SKINNER, E. A. Action in development: development in action. In: FRESE, M.; SABINI, J. (Orgs.). **Goal-directed behavior: the concept of action in psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. p. 199-213.

CHEN, D. J. Q.; LIM, V. K. G. Strength in adversity: impact of psychological capital on job search. **Journal of Organizational Behaviour**, v. 33, n. 6, p. 811-839, 2012.

CHEVALIER, J.; ELLISON, G. Are some mutual fund managers better than others? Crosssectional patterns in behavior and performance. **Journal of Finance**, v. 54, n. 3, p. 875-899, 1999.

CIARROCHI, Joseph; HEAVEN, Patrick C. L.; DAVIES, Fiona. The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: a longitudinal study. **Journal of Research in Personality**, v. 41, n. 6, p. 1161-1178, 2007.

COSTA JÚNIOR, Newton da; GOULART, Marco; CUPERTINO, César; MACÊDO JÚNIOR, Jurandir; SILVA, Sérgio da. The disposition effect and investor experience. **Journal of Banking and Finance**, v. 37, n. 5, p. 1669-1675, 2013.

DELA COLETA, M. Escala multidimensional de locus de controle de Levenson. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 39, p. 79-97, 1987.

FEHR, Ernest; TYRAN, Jean-Robert. Does money illusion matter? **The American Economic Review**, v. 91, n. 5, p. 1239-1262, 2001.

_____; _____. Money illusion and coordination failure. **Working Paper No. 177**, Institute for Empirical Research in Economics, University of Zurich, 2004.

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Psicologia Econômica: origens, modelos propostas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2007.

FINDLEY, M.; COOPER, H. Locus of control and academic achievement: a literature review. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, p. 419-427, 1983.

FINNEY, S. J.; DISTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modelling. In: HANCOCK, G. R.; MUELLER, R. O. (Orgs.). **Structural equation modeling: a second course**. Greenwich, Conn.: IAP, 2006. p. 269-314.

FISHER, Irving. **Money illusion**. Whitefish: Kessinger Publishing, LLC, 2006.

_____. **The money illusion**. New York: Adelphi, 1928.

GECAS, V. The social psychology of self-efficacy. **Annual Review of Sociology**, v. 15, p. 291-316, 1989.

GIACOMONI, C.; MAYER, L.; KOLLER, S.; HUTZ, C. Resultados preliminares de uma escala de controle percebido. ENCONTRO DE TESTES PSICOLÓGICOS, 7.; CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 1., 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Ibape, 1997.

GOTTESMAN, A.; MOREY, M. R. Manager education and mutual fund performance. **Journal of Empirical Finance**, v. 13, n. 2, p. 145-182, 2006.

GRINBLATT, M.; KELOHARJU, M.; LINNAINMAA, J. IQ and stock market trading. **Journal of Finance**, v. 66, n. 6, p. 2121-2164, 2011.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HECKHAUSEN, H. **Motivation and action**. Berlin: Springer-Verlag, 1991.

HEIDEMEIER, Heike; GÖRITZ, Anja S. Perceived control in low-control circumstances: control beliefs predict a greater decrease in life satisfaction following job loss. **Journal of Research in Personality**, v. 47, n. 1, p. 52-56, 2013.

HOGAN, Robert; WARRENFELTZ, Rodney. Educating the modern manager. **Academy of Management Learning & Education**, v. 2, n. 1, p. 74-84, 2003.

JERZMANOWSKI, Michal; NABAR, Malhar. Job creation, job destruction and external financial dependence: theory and evidence. In: THE 2008 SEA MEETINGS, 2008, Washington, D. C. **Anais...** Washington, 2008.

JÖRESKOG, Karl G.; SÖRBOM, Dag. Recent developments in structural equation modeling. **Journal of Marketing Research**, v. 19, p. 404-416, nov. 1982.

KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. Prospect theory: an analysis of decisions under risk. **Econometrica**, v. 47, n. 2, p. 263-291, 1979.

KARASAWA, M.; LITTLE, T.; MIYASHITA, T.; MASHIMA, M.; AZUMA, H. **Japanese children's action-control beliefs about school performance**. Manuscrito não publicado. Berlim, Alemanha: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1995.

KIMURA, H.; BASSO, L. F. C.; KRAUTER, E. Paradoxos em Finanças: teoria moderna versus finanças comportamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 41-58, 2006.

KLINE, Rex B. **Principles and practice of structural equation modeling**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2011.

KNIGHT, Peter T.; TAIT, Jo; YORKE, Mantz. The professional learning of teachers in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 319-339, 2006.

_____.; YORKE, Mantz. Employability and good learning in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 3-16, 2003.

_____.; _____. Employability through the curriculum. **Tertiary Education and Management**, v. 8, n. 4, p. 261-276, 2002.

KUNCEL, Nathan R.; HEZLETT, Sarah A. Fact and fiction in cognitive ability testing for admissions and hiring decisions. **Current Directions in Psychological Science**, v. 19, n. 6, p. 339-345, 2010.

KUNCEL, Nathan R.; HEZLETT, Sarah A.; ONES, Deniz S. Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, n. 1, p. 148, 2004.

_____.; ONES, Deniz S.; SACKETT, Paul R. Individual differences as predictors of work, educational, and broad life outcomes. **Personality and Individual Differences**, v. 49, n. 4, p. 331-336, 2010.

KUNNEN, S. Attributions and perceived control over school failure in handicapped and non-handicapped children. **International Journal of Behavioral Development**, v. 16, p. 113-125. 1993.

LANGER, E. J.; ROTH, J. Heads I win, tails it's chance: the illusion of control as a function of the sequence of outcomes in a purely chance task. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 32, p. 951-955, 1975.

LEFCOURT, H. M. **Research with the locus of control construct**. New York: Academic Press, 1981.

LEHANEY, B. A.; VINTEN, Gerald. Methodology: an analysis of its meaning and use. **Work Study**, v. 43, n. 3, p. 5-8, 1994.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. **Journal of Vocational Behavior**, v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994.

_____.; _____.; LARKIN, Kevin C. Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. **Journal of Counseling Psychology**, v. 34, n. 3, p. 293, 1987.

LEVENSON, Hanna. Multidimensional locus of control in psychiatric patients. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 41, n. 3, p. 397, 1973.

LEVITT, Steven D.; LIST, John A.; NECKERMAN, Susanne; SADOFF, Sally. The behavioralist goes to school: leveraging behavioral economics to improve educational performance. **National Bureau of Economic Research**, Working Paper No. 18165, jun. 2012.

