

MOTIVAÇÃO, PROCRASTINAÇÃO E LOCAL DE SENTAR: Seria esta a triade que explica o desempenho discente?

Alefi dos Santos Pereira,

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
alefi19.santos@gmail.com

Elisabeth de Oliveira Vendramin,

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
elisabeth.vendramin@ufms.br

Karine Gomes Dutra,

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
karine.dutra@gmail.com

Lorena de Castro Carvalho,

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
lorenacastro309@hotmail.com

RESUMO

Diversos são os fatores que podem influenciar no desempenho acadêmico dos discentes, de modo que, conhecê-los auxiliará o professor a encontrar o processo de ensino que melhor se adequa à turma, possibilitando uma melhoria na capacitação profissional dos graduados no curso de Ciências Contábeis. Deste modo, este estudo teve como objetivo analisar se o desempenho dos discentes de um Curso de Ciências Contábeis de uma IFES é influenciado pelas variáveis motivação, procrastinação e local escolhido para se sentar na sala de aula. Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa descritiva e quantitativa, com dados obtidos por meio de um questionário adaptado do estudo Moleta, Ribeiro e Clemente (2017), cujos dados foram analisados com o auxílio das técnicas de análises descritivas das variáveis, análise de diferenças de médias pelo teste *t* e regressão linear múltipla. Como principais resultados, destaca-se que para a amostra estudada, o fator que mais influencia no desempenho acadêmico é a motivação, especificamente a motivação intrínseca, seguida da motivação extrínseca. Procrastinação e o lugar escolhido para sentar em sala de aula, não apresentaram resultados estatísticos significantes para inferir sobre suas influências no desempenho do discente.

Palavras-chave: Ciências Contábeis; Coeficiente de Rendimento Acadêmico; Desempenho Acadêmico; Discentes.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um instrumento de construção da sociedade e proporciona uma melhora na qualidade de vida dos indivíduos, tendo em vista que são estimulados a construir conhecimentos que os tornem capazes de desenvolver questionamentos e pensamentos críticos nas diferentes situações e relações no ambiente em que vivem (LEAL; CORNACCHIONE JR, 2006). Nesse ínterim, o desempenho acadêmico possui notável substancialidade, sendo diretamente associado à educação. Estudantes universitários enfrentam diversos desafios para obtenção de desempenho acadêmico satisfatório (STRUTHERS; PERRY; MENEZES, 2000) o qual é resultado de uma variedade de fatores tais como: características do corpo docente e dos próprios acadêmicos, estrutura da instituição de ensino e organização do tempo (MIRANDA *et al.*, 2014).

A compreensão dos fatores que podem influenciar o desempenho dos acadêmicos é de vital importância para o melhor entendimento da didática do ensino e outras variáveis que afetam sua forma de aprendizagem (NOGUEIRA *et al.*, 2014). Araújo *et al.* (2013) enfatizam que a relevância dessa compreensão também se dá devido à expansão na oferta de cursos e ainda, ao aumento da atenção que se tem dado à qualidade do ensino, o qual visa à formação de profissionais capazes de atender às expectativas do atual mercado, mercado este que busca indivíduos competentes e aptos a atuar nas organizações.

Infere-se desse modo a importância da utilização de instrumentos de avaliação que na visão de Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004), são veículos de identificação, esclarecimentos e aplicação de critérios para determinar valores, qualidade, e importância do objeto avaliado. Destarte, observa-se que a funcionalidade vai além da verificação do desempenho, pois adquire seu sentido na medida em que proporciona informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino, possibilitando às instituições de ensino superior identificar e analisar de modo crítico suas deficiências, bem como potencialidades e oportunidades (INEP, 2004).

Existem exames organizados e aplicados por órgãos externos à instituição de ensino superior, como por exemplo, o Exame de Suficiência Contábil, aplicado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e exigido como requisito para que o profissional contábil exerça a profissão de forma legalizada. Tal exame é uma medida externa da qualidade do profissional que vem sendo formado pelos cursos de graduação, em Ciências Contábeis, especificamente.

No cenário do Ensino Superior de Contabilidade, os resultados obtidos pelos alunos no

exame supracitado, não têm sido animadores. Dados do Conselho Federal da Contabilidade demonstram que a média de aprovação no Exame de Suficiência Contábil nos últimos 08 anos é de 36,6% (CFC, 2019). A Tabela 01 apresenta os índices detalhados por edição já realizada do exame de suficiência.