LICHTENSTEIN, Sarah; FISCHHOFF, Baruch. Do those who know more also know more about how much they know?. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 20, n. 2, p. 159-183, 1977.

_____; _____. PHILLIPS, L. Calibration of probabilities: the state of the art to 1980. In: KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. (Orgs.). **Judgment under uncertainty: heuristics and biases**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 306-334.

LITTLE, T. **Sociocultural influences on the development of children's action-control beliefs**. Manuscrito não publicado. Berlim, Alemanha: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1995.

_____; OETTINGEN, G.; STETSENKO, A; BALTES, P. Children's action-control beliefs about school performance: how do American children compare with German and Russian children? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 68, p. 686-700, 1995.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira; TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira. Antecedents of job-search behavior in the transition from university to labor market. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 4, p. 411-419, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações**. Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number, 2010.

MASOOD, O.; PIRANFAR, H. Determinants of returns and decisions of fund managers: survey evidence from four Turkish banks. **Journal of Asset Management**, v. 11, n. 1, p. 43-54, 2010.

MAYER, Lísia Ramos. **Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, 1998.

_____; KOLLER, Sílvia Helena. Percepção de controle sobre o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, 2000.

MENDES-DA-SILVA, W.; YU, A. S. O. Análise empírica do senso de controle: buscando entender o excesso de confiança. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 247-271, abr./jun. 2009.

MIROWSKY, J. Age and sense of control. **Social Psychology Quarterly**, v. 58, n. 1, p. 31-43, 1995.

_____; ROSS, C. E. Control or defense? Depression and the sense of control over good and bad outcomes. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 31, n. 1, p. 71-86, 1990.

OSKAMP, Stuart. Overconfidence in case-study judgments. **Journal of Consulting Psychology**, v. 29, n. 3, p. 261, 1965.

PACHECO, Natália Araujo; SANTOS, Cristiane Pizzutti dos; LUNARDO, Renaud. The effects of control on dissatisfied consumers' behavioral intentions. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 5, p. 502-516, 2012.

PASQUALI, Luiz; ALVES, Amélia Regina; PEREIRA, Maria A. Scale of locus of control – ELCO. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 363-378, 1998.

PETERSON, C. Recognition of noncontingency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 38, p. 727-734, 1980.

PULLMANN, Helle; ALLIK, Jüri. Relations of academic and general self-esteem to school achievement. **Personality and Individual Differences**, v. 45, n. 6, p. 559-564, 2008.

RODIN, J. Aging and health: effects of the sense of control. **Science**, v. 233, n. 6, p. 1271-1276, 1986.

ROGERS, P.; SECURATO, J. R.; RIBEIRO, K. Finanças comportamentais no Brasil: um estudo comparativo. **Revista de Economia e Administração**, v. 6, n. 1, p. 49-68, 2007.

ROSLI, Yanti; OTHMAN, Hidayatulfathi; ISHAK, Ismarulyusda; LUBIS, Syarif Husin; SAAT, Nur Zakiah Mohd; OMAR, Baharudin. Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 60, p. 582-589, out. 2012.

ROTHSCHILD, Kurt W. Illusions about money illusion? **The Journal of Political Economy**, v. 73, n. 3, p. 298-299, 1965.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, v. 80, n. 609, p. 1-28, 1966.

RUSSO, J. Edward; SCHOEMAKER, Paul J. H. Managing overconfidence. **Sloan Management Review**, v. 33, n. 2, p. 7-17, 1992.

SANTOS, Andréa Temponi dos. Controle percebido: um estudo comparativo entre homens e mulheres. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 1, n. 1, p. 91-100, 2005.

SASTRY, J.; ROSS, C. E. Asian ethnicity and sense of personal control. **Social Psychology Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 101-120, 1998.

SCHIEMAN, Scott. Age, education, and the sense of control: a test of the cumulative advantage hypothesis. **Research on Aging**, v. 23, n. 2, p. 153-178, 2001.

_____; TURNER, H. A. Age, disability, and the sense of mastery. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 39, n. 3, p. 169-186, 1998.

SCHUMACKER, R. E.; LOMAX, R. G. **A beginner's guide to structural equation modeling**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCHWENK, C. Cognitive simplification processes in strategic decision-making. **Strategic Management Journal**, v. 5, p. 111-128, 1984.

SELIGMAN, M. E. **Helplessness: on depression, development, and death**. San Francisco: Freeman, 1975.

SHAFIR, Eldar; DIAMOND, Peter; TVERSKY, Amos. Money illusion. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 112, n. 2, p. 341-374, 1997.

SHEFRIN, Hersh. **Beyond greed and fear: understanding behavioral finance and the psychology of investing**. USA: Oxford University Press, 1999.

SILVA, R. F. M.; LAGIOIA, U. C. T.; MACIEL, C. V.; RODRIGUES, R. N. Finanças comportamentais: um estudo comparativo utilizando a teoria dos perspectivas com os alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 11, n. 33, p. 383-403, 2009.

SIMON, H. Alternative visions of rationality. In: ARKES, H.; HAMMONDS, K. (Orgs.). **Judgement and Decision Making**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SIMON, Herbert Alexander. **Models of man: social and rational; mathematical essays on rational human behavior in society setting**. USA: Wiley, 1957.

_____. Rationality in political behavior. **Political Psychology**, v. 16, p. 45-61, 1995.

SKINNER, Ellen A. **Perceived control, motivation and coping**. London: Sage Publications, 1995.

_____; CHAPMAN, Michael; BALTES, Paul B. Control, means-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, n. 1, p. 117, 1988.

SLOVIC, P. Cigarette smokers: rational actors or rational fools? In: SLOVIC, P. (Org.). **Smoking: risk, perception and policy**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. p. 97-124.

SOARES, Henrique Fonseca Genelhu; BARBEDO, Claudio Henrique da Silveira. Desempenho acadêmico e a teoria do perspectiva: estudo empírico sobre o comportamento decisório. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 1, p. 64-82, 2013.

SPECHT, Jule; EGLOFF, Boris; SCHMUKLE, Stefan C. Everything under control? The effects of age, gender, and education on trajectories of perceived control in a nationally representative German sample. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 2, p. 353, 2013.

STRICKLAND, B. R. Internal-external control expectancies: from contingency to creativity. **American Psychologist**, v. 44, n. 1, p. 1-12, 1989.