Tabela 01 – Índices de aprovação e reprovação no exame de suficiência

Edição do Exame	Total de Presentes	Índice de Reprovação (em %)
1.2011	13.383	69,14
2.2011	18.675	41,71
1.2012	24.774	52,75
2.2012	29.226	73,95
1.2013	33.708	64,4
2.2013	36.833	56,86
1.2014	38.116	50,61
2.2014	32.568	58,27
1.2015	38.023	45,52
2.2015	38.022	85,32
1.2016	41.987	58,14
2.2016	40.879	78,11
1.2017	46.949	74,74
2.2017	44.557	72,98
1.2018	43.864	69,84
2.2018	34.259	62,51

Fonte: Conselho Federal de Contabilidade (2019)

Conforme a Tabela 01, depreende-se que o índice médio de reprovação é de 63,4%. Assim, é notório o baixo desempenho dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis, medido por tal exame externo, o que acende um alerta sobre a baixa qualidade do ensino nas instituições superiores de ensino no Brasil e das grades curriculares destes cursos de Ciências Contábeis, quanto à sua adequação com o mercado de trabalho. Destacamos que, para a aprovação no Exame de Suficiência, o candidato deve acertar 25 questões de um total de 50. Ou seja, acertando apenas 50% da prova o candidato já é considerado apto a exercer a atividade profissional de contador, por meio da expedição do registro no Conselho Regional competente.

Na contramão dos baixos resultados demonstrados anteriormente ao nível nacional, o curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande (ESAN/UFMS), vem se destacando com bons resultados apresentados por seus concluintes e/ou egressos. Nas últimas quatro edições do Exame de Suficiência Contábil, teve como resultado uma média de aprovação de 78,08%. Especificamente na edição 2.2017, um dos egressos do referido curso, Marcus Vinícius Pereira Guasso, ganhou destaque ao ficar na 3ª colocação de melhor desempenho individual em nível nacional da referida edição do Exame prestado. Essa média inversa dos dados nacionais, chama a atenção para o desempenho dos alunos do referido curso, e incitou a presente pesquisa.

Partindo do cenário apresentado, pretende-se responder à seguinte questão: existe relação entre o coeficiente de rendimento acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis da ESAN/UFMS e as variáveis procrastinação, motivação e local escolhido pelo aluno para se sentar na sala de aula?

Face ao exposto, o presente estudo tem o objetivo de analisar se o desempenho dos discentes de um Curso de Ciências Contábeis de uma IFES é influenciado pelas variáveis motivação, procrastinação e local escolhido para se sentar na sala de aula.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de identificar os fatores que estão diretamente relacionados com o desempenho acadêmico dos discentes do curso de ciências contábeis, bem como analisar suas influências. Além disso, pretende-se que as considerações finais trazidas por este estudo sejam utilizadas para auxiliar os gestores de cursos de graduação na elaboração de políticas pedagógicas, contribuindo para adequação de metodologias utilizadas em sala de aula e no desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem, de modo a maximizar o rendimento acadêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

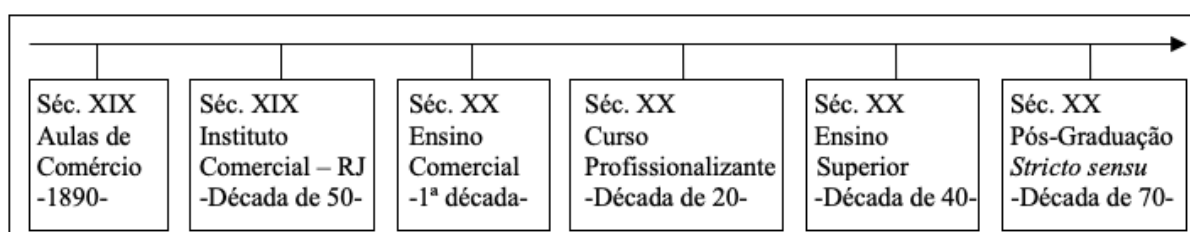
2.1 O Ensino de Ciências Contábeis no Brasil

No que diz respeito ao ensino superior no Brasil, segundo Durham (2005) durante todo o período de colonização, não existiam universidades e nem instituições de ensino superior no país, e, somente após a vinda da Coroa portuguesa em 1808, foram instituídas as primeiras escolas. Bielski (2002) cita que com a chegada de Dom João, o ensino superior teve sua

primazia devido ao novo cenário cultural criado para abrigar a corte.