STUPNISKY, Robert H.; PERRY, Raymond P.; RENAUD, Robert D.; HLADKYJ, Steve. Looking beyond grades: comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. **Learning and Individual Differences**, v. 23, p. 151-157, 2013.

TANAKA, J. S. Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In: BOLLEN, K. A.; LONG, J. S. (Orgs.). **Testing structural equation models**. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

THALER, R.; SHEFRIN, H. M. An economic theory of self-control. **Journal of Political Economy**, v. 89, n. 2, p. 392-406, 1981.

TURNER, R. Jay; ROSZELL, Patricia. Psychosocial resources and the stress process. In: AVISON, William R.; GOTLIB, Ian H. (Orgs.). **Stress and mental health: contemporary issues and prospects for the future**. New York: Plenum Press, 1994. p. 179-210.

TVERSKY, A.; KAHNEMAN, D. Judgment under uncertainty: heuristics and biases. **Science, New Series**, v. 185, n. 4157, p. 1124-1131, set. 1974.

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

WISEMAN, R. **The luck factor: change your luck and change your life**. London: Century, 2003.

YAO, Jing; LI, Duan. Bounded rationality as a source of loss aversion and optimism: a study of psychological adaptation under incomplete information. **Journal of Economic Dynamics and Control**, v. 37, n. 1, p. 18-31, 2013.

YORKE, Mantz; KNIGHT, Peter. Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 1, p. 25-37, 2004.

ZUFFIANÒ, Antonio; ALESSANDRI, Guido; GERBINO, Maria; KANACRI, Bernadette Paula Luengo; GIUNTA, Laura Di; MILIONI, Michela; CAPRARA, Gian Vittorio. Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated

learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. **Learning and Individual Differences**, v. 23, p. 158-162, 2013.

ZULAUF, Monika. Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 126-155, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário de desempenho acadêmico e controle percebido sob a ótica da teoria da perspectiva

Questionário - Desempenho Acadêmico e Controle Percebido sob a Ótica da Teoria da Perspectiva

Este questionário é parte integrante de uma dissertação de mestrado, cujo o título é descrito por: Desempenho Acadêmico e Controle Percebido sob a Ótica da Teoria da Perspectiva, o questionário é direcionado para alunos de graduação. Sua contribuição é de grande relevância para a academia e para esta pesquisa.

1. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. Idade *

3. Instituição de Ensino Superior - IES *

4. Classificação da IES *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

5. Seu curso está inserido em qual área? *

6. Curso de graduação *

7. Período *

8. Utilizando o parâmetro descrito abaixo, defina em qual faixa você considera seu Indicador acadêmico (IRA). *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte I

Este primeiro bloco apresenta questões envolvendo escolhas sob a prisma da Teoria da perspectiva, as alternativas abaixo foram descritas na pesquisa de Soares e Barbedo (2013) e serão replicadas nesta pesquisa.

Ir para a pergunta 9.

9. Problema 1: Qual é a alternativa que representa sua escolha *

Marcar apenas uma oval.

Você prefere ter 33% de chance de ganhar R\$ 2.500,00; 66% de chance de ganhar R\$ 2.400,00 e 1% de chance de ganhar R\$ 0,00.

ou ter 100% de chances de ganhar \$2.400,00.

10. Problema 2: Qual é a alternativa que representa sua escolha **Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 33% de chances de ganhar \$ 2.500,00 e 67% de chances de ganhar \$0,00. ou ter 34% de chances de ganhar \$ 2.400,00 e 66% de chances de ganhar \$0,00.**11. Problema 3: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 80% de chances de ganhar \$4.000,00 e 20% de chances de ganhar \$0,00. ou ter 100% de chances de ganhar \$3.000,00.**12. Problema 4: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 20% de chances de ganhar \$ 4.000,00 e 80% de chances de ganhar \$0,00. ou ter 25% de chances de ganhar \$3.000,00 e 75% de chances de ganhar \$0,00.**13. Problema 5: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 50% de chances de ganhar uma viagem de três semanas para a Inglaterra, França e Itália e 50% de chances de não ganhar nada. ou ter 100% de chances de ganhar uma viagem de uma semana para a Inglaterra.**14. Problema 6: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 5% de chances de ganhar uma viagem de três semanas para a Inglaterra, França e Itália e 95% de chances de não ganhar nada. ou ter 10% de chances de ganhar uma viagem de uma semana para a Inglaterra e 90% de chances de não ganhar nada.**15. Problema 7: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 45% de chances de ganhar \$6.000,00 e 55% de chances de ganhar \$0,00. ou ter 90% de chances de ganhar \$3.000,00 e 10% de chances de ganhar \$0,00.**16. Problema 8: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 0,1% de chances de ganhar \$6.000,00 e 99,9% de chances de ganhar \$0,00. ou ter 0,2% de chances de ganhar \$3.000,00 e 99,8% de chances de ganhar \$0,00.**17. Problema 9: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 80% de chances de perder \$4.000,00 e 20% de chances de perder \$0,00. ou ter 100% de chances de perder \$3.000,00.**18. Problema 10: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 20% de chances de perder \$ 4.000,00 e 80% de chances de perder \$0,00. ou ter 25% de chances de perder \$ 3.000,00 e 75% de chances de perder \$0,00.**19. Problema 11: Qual é a alternativa que representa sua escolha ****Marcar apenas uma oval.* Você prefere ter 45% de chances de perder \$ 6.000,00 e 55% de chances de perder \$ 0,00. ou ter 90% de chances de perder \$ 3.000,00 e 10% de chances de perder \$0,00.

27. 6 - Tenho muita dificuldade em prestar atenção nas explicações do professor. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

28. 7 - Não consigo impedir que as coisas deem errado comigo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

29. 8 - Eu não tenho sorte quando tenho que responder perguntas difíceis* *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

30. 9- Não sou muito esperto para coisas da universidade. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

31. 10 - Sou meio atrasado na universidade. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

32. 11 - Quando eu tiro notas boas é porque eu tenho sorte. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

33. 12 - Eu posso dizer que eu sou uma pessoa que tem sorte com as atividades acadêmicas, (trabalhos, avaliações, seminários etc.) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

34. 13 - Se eu decido que não vou tirar notas baixas, eu não tiro. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

35. 14 - Vou muito bem na universidade mesmo sem me esforçar muito. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

36. 15 - Meus professores estão descontentes comigo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

37. 16 - Eu sinto que não consigo dar respostas certas (como em uma avaliação oral ou por escrita), mesmo quando me esforço o mais que eu posso. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

38. 17 - Se eu resolvo aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

39. 18 - Eu sou amado na universidade. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

40. 19 - Quando eu quero, eu consigo me esforçar na universidade. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

41. 20 - Meus professores gostam de mim. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

42. 21 - Quando os discentes vão mal na universidade, é porque não são inteligentes? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

43. 22 - Quando o professor chama o aluno (para responder uma avaliação oral) e ele não sabe a resposta, é porque é azarado? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

44. 23 - Alguns alunos aprendem com mais facilidade do que os outros por que tem mais sorte? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

45. 24 - Quando o aluno sabe muito é porque ele se esforçou para aprender. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

46. 25 - Quando o discente tira notas ruins, é porque o professor não gosta dele? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

47. 26 - Ir bem na universidade depende de inteligência? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

48. 27 - Quando o professor chama um aluno para responder uma avaliação oral e ele acerta, é porque ele é inteligente. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

49. 28 - Os alunos não conseguem entender o que o professor explica porque não prestam atenção. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

50. 29 - Um professor faz uma pergunta difícil e o aluno responde. É difícil entender porque o aluno deu a resposta certa. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

67. 46 - Mesmo sabendo que vou tirar notas baixas, não consigo fazer nada para evitar. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

68. 47 - Se eu decido que não vou errar (por exemplo em uma avaliação), eu não erro. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

69. 48 - Quando é preciso, eu sou capaz de estudar bastante. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

70. 49 - Eu tenho dificuldade de conseguir que a professora me ajude, mesmo quando eu preciso. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

71. 50 - Quando eu vou bem rias matérias difíceis, é porque eu tenho sorte. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

72. 51 - Meus professores dizem que se eu quiser, posso me sair muito bem na universidade. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

73. 52 - É difícil para mim conseguir muita ajuda do professor, mesmo quando eu preciso. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

74. 53 - Meus professores estão satisfeitos comigo. *
 Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo plenamente

APÊNDICE B – Controle AFE

FACTOR

```

/VARIABLES Q88 Q80 Q91 Q71 Q93 Q89 Q59 Q63 Q23 Q79 Q35 Q55 Q61 Q25 Q27
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Q88 Q80 Q91 Q71 Q93 Q89 Q59 Q63 Q23 Q79 Q35 Q55 Q61 Q25 Q27
/PRINT UNIVARIATE INITIAL DET KMO AIC EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.30)
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(999)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(999)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.
    
```

Factor Analysis

Notes

Output Created		24-Jan -2014 10h30min33s
Comments		
Input	Data	C:\Users\Mol\Documents\Dados Lis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	213
Missing Value Handling	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		FACTOR /VARIABLES Q88 Q80 Q91 Q71 Q93 Q89 Q59 Q63 Q23 Q79 Q35 Q55 Q61 Q25 Q27 /MISSING LISTWISE /ANALYSIS Q88 Q80 Q91 Q71 Q93 Q89 Q59 Q63 Q23 Q79 Q35 Q55 Q61 Q25 Q27 /PRINT UNIVARIATE INITIAL DET KMO AIC EXTRACTION ROTATION /FORMAT SORT BLANK(.30) /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(999) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(999) /ROTATION VARIMAX /METHOD=CORRELATION.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,016
	Elapsed Time	00 00:00:00,013
	Maximum Memory Required	28260 (27.598K) bytes

[DataSet1] C:\Users\Mol\Documents\Dados Lis.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Q88	2,20	1,686	213
Q80	2,52	1,997	213
Q91	2,49	1,992	213
Q71	2,56	1,933	213
Q93	2,23	1,864	213
Q89	2,92	2,068	213
Q59	2,13	1,724	213
Q63	2,88	2,151	213
Q23	6,94	1,986	213
Q79	5,09	2,398	213
Q35	5,12	2,384	213
Q55	3,46	2,346	213
Q61	3,84	2,175	213
Q25	3,91	2,351	213
Q27	3,86	2,410	213

Correlation Matrix^a

a. Determinant = .001

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,861
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1440,396
	df	105
	Sig.	,000

Anti-image Matrices

		Q88	Q80	Q91	Q71	Q93	Q89
Anti-image Covariance	Q88	,247	-,082	-,108	-,030	-,089	-,048
	Q80	-,082	,354	-,056	,003	-,081	-,058
	Q91	-,108	-,056	,381	-,021	-,017	-,031
	Q71	-,030	,003	-,021	,347	-,064	-,106
	Q93	-,089	-,081	-,017	-,064	,426	-,035
	Q89	-,048	-,058	-,031	-,106	-,035	,430
	Q59	-,006	-,035	-,079	-,101	,010	-,024
	Q63	-,052	-,026	,000	-,111	,034	,006
	Q23	-,064	,039	-,016	-,017	,080	,007
	Q79	-,015	,009	,023	,081	,002	-,053
	Q35	-,016	,019	-,005	,008	-,016	-,028
	Q55	,002	-,018	-,069	,016	,065	-,025
	Q61	-,032	-,010	,095	-,067	-,058	,023
	Q25	,028	,004	,053	,026	-,010	-,041
	Q27	-,046	-,036	-,016	,021	,030	,011
Anti-image Correlation	Q88	,899 ^a	-,276	-,352	-,101	-,275	-,146
	Q80	-,276	,940 ^a	-,152	,009	-,207	-,148
	Q91	-,352	-,152	,908 ^a	-,058	-,042	-,077
	Q71	-,101	,009	-,058	,906 ^a	-,165	-,275
	Q93	-,275	-,207	-,042	-,165	,920 ^a	-,081
	Q89	-,146	-,148	-,077	-,275	-,081	,945 ^a
	Q59	-,017	-,086	-,186	-,250	,022	-,054
	Q63	-,146	-,062	,001	-,265	,073	,014
	Q23	-,158	,081	-,031	-,036	,150	,013
	Q79	-,038	,018	,047	,171	,003	-,101
	Q35	-,040	,040	-,009	,017	-,030	-,051
	Q55	,005	-,040	-,142	,035	,127	-,049
	Q61	-,083	-,022	,202	-,148	-,117	,047
	Q25	,066	,008	,101	,051	-,019	-,073
	Q27	-,107	-,070	-,030	,041	,053	,020