Peleias *et al.* (2007) complementam que no século XIX com a chegada da Família Real Portuguesa, foram instituídas formalmente as Aulas de Comércio e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, significando assim o início do ensino comercial e de Contabilidade no Brasil. Deste modo, conforme Beck e Rausch (2015) podemos segregar a evolução do ensino da Contabilidade em fases, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Evolução da Contabilidade no Brasil



Fonte: Beck e Rausch (2015)

Peleias *et al.* (2007) citam que durante o século XIX as aulas de Comércio não atraíam muito os alunos ingressantes. Outros cursos como Direito, Engenharia e Medicina, eram mais procurados pela classe social mais favorecida da época. No mesmo sentido, Bielinski (2002, p. 2) assevera que “o ensino comercial não se desenvolvia e a razão principal para tal desinteresse era a ideia de inferioridade das profissões mercantis e o culto ao bacharelismo”.

No que diz respeito ao surgimento das instituições especializadas, segundo Iudicibus (2000, p. 36) “provavelmente, a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902”. Entretanto, o autor acrescenta que, no Brasil o primeiro núcleo de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, surgiu com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Atuariais, em 1946.

Peleias *et al.* (2007) apontam que foi o Decreto-Lei 7.988/45 que criou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais com duração de quatro anos, concedendo título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes, e, regulamentou o Ensino Superior em Contabilidade. Acrescenta ainda que a Lei 1.401/51 desdobrou o curso em Ciências Contábeis e Ciências Atuariais.

Silva e Rosa (2016) citam que com a instituição da Lei 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação, ocorreram intensas mudanças no Ensino Superior Brasileiro, mudanças essas que refletiram nos cursos de Ciências

Contábeis.

Entretanto cabe ressaltar que, não só as mudanças no sistema de educação, bem como as mudanças na sociedade, fizeram com que o ensino de contabilidade precisasse passar por renovações, pois conforme ressaltam Miranda, Vicente e Freitas (2014, p. 40) “a sociedade capitalista requer um profissional que seja polivalente e de aprendizagens multi e interdisciplinares, com competências para a análise e percepção frente à sociedade tecnológica”.

Deste modo fica evidenciado que, conforme entendimento de Silva, Santana e Meirelles Junior (2017) devido às atividades desempenhadas pela figura do profissional de contabilidade e seu relevante destaque no cenário do mercado, ao longo dos anos houve uma grande evolução no ensino de Contabilidade no Brasil.

2.2 Avaliação ou Elaboração de um Ranking?

Na última década, houve um grande crescimento do ensino superior no país, fazendo com que os pesquisadores dispensassem uma maior atenção no que tange ao processo de avaliação na área de educação (ARAUJO *et al.*, 2013).

Miranda *et al.* (2015) citam que existe uma diferenciação entre desempenho e rendimento acadêmico, sendo que desempenho deve ser compreendido como ação e rendimento como resultado obtido expresso em forma de nota. Acrescentando que, deve-se estabelecer parâmetros para fazer uma análise do desempenho acadêmico, pois não é possível definir um formato exato de verificação, visto que, inúmeros fatores podem influenciar o desempenho do discente.

Para Cruz, Corrar e Slomski (2009) os docentes fazem uso de três procedimentos na aferição de aproveitamento escolar: (i) medida de aproveitamento escolar por meio do número de acertos; (ii) transformação da medida em nota ou conceito; e, (iii) utilização dos resultados identificados. Sendo que, segundo os autores, a terceira etapa onde poder-se-ia explorar as dificuldades do educando de modo a auxiliá-lo para que pudesse realmente aprender o conteúdo na prática, não é utilizada.

Neste contexto, nas palavras de Araujo *et al.* (2013, p. 64):

A avaliação discente pode dar-se pela definição de notas (valor numérico) segundo o desempenho nas provas e trabalhos. Essa forma de avaliação foca o julgamento do rendimento do discente, com o

objetivo de classificar e selecionar aqueles que estão aptos a prosseguir no curso. Porém, essa forma de avaliação é inflexível, imparcial e objetiva.

Miranda *et al.* (2015, p. 181) complementam que “diferentes medidas de desempenho acadêmico vêm sendo apresentadas com a finalidade de se determinar o desempenho acadêmico”, e que a mais utilizada pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil, é o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).

Conforme Resolução nº 550, de 20 de novembro de 2018, que regula os cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2018, p. 28-30), Coeficiente de Rendimento Acadêmico é o “valor obtido pela média aritmética simples das médias de aproveitamento de disciplinas cursadas, com aprovação, cujas notas tenham sido liberadas, no Siscad, pelos professores”. Sendo que, conforme mesmo regulamento, Siscad é “sistema computacional de controle, registro, acompanhamento e divulgação das informações acadêmicas, como frequências, notas e planos de ensino”.