Anti-image Matrices

		Q59	Q63	Q23	Q79	Q35	Q55
Anti-image Covariance	Q88	-,006	-,052	-,064	-,015	-,016	,002
	Q80	-,035	-,026	,039	,009	,019	-,018
	Q91	-,079	,000	-,016	,023	-,005	-,069
	Q71	-,101	-,111	-,017	,081	,008	,016
	Q93	,010	,034	,080	,002	-,016	,065
	Q89	-,024	,006	,007	-,053	-,028	-,025
	Q59	,474	-,074	,019	-,106	,050	-,044
	Q63	-,074	,506	,105	-,028	-,019	,068
	Q23	,019	,105	,660	-,145	-,211	-,026
	Q79	-,106	-,028	-,145	,649	-,235	-,104
	Q35	,050	-,019	-,211	-,235	,677	,072

	Q55	-,044	,068	-,026	-,104	,072	,617
	Q61	,024	-,086	,042	-,010	-,026	-,310
	Q25	-,082	-,100	-,092	,106	,000	-,108
	Q27	,012	-,027	,133	,006	-,061	-,050
Anti-image Correlation	Q88	-,017	-,146	-,158	-,038	-,040	,005
	Q80	-,086	-,062	,081	,018	,040	-,040
	Q91	-,186	,001	-,031	,047	-,009	-,142
	Q71	-,250	-,265	-,036	,171	,017	,035
	Q93	,022	,073	,150	,003	-,030	,127
	Q89	-,054	,014	,013	-,101	-,051	-,049
	Q59	,921 ^a	-,152	,033	-,191	,088	-,082
	Q63	-,152	,903 ^a	,182	-,048	-,032	,121
	Q23	,033	,182	,625 ^a	-,221	-,316	-,040
	Q79	-,191	-,048	-,221	,623 ^a	-,354	-,164
	Q35	,088	-,032	-,316	-,354	,619 ^a	,111
	Q55	-,082	,121	-,040	-,164	,111	,660 ^a
	Q61	,046	-,159	,067	-,016	-,042	-,516
	Q25	-,139	-,164	-,133	,153	,000	-,160
	Q27	,020	-,044	,190	,008	-,086	-,074

Anti-image Matrices

		Q61	Q25	Q27
Anti-image Covariance	Q88	-,032	,028	-,046
	Q80	-,010	,004	-,036
	Q91	,095	,053	-,016
	Q71	-,067	,026	,021
	Q93	-,058	-,010	,030
	Q89	,023	-,041	,011
	Q59	,024	-,082	,012
	Q63	-,086	-,100	-,027
	Q23	,042	-,092	,133
	Q79	-,010	,106	,006
	Q35	-,026	,000	-,061
	Q55	-,310	-,108	-,050
	Q61	,584	,059	,078
	Q25	,059	,736	-,280
	Q27	,078	-,280	,735
Anti-image Correlation	Q88	-,083	,066	-,107
	Q80	-,022	,008	-,070
	Q91	,202	,101	-,030
	Q71	-,148	,051	,041
	Q93	-,117	-,019	,053
	Q89	,047	-,073	,020
	Q59	,046	-,139	,020
	Q63	-,159	-,164	-,044
	Q23	,067	-,133	,190
	Q79	-,016	,153	,008
	Q35	-,042	,000	-,086
	Q55	-,516	-,160	-,074
	Q61	,703 ^a	,090	,119
	Q25	,090	,552 ^a	-,381
	Q27	,119	-,381	,690 ^a

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Communalities

	Initial	Extraction
--	---------	------------

Q88	1,000	,805
Q80	1,000	,713
Q91	1,000	,671
Q71	1,000	,708
Q93	1,000	,649
Q89	1,000	,654
Q59	1,000	,575
Q63	1,000	,532
Q23	1,000	,622
Q79	1,000	,640
Q35	1,000	,653
Q55	1,000	,773
Q61	1,000	,772
Q25	1,000	,728
Q27	1,000	,675

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,569	37,125	37,125	5,569
2	1,954	13,023	50,149	1,954
3	1,371	9,140	59,289	1,371
4	1,277	8,511	67,799	1,277
5	,710	4,734	72,533	
6	,702	4,681	77,215	
7	,640	4,266	81,481	
8	,490	3,269	84,750	
9	,431	2,873	87,623	
10	,418	2,787	90,410	
11	,388	2,585	92,996	
12	,315	2,101	95,097	
13	,295	1,969	97,066	
14	,247	1,647	98,713	
15	,193	1,287	100,000	

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings		
	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	37,125	37,125	5,170	34,464	34,464
2	13,023	50,149	1,911	12,740	47,204
3	9,140	59,289	1,582	10,547	57,751
4	8,511	67,799	1,507	10,048	67,799
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Q88	,877			
Q80	,833			
Q71	,825			
Q89	,793			

Q91	,786			
Q93	,763			
Q59	,755			
Q63	,712			
Q79		,783		
Q35		,758		
Q23		,754		
Q25			,806	
Q27			,714	
Q61	,447			,740
Q55	,387			,731

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Q88	,883			
Q80	,833			
Q71	,817			
Q91	,813			
Q93	,798			
Q89	,792			
Q59	,711			
Q63	,663			
Q35		,803		
Q23		,774		
Q79		,765		
Q55			,842	
Q61			,827	
Q25				,847
Q27				,796

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,952	,000	,260	,162
2	-,005	,965	,152	-,212
3	-,184	,198	,075	,960
4	-,245	-,170	,951	-,086

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

GET

FILE='C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav'.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.

APÊNDICE C – Frequência racionalidade

		Racio			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	5	2,3	2,3	2,3
	,14	9	4,2	4,2	6,6
	,29	35	16,4	16,4	23,0
	,43	48	22,4	22,5	45,5
	,57	60	28,0	28,2	73,7
	,71	29	13,6	13,6	87,3
	,86	17	7,9	8,0	95,3
	1,00	10	4,7	4,7	100,0
	Total	213	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		214	100,0		

		RacioPadron			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	5	2,3	2,3	2,3
	,64	9	4,2	4,2	6,6
	1,29	35	16,4	16,4	23,0
	1,93	48	22,4	22,5	45,5
	2,57	60	28,0	28,2	73,7
	3,22	29	13,6	13,6	87,3
	3,86	17	7,9	8,0	95,3
	4,51	10	4,7	4,7	100,0
	Total	213	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		214	100,0		

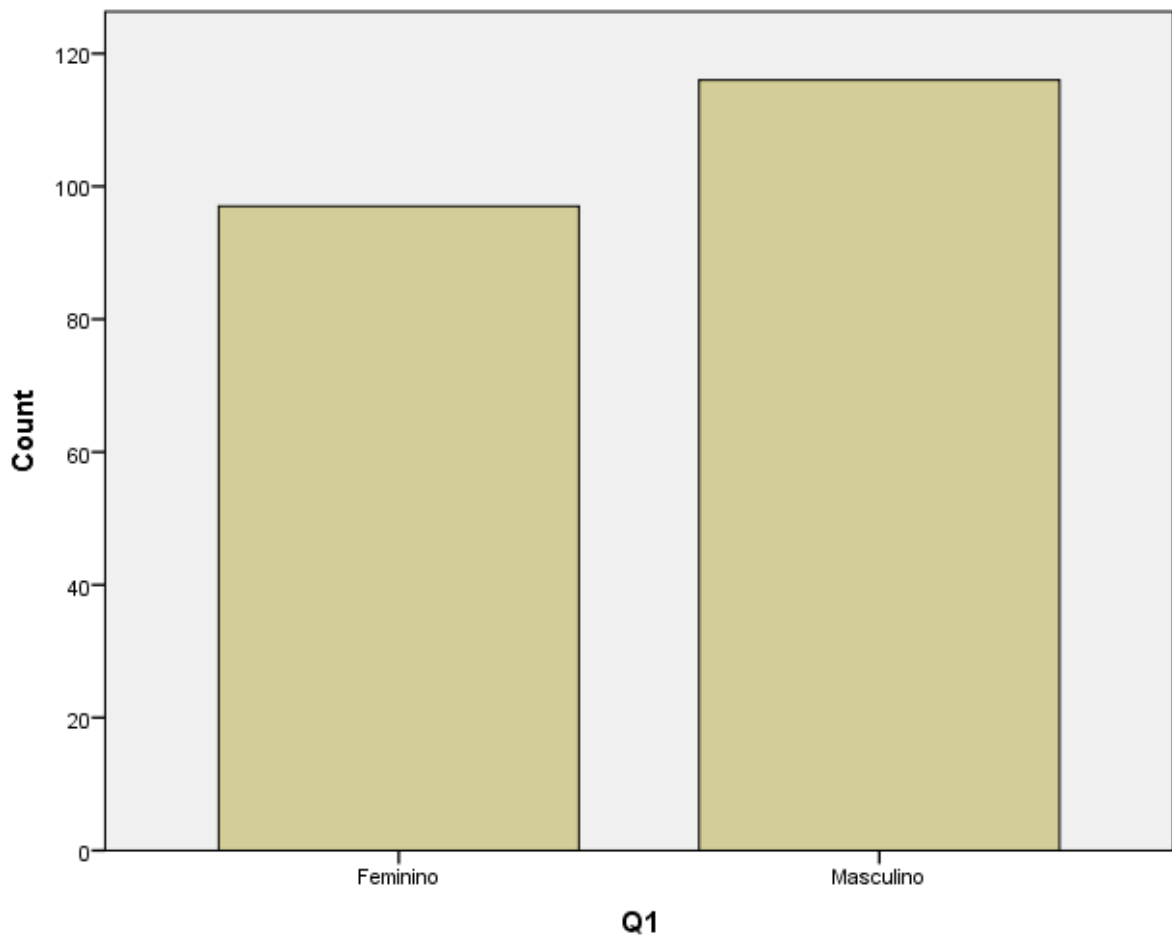
APÊNDICE D – Perfil dos respondentes

GRAPH
/BAR(SIMPLE)=COUNT BY Q1.

Graph

Notes		02-FEB-2014 18:29:03
Output Created		
Comments		
Input	Data Active Dataset Filter Weight Split File N of Rows in Working Data File	C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav DataSet1 <none> <none> <none> 213
Syntax		GRAPH /BAR(SIMPLE)=COUNT BY Q1.
Resources	Processor Time Elapsed Time	00:00:01,61 00:00:01,75

[DataSet1] C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav



FREQUENCIES VARIABLES=Q4
/STATISTICS=MEAN MEDIAN
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes		
Output Created		02-FEB-2014 18:30:08
Comments		
Input	Data Active Dataset Filter Weight Split File N of Rows in Working Data File	C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav DataSet1 <none> <none> <none> 213
Missing Value Handling	Definition of Missing Cases Used	User-defined missing values are treated as missing. Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q4 /STATISTICS=MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time Elapsed Time	00:00:00,02 00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav

Statistics					
Q4					
N	Valid			213	
	Missing			0	
Q4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pública	213	100,0	100,0	100,0
	Total	213	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=Q2
/STATISTICS=MEAN MEDIAN
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes		
Output Created		02-FEB-2014 18:30:38
Comments		
Input	Data Active Dataset Filter Weight Split File N of Rows in Working Data File	C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav DataSet1 <none> <none> <none> 213
Missing Value Handling	Definition of Missing Cases Used	User-defined missing values are treated as missing. Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q2 /STATISTICS=MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time Elapsed Time	00:00:00,00 00:00:00,04

[DataSet1] C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav

Statistics

Q2

N	Valid	213
	Missing	0

Q2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
18	5	2,3	2,3	2,3
19	14	6,6	6,6	8,9
20	12	5,6	5,6	14,6
21	25	11,7	11,7	26,3
22	17	8,0	8,0	34,3
23	29	13,6	13,6	47,9
24	19	8,9	8,9	56,8
25	16	7,5	7,5	64,3
26	13	6,1	6,1	70,4
27	8	3,8	3,8	74,2
28	10	4,7	4,7	78,9
29	5	2,3	2,3	81,2
30	9	4,2	4,2	85,4
31	4	1,9	1,9	87,3
Valid 32	8	3,8	3,8	91,1
33	3	1,4	1,4	92,5
34	1	,5	,5	93,0
35	1	,5	,5	93,4
36	2	,9	,9	94,4
37	1	,5	,5	94,8
38	1	,5	,5	95,3
39	2	,9	,9	96,2
41	1	,5	,5	96,7
42	2	,9	,9	97,7
43	1	,5	,5	98,1
44	2	,9	,9	99,1
46	1	,5	,5	99,5
51	1	,5	,5	100,0
Total	213	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=Q2

/STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created		02-FEB-2014 18:33:13
Comments		
Input	Data	C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS
	Active Dataset	DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav
	Filter	DataSet1
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	<none>
Missing Value Handling	Definition of Missing	213
	Cases Used	User-defined missing values are treated as missing.
		Statistics are based on all cases with valid data.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q2 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time Elapsed Time	00:00:00,02 00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav

Statistics

Q2

N	Valid	213
	Missing	0

Q2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
18	5	2,3	2,3	2,3
19	14	6,6	6,6	8,9
20	12	5,6	5,6	14,6
21	25	11,7	11,7	26,3
22	17	8,0	8,0	34,3
23	29	13,6	13,6	47,9
24	19	8,9	8,9	56,8
25	16	7,5	7,5	64,3
26	13	6,1	6,1	70,4
27	8	3,8	3,8	74,2
28	10	4,7	4,7	78,9
29	5	2,3	2,3	81,2
30	9	4,2	4,2	85,4
31	4	1,9	1,9	87,3
Valid 32	8	3,8	3,8	91,1
33	3	1,4	1,4	92,5
34	1	,5	,5	93,0
35	1	,5	,5	93,4
36	2	,9	,9	94,4
37	1	,5	,5	94,8
38	1	,5	,5	95,3
39	2	,9	,9	96,2
41	1	,5	,5	96,7
42	2	,9	,9	97,7
43	1	,5	,5	98,1
44	2	,9	,9	99,1
46	1	,5	,5	99,5
51	1	,5	,5	100,0
Total	213	100,0	100,0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=Q8
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

		Notes
Output Created		02-FEB-2014 18:39:07
Comments		
Input	Data Active Dataset Filter Weight Split File N of Rows in Working Data File	C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav DataSet1 <none> <none> <none> 213
Missing Value Handling	Definition of Missing Cases Used	User defined missing values are treated as missing. All non-missing data are used. DESCRIPTIVES VARIABLES=Q8 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Syntax		
Resources	Processor Time Elapsed Time	00:00:00,00 00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q8	213	3	10	7,53	,998
Valid N (listwise)	213				

FREQUENCIES VARIABLES=Q7
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN MODE
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

		Notes
Output Created		02-FEB-2014 18:41:03
Comments		
Input	Data Active Dataset Filter Weight Split File N of Rows in Working Data File	C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav DataSet1 <none> <none> <none> 213
Missing Value Handling	Definition of Missing Cases Used	User-defined missing values are treated as missing. Statistics are based on all cases with valid data. FREQUENCIES VARIABLES=Q7 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN MODE /ORDER=ANALYSIS.
Syntax		
Resources	Processor Time Elapsed Time	00:00:00,00 00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Lis\Documents\ARTIGOS DISSERTAÇÃO\Dados Lis.sav

Statistics		
Q7		
N	Valid Missing	213 0

Q7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	6	2,8	2,8	2,8
10	37	17,4	17,4	20,2
2	14	6,6	6,6	26,8
3	18	8,5	8,5	35,2
4	15	7,0	7,0	42,3
Valid 5	20	9,4	9,4	51,6
6	24	11,3	11,3	62,9
7	31	14,6	14,6	77,5
8	24	11,3	11,3	88,7
9	24	11,3	11,3	100,0
Total	213	100,0	100,0	

APÊNDICE E – Alpha de Cronbach das Variáveis (controle) após a AFE

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.918	8

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q35 Q23 Q79
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.689	3

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q55 Q61
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.681	2

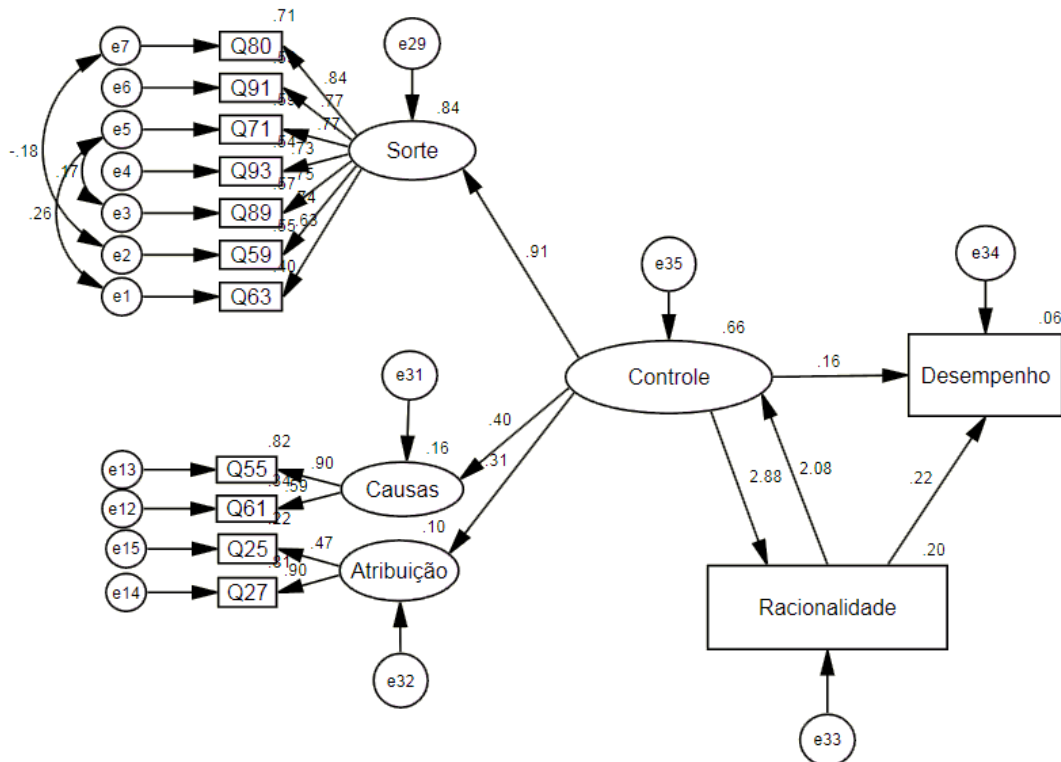
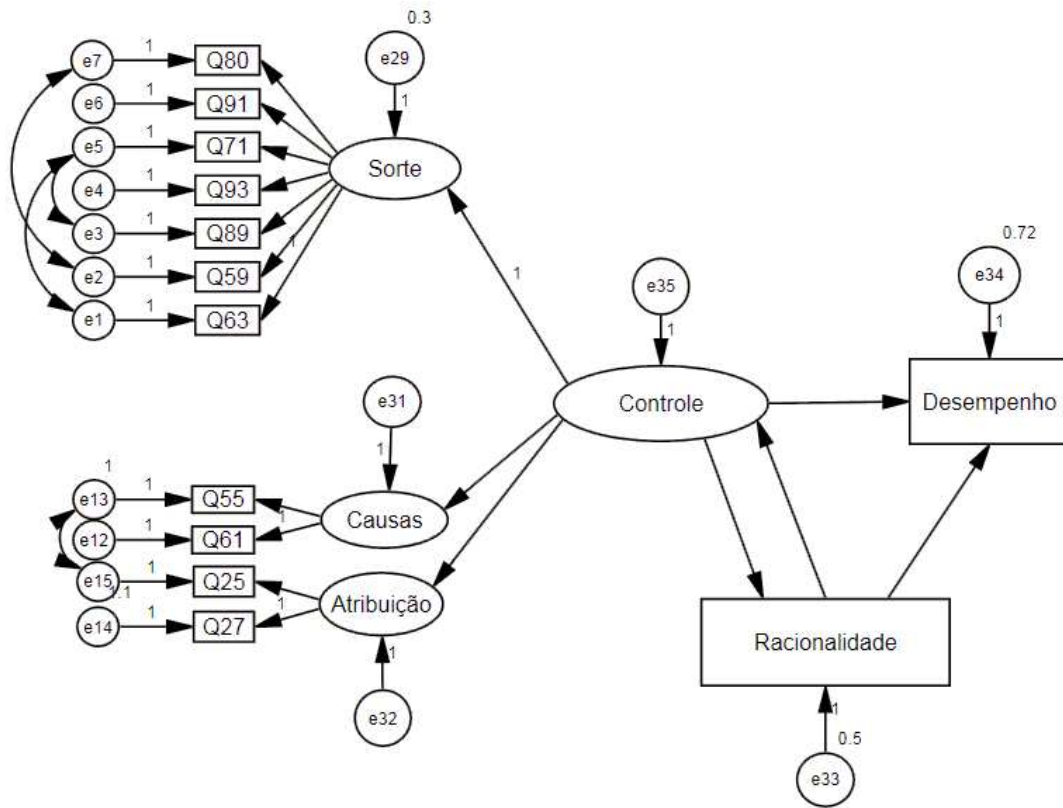
RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q25 Q27
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.591	2