Para Nogueira *et al.* (2014) é perceptível que dentre os diversos objetivos de uma Instituições de Ensino Superior (IES), a aprendizagem dos alunos e a aferição do aproveitamento são os elementos essenciais. Entretanto, cabe ressaltar que, conforme Cruz, Corrar e Slomski (2009) o foco principal das Instituições de Ensino Superior deve ser sempre o ensino-aprendizagem do aluno, de modo que não se deve priorizar o processo de avaliação da aprendizagem, e sim a aprendizagem propriamente dita.

Neste mesmo sentido, Araujo *et al.* (2013, p. 62) acrescentam que “a partir da visão de educação como um processo, a aprendizagem dos discentes deve ser o propósito fundamental de uma IES”.

2.3 Desempenho Acadêmico

Para estudar o desempenho acadêmico deve-se levar em consideração o alcance de objetivos de caráter pessoal e de caráter educativo, não se limitando apenas a média alcançada ou a nota obtida em uma disciplina (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001). De forma complementar, Leite Filho *et al.* (2008) citam que o desempenho acadêmico é a atuação do estudante em termos de eficiência, refletindo o seu rendimento conforme o nível de habilidades obtidas.

No que diz respeito às pesquisas sobre o tema, Genari (2006) ressalta que tem sido um grande desafio e uma grande preocupação para os estudiosos, ante as inúmeras pesquisas realizadas visando encontrar as causas para o baixo rendimento acadêmico. Miranda *et al.* (2014) expõem que, por envolver uma gama de variáveis, desempenho é um tema de alta complexidade e estimula pesquisas com diferentes abordagens dentro de tal temática.

A atenção voltada para os baixos índices de desempenho acadêmico é fator de destaque nas instituições de ensino superior mundo a fora. Entretanto, é fundamental identificar se os baixos índices de aproveitamento estão relacionados à atuação docente ou a outros fatores. Para isto, uma ferramenta de identificação é a avaliação de desempenho, que passa a ter destaque nessa busca para eliminar situações que afetem o aproveitamento do acadêmico (ARAÚJO *et al.*, 2013).

Dentre os inúmeros fatores que podem influenciar no desempenho acadêmico, alguns possuem maior destaque dentre os estudos já realizados. No que diz respeito ao fator determinante Motivação, Vernon (1973) cita como sendo uma força interna e reguladora de ações, ou seja, são os motivos pelos quais as pessoas saem da inércia e manifestam uma conduta. Bergamini (2008) destaca que a motivação está correlacionada à necessidade, logo, o nível de necessidade determinará a motivação do indivíduo.

Sobral (2003) acentua que a motivação acadêmica é um fator gerador de diversas perspectivas, estimando principalmente a aprendizagem e o desenvolvimento educacional, revestidos por duas características bases, segundo o qual denomina de: motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Martinelli e Batholomeu (2001) apontam que a motivação intrínseca é uma ação que não necessita de fatores externos para a busca de novidades e realização de desafios, ao passo que a motivação extrínseca é uma ação em resposta a algo externo, uma espécie de obtenção de recompensas. Em complemento a esta visão, Sobral (2003) afirma que a motivação intrínseca é algo inerente ao interesse e prazer da ação individual, em contraponto a este fator, a motivação extrínseca é uma motivação por consequência ou desfecho de uma ação propriamente dita.

Ao considerar as denominações anteriores, estende-se a compreensão ao universo de vivências do acadêmico, para Joly e Prates (2011) é necessário atentar-se que os acadêmicos no decorrer dos anos irão passar por transformações em esfera de aprendizagem, fruto dos ensinamentos adquiridos e internalizados de forma individual por cada pessoa. Martinelli e Sassi (2010) completam que não se pode ignorar nem as contingências internas e nem os estados

afetivos internos, pois quando compreendidos eles adquirem significado no contexto.

No que diz respeito ao fator determinante Procrastinação, segundo Machado (2012, p.38) “[...] o termo procrastinação tem origem na raiz latina *procrastinat* -, cujo registro é do final do século XVI e que pode ser traduzida por: adiar até amanhã”. Machado (2012) ainda afirma que aumentou nas últimas décadas entre as sociedades urbanizadas a preocupação com este tema, pois segundo o mesmo, houve uma maior valorização do uso do tempo cotidiano nas realizações de tarefas. Segundo Enumo e Kerbauy (1999) procrastinação tem uma conotação negativa relacionando-se a preguiça, indolência, falta de ambição e indiferença. Sendo correlacionado a um comportamento comum nas pessoas, principalmente nas atividades do dia a dia.

No contexto da aprendizagem, Correia e Moura Junior (2017) afirmam que esta ação é condicionada ao indivíduo, pois é um fenômeno linear, não podendo ser caracterizado por meio de um comportamento único. Porém, ressalta-se que alguns procrastinadores são pessoas que esperam por uma pressão externa para que possam atingir seus objetivos, sendo assim denominadas de procrastinadores ativos. Neste sentido, Gouveia *et al.* (2014) caracterizam procrastinadores passivos como aquelas pessoas que procrastinam por indecisões ao agir sobre a realidade, deixando passar o prazo de suas tarefas.

Sampaio (2011) acentua que são conhecidos diversos estudos em relação à procrastinação acadêmica, na qual se relata desde fatores ambientais como: família, sociedade, dificuldade com a tarefa, normas e outros, mas cita também as vertentes inerentes ao complexo do acadêmico como: medo da desaprovação social, baixa autoestima, dificuldade com a gestão do tempo e planejamento para estudar.

Gouveia *et al.* (2014) expõem que após a identificação de vários elementos que contribuem para a procrastinação, foi possível estabelecer algumas características bases, que foram agrupadas afim de caracterizar elementos que cooperam para a Escala de Procrastinação Ativa (EPA), pelos quais foram denominados de: i) Preferência por Pressão (PPP) que é a pessoa que considera o stress como um elemento essencial para lidar com os desafios; ii) Satisfação com os Resultados (SCR) que se caracteriza pela pessoa que adia suas funções e atividades para deixar um espaço curto de tempo com intuito de utilizá-lo melhor e se satisfazer; iii) Habilidade de Cumprir Prazos (HCP) os procrastinadores que calculam um tempo mínimo para conclusão de tarefas, fazendo o uso do stress como aliado para conclusão de suas funções; e, iv) Decisão Intencional (DI), pessoas que realizam atividades sem nenhuma espécie de planejamento a fim

de modelarem em função das condições externas.

O que se torna perceptível é a imensurável aglutinação de ideias ao propósito máximo de compreensão da relação do acadêmico com as condicionantes voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem. A partir do ponto em que o aluno procrastina, toma uma postura reativa à captação do ensino. O processo de compreensão da aprendizagem passa a ser descrito por Sampaio (2011) como autorregulação, que é a forma como o estudante domina os seus conhecimentos. O autor ainda afirma que há uma deficiência no processo de planejamento, execução e avaliação por parte do acadêmico na ação de sua autorregulação.

No que tange ao fator determinante do desempenho acadêmico, local escolhido para se sentar na sala de aula, Miranda, Vicente e Freitas (2014) asseguram que a escolha do local para se sentar na sala de aula, não se dá de forma aleatória, e que possivelmente tal escolha possa interferir nas interações entre estudantes, na participação em aula e no seu desempenho, e que existe um grupo de fatores situacionais e pessoais que influenciam na decisão.

Segundo Moleta, Ribeiro e Clemente (2017, p. 7) “pode haver diferentes arranjos físicos de uma sala de aula e isso pode influenciar tanto o comportamento dos alunos como dos professores”. Acrescentam ainda, que, se for feita uma análise dos aspectos culturais, bem como desses diferentes arranjos, pode-se compreender melhor as tendências comportamentais em diferentes contextos culturais e geográficos.

Ainda sobre o tema, Miranda, Vicente e Freitas (2014) indicam que na sala de aula existe uma possível divisão entre turma da frente e turma do “fundão”, e que nesta divisão alunos que se sentam mais a frente seriam mais privilegiados pelos professores, e os alunos que se sentam mais atrás na sala sofrem preconceito, pois segundo estudos já realizados, há uma tendência negativa com relação aos seus desempenhos.

Assim sendo, conforme evidenciado por Cruz, Corrar e Slomski (2009) fazendo uma análise do desempenho acadêmico atrelado aos fatores determinantes que podem influenciar neste resultado, para que haja uma melhora no ensino de contabilidade no país, políticas de ensino devem ser implementadas.

3 METODOLOGIA

De acordo com Godoi e Mattos (2006), os procedimentos metodológicos de uma pesquisa investigativa são definidos por partes, primeiro, enquanto o estudo está em

planejamento e, posteriormente, no momento em que o trabalho de campo está sendo executado. Desse modo, a fim de responder à questão do estudo e, conseqüentemente, seus objetivos, foram utilizados procedimentos metodológicos que serão detalhados ao longo deste capítulo.

Como metodologia de coleta e tratamento dos dados, a pesquisa classifica-se como descritiva, pois, tem como finalidade a descrição das características de determinado fenômeno com as variáveis estabelecidas (GIL, 1999). Outros autores como Selltiz, Wrightsman e Cook (1965) complementam, que a pesquisa descritiva busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Além da pesquisa ser classificada como descritiva quanto ao objetivo, podemos destacar que ela se caracteriza como quantitativa e qualitativa em relação ao seu problema de pesquisa. Conforme Malhotra (2001), a pesquisa qualitativa pode ser usada para explicar os dados obtidos pela pesquisa quantitativa, proporcionando uma melhor visão e compreensão relacionada ao contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa fica responsável por quantificar os dados e sua aplicação através de análises estatísticas.

O principal instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi à aplicação de questionário de forma presencial. A estrutura do questionário foi baseada no questionário utilizado por Moleta, Ribeiro e Clemente (2017), e adaptado conforme as necessidades dos pesquisadores para a coleta dos dados que seriam úteis para o alcance dos objetivos traçados na pesquisa.

O questionário, foi subdividido em 4 (quatro) categorias: i) dados pessoais, ii) escala de procrastinação, iii) escala de motivação acadêmica e iv) lugar onde senta na sala de aula. O mesmo foi aplicado pessoalmente nos dias 9 e 10 de maio de 2019, com os discentes do curso de Ciências Contábeis da Escola de Administração e Negócios – ESAN/UFMS. Sendo que foram aplicados 110 (cento e dez) questionários, dos quais 2 (dois) foram invalidados obtendo-se assim 108 (cento e oito) questionários válidos. Cabe ressaltar que os discentes do primeiro semestre não participaram da pesquisa por ainda não apresentarem coeficiente de rendimento acadêmico. Assim, a população do estudo compreende um total de 213 alunos regularmente matriculados e com CRA. Dessa forma, a taxa de resposta ficou em 50,7%.

Na categoria I dos questionamentos, buscou-se identificar as características como idade e gênero, e o número de registro acadêmico para que posteriormente fosse verificado o coeficiente de rendimento do discente. Já na categoria II, o questionário é composto por

questões que buscam aferir o nível de procrastinação dos discentes. Tais afirmações foram respondidas baseadas em escala *Likert* de 5 pontos, que, de acordo com Aguiar, Correia e Campos (2011) é uma das escalas de autorrelato mais difundidas, onde o respondente avalia o questionamento dizendo seu grau de concordância ou discordância com uma variação de 1 (um) para extremamente não característico até 5 (cinco) para extremamente característico.

A categoria III é composta por questões também baseadas em uma escala de autorrelato, porém, com variação de 7 (sete) pontos, tendo por finalidade obter informações sobre as características motivacionais dos estudantes, onde os mesmos se auto avaliam classificando suas respostas de 1 (um) quando não possuem nenhuma correspondência a característica apresentada e 7 (sete) quando possuem total correspondência. Na categoria IV, o questionário busca identificar o local escolhido pelo estudante para sentar-se na sala de aula. Tal figura foi retirada do estudo de Miranda, Vicente e Freitas (2014).

Os dados coletados por meio dos questionários foram tabulados no *software* Microsoft Excel, e posteriormente analisados com o auxílio do *software* SPSS Statistics, para as análises descritivas das variáveis, análise de diferenças de médias pelo teste *t* e regressão linear múltipla.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para apresentar os dados levantados, serão demonstrados primeiramente os dados por meio de uma análise descritiva, afim de que possamos caracterizar os respondentes. Dentre os 108 respondentes, 73 são do sexo masculino (67,59%), 34 do sexo feminino (31,48%) e 1 não quis declarar (0,93%). A tabela 2 apresenta a frequência da idade dos respondentes.

Tabela 2 – Frequência da Idade dos Respondentes

Idade (anos)	Quantidade	%
Entre 18 e 20	22	20,37%
Entre 21 e 24	35	32,41%
Entre 25 e	25	23,15%

29		
Entre 30 e		
39	19	17,59%
Entre 40 e		
49	7	6,48%
Total	108	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos perceber na tabela 2, cerca de 53% dos respondentes possui entre 18 e 24 anos. Esse número nos permite afirmar que, pelo menos para metade da nossa amostra, esse é o primeiro curso superior que o discente cursa. Assim, o fator experiência não pode ser uma variável que interfira no desempenho do aluno. Na tabela 3 são apresentadas as análises descritivas das variáveis do estudo.

Tabela 3 – Análise Descritiva das Variáveis

Variável	Médi a	Desvio Padrã o	Coefficiente de Variação	Mínim o	Máxim o
Coefficiente de Rendimento Acadêmico	6,805	1,458	21,42%	2,300	9,270
Procrastinação	3,107	1,292	41,48%	2,100	4,200
Motivação Intrínseca	4,331	1,825	42,13%	1,091	7,000
Motivação Extrínseca	5,297	1,800	33,97%	2,385	7,000
Desmotivação	1,894	1,479	78,11%	1,000	5,500
Posição na Sala	0,602	0,490	81,34%	0,000	1,000

Fonte: Dados da pesquisa

A variável dependente deste estudo é o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) que é a medida de desempenho adotada para este estudo. É um valor entre 0 e 10, fornecido automaticamente pelo sistema de controle acadêmicos da IES estudada. Nota-se que na amostra, o valor mínimo para o CRA é de 2,3 e o valor máximo 9,27, sendo um CRA médio de 6,8. Cabe destacar que a média para aprovação nas disciplinas em tal IES é 6,0.

A variável Procrastinação do estudante foi capturada por meio do questionário proposto por Lay (1986). Com uma escala de Likert de 1 a 5, sendo quanto mais próximo de 5, maior é o ato de procrastinar por parte do aluno, uma média de 3,107 indica que nos estudantes da amostra há uma tendência em procrastinar. Importante observar os valores mínimos e máximos, 2,1 e 4,2.

Para as variáveis Motivação Intrínseca (MI) e Extrínseca (ME), a escala do questionário variou entre 1 e 7, sendo que, quanto mais próximo de 7, maior é o nível de motivação. Os

valores mínimos e máximos para ambos os tipos de Motivação, apresentam valores bem distantes. Em linhas gerais, o estudante encontra-se motivado a ir até a universidade, sendo que, as motivações extrínsecas são mais fortes. Como exemplo de motivação extrínseca, temos algumas afirmações: acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira; venho para obter um emprego de prestígio no futuro; a fim de ter uma boa remuneração no futuro; porque preciso do diploma para conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro; entre outros.

A variável Desmotivação, apresentou uma média de 1,894, o que nos induz a crer que o estudante da amostra, não está desmotivado, ou seja, quanto mais próximo de 1, mais motivado está o estudante. Esse dado corrobora os achados com relação à ME e MI, pois, apesar de uma escala em lógica invertida, as 3 variáveis apresentaram a mesma tendência de alta motivação. Entretanto, a variável desmotivação foi a que apresentou maior variação entre números mínimos e máximos, ou seja, de altamente motivado, para altamente desmotivado.

A variável Posição que escolhe para sentar em sala durante as aulas, é uma variável *dummy*, na qual foi alocado 0 para os alunos que marcaram seus assentos dominantes entre as fileiras 1 e 3, ou seja, mais próximas ao professor, e 1 para aqueles que marcaram seus assentos entre as fileiras 4 e 6, ou seja, os alunos que ficam posicionados mais ao fundo da sala. Ainda sobre essa variável, a tabela 4 mostra a média do CRA dos alunos que assinalaram cada cadeira como sua principal opção para sentar em sala de aula.

Tabela 4 – CRA médio por lugar que o aluno escolhe para sentar em sala de aula

	Professor						CRA Médio por fileira	CRA Máximo por fileira	CRA Mínimo por fileira
Cadeira	1	7	13	19	25	31	7,79	8,64	6,72
CRA Médio		7,80	8,64	6,72		8,00			
Cadeira	2	8	14	20	26	32	7,51	8,00	6,97

CRA Médio	8,00	7,83	7,23	7,64	6,97	7,36			
Cadeira	3	9	15	21	27	33	7,20	9,27	6,18
CRA Médio	6,18	6,75	9,27	7,61	6,49	6,89			
Cadeira	4	10	16	22	28	34	6,76	7,98	6,04
CRA Médio	6,09	6,57	7,17	7,98	6,73	6,04			
Cadeira	5	11	17	23	29	35	6,77	7,70	4,26
CRA Médio	7,64	7,70	4,26	6,65	6,82	7,57			
Cadeira	6	12	18	24	30	36	5,92	6,90	4,63
CRA Médio	6,59	6,90	6,19	5,19	4,63	6,00			

Fonte: Dados da pesquisa

Pela tabela 4, é possível verificar a diferença na média do CRA daqueles alunos que declararam sentar mais a frente da sala, embora os alunos que sentam no fundo, também apresentam CRA passível de aprovação. Ao olhar a coluna CRA médio por fileira, é perceptível os valores decrescendo conforme os alunos se afastam do professor. Somente por esta análise simples já é perceptível confirmar o estereotipo de que os alunos que sentam no fundo da sala de aula, apresentam rendimentos menores do que os alunos que sentam mais próximos ao professor, na frente da sala de aula. Esses achados corroboram o estudo de Miranda, Vicente e Freitas (2014).

Para testar estatisticamente se existem evidências nas médias do grupo que senta na frente da sala e do grupo que senta no fundo, procedeu-se a aplicação do Teste *t*. Nesta pesquisa temos 2 grupos, o grupo dos alunos que declaram sentar na frente da sala, por meio da escolha das carteiras que ficam nas fileiras 1, 2 e 3; e o grupo que declarou sentar no fundo da sala, por meio da escolha das carteiras que ficam nas fileiras 4, 5 e 6.

Tabela 5 – Estatística Descritiva por Grupo

Grupo	Número	CRA Médio	Desvio Padrão
Frente	44	7,07	1,31
Fundo	64	6,62	1,53

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, a média de cada grupo foi comparada pelo Teste *t*. No referido teste, temos as seguintes hipóteses como pressupostos:

H0: Não existe diferença estatisticamente significativa entre as médias de CRA apresentados pelos dois grupos

H1: Existe diferença estatisticamente significativa entre as médias de CRA apresentados pelos dois grupos

Para aplicar o Teste *t*, é necessário verificar a homogeneidade de variância, o que pode

ser feito pelo teste de Levene. Para um nível de significância de 5%, obteve-se um Sig de 27%, demonstrando que as amostras são provenientes de população com variâncias semelhantes entre os grupos estudados. Feita esta etapa, o Teste t é aplicado para avaliar a existência estatística de igualdade de médias entre os grupos. O p-valor para o referido teste foi de 12%, ao nível de significância de 5%, conclui-se que não existem evidências significativas para rejeitar H_0 . Dessa forma, não existem evidências significativas que diferenciem as médias dos grupos testados. Isso se comprova em uma diferença média de 0,45.

Embora o mapa da sala aponte diferenças decrescente de nota a medida que o aluno vai sentando mais para o fundo da sala, essa diferença não é impactante no desempenho acadêmico do estudantes pertencentes à amostra estudada.

A próxima etapa das análises foi a realização do teste de regressão múltipla, na tentativa de encontrar os fatores que impactam o desempenho discente. O teste de regressão foi aplicado utilizando como variáveis dependente o CRA, e como variáveis independentes o sexo, o lugar escolhido (frente ou fundo), a inclinação a procrastinar, a motivação extrínseca, a motivação intrínseca e a desmotivação.

Tabela 6 – Resumo do Modelo

R quadrado	R quadrado ajustado	Desvio Padrão
0,081	0,026	1,44

Fonte: Dados da pesquisa

Com um R quadrado ajustado de 2,6%, fica claro o baixo poder explicativo do modelo. Fato que é comprovado pela matriz dos Coeficientes, que podem ser visualizadas na tabela 7.

Tabela 7 – Coeficientes do Modelo

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro	Beta	t	Sig.
Sexo	-0,46	0,331	-0,147	-1,39	0,168
Lugar Escolhido	-0,478	0,31	-0,161	-1,543	0,126
Procrastinação	0,093	0,425	0,022	0,219	0,827
Motivação Extrínseca	-0,507	0,291	-0,235	-1,744	0,084
Motivação Intrínseca	0,33	0,162	0,277	2,031	0,045
Desmotivação	0,023	0,132	0,019	0,177	0,86

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, não existem evidências estatísticas que indiquem que o desempenho acadêmico

esteja correlacionado ao sexo, ao lugar escolhido para se sentar em sala de aula, a inclinação a procrastinar, a motivação extrínseca, a motivação intrínseca e a desmotivação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente estudo foi analisar se o desempenho dos discentes de um Curso de Ciências Contábeis de uma IFES é influenciado pelas variáveis motivação, procrastinação e local escolhido para se sentar na sala de aula. Após a aplicação da metodologia proposta, chegou-se aos resultados de que para a amostra estudada, o fator que mais influencia no desempenho acadêmico é a motivação, especificamente a motivação intrínseca, seguida da motivação extrínseca.

As variáveis Procrastinação e o Lugar escolhido para sentar em sala de aula, não apresentaram resultados estatísticos significantes para inferir sobre suas influências no desempenho do discente. Assim, os resultados estatísticos levantados não nos permitiram inferir sobre os fatores que impactam o desempenho dos acadêmicos da IFES estudada.

Como limitação do estudo pode-se destacar o fato de não ter sido realizado uma comparação entre cursos de ciências contábeis entre diversas IES, tanto públicas como privadas, ou mesmo comparações entre cursos de áreas afins da mesma instituição. Desse modo para realização de pesquisas futuras, sugere-se que seja realizado a comparação entre os fatores que influenciam no desempenho entre cursos de áreas afins da mesma instituição ou mesmo entre cursos de Ciências contábeis de instituições diferentes, afim de verificar se existe outros fatores associados ao desempenho dos alunos, que por ausência de dados não foram incluídos nessa pesquisa e que tenha relevância para o desempenho acadêmico dos discentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. In