APÊNDICE F – Modelo reespecificado



Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Racionalidade	.000	1.000	.090	.534	-.176	-.525
Desempenho	3.000	10.000	-1.070	-6.373	2.751	8.194
Q25	1.000	10.000	.554	3.299	-.670	-1.996
Q27	1.000	10.000	.714	4.253	-.540	-1.610
Q55	1.000	10.000	.841	5.009	.126	.375
Q61	1.000	10.000	.699	4.166	.167	.496
Q80	1.000	10.000	1.683	10.028	2.682	7.991
Q91	1.000	10.000	1.805	10.753	3.166	9.431
Q71	1.000	10.000	1.678	9.998	2.909	8.665
Q93	1.000	10.000	2.110	12.574	4.799	14.296
Q89	1.000	10.000	1.230	7.326	1.273	3.793
Q59	1.000	10.000	1.904	11.347	3.420	10.188
Q63	1.000	10.000	1.399	8.333	1.547	4.609
Multivariate					103.419	38.215

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Sorte	<---	Controle	1.000				
Causas	<---	Controle	.409	.106	3.848	***	par_9
Atribuição	<---	Controle	.544	.162	3.366	***	par_10
Q63	<---	Sorte	1.000				
Q59	<---	Sorte	.944	.107	8.786	***	par_1
Q89	<---	Sorte	1.152	.127	9.058	***	par_2
Q93	<---	Sorte	1.011	.114	8.893	***	par_3
Q71	<---	Sorte	1.102	.104	10.591	***	par_4
Q91	<---	Sorte	1.134	.123	9.219	***	par_5
Q80	<---	Sorte	1.244	.128	9.691	***	par_6
Q61	<---	Causas	1.000				
Q55	<---	Causas	1.662	.186	8.933	***	par_7
Q27	<---	Atribuição	1.000				
Q25	<---	Atribuição	.509	.076	6.711	***	par_8
Desempenho	<---	Controle	.115	.057	-2.033	.042	par_13
Desempenho	<---	Racionalidade	.885	.269	3.293	***	par_16
Racionalidade	<---	Controle	.517	.065	-7.975	***	par_11
Controle	<---	Racionalidade	11.572	2.423	4.776	***	par_17

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Sorte	<---	Controle	.914
Causas	<---	Controle	.397
Atribuição	<---	Controle	.310
Q63	<---	Sorte	.629
Q59	<---	Sorte	.740
Q89	<---	Sorte	.753
Q93	<---	Sorte	.733
Q71	<---	Sorte	.771
Q91	<---	Sorte	.769
Q80	<---	Sorte	.842
Q61	<---	Causas	.585
Q55	<---	Causas	.904
Q27	<---	Atribuição	.900
Q25	<---	Atribuição	.469
Desempenho	<---	Controle	.162
Desempenho	<---	Racionalidade	.223
Racionalidade	<---	Controle	2.877
Controle	<---	Racionalidade	2.079

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e33	.500				
e35	7.071	2.845	2.485	.013	par_18
e29	.300				
e31	1.359	.322	4.215	***	par_19
e32	4.226	.530	7.978	***	par_20
e13	1.000				
e14	1.100				
e34	.720				
e1	2.774	.291	9.545	***	par_21
e2	1.337	.159	8.380	***	par_22
e3	1.842	.211	8.742	***	par_23
e4	1.598	.177	9.042	***	par_24
e5	1.508	.176	8.551	***	par_25
e6	1.611	.185	8.711	***	par_26
e7	1.153	.165	6.994	***	par_27
e12	3.096	.335	9.247	***	par_28
e15	4.292	.444	9.666	***	par_29

Notes for Model (Default model)**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments:	91
Number of distinct parameters to be estimated:	29
Degrees of freedom (91 - 29):	62

Result (Default model)

[Minimum was achieved](#)

Chi-square = 123.218

Degrees of freedom = 62

Probability level = .000

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	29	123.218	62	.000	1.987
Saturated model	91	.000	0		
Independence model	13	1057.349	78	.000	13.556

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.233	.915	.876	.624
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	1.246	.422	.326	.362

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.883	.853	.938	.921	.937
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.068	.050	.086	.046
Independence model	.243	.230	.257	.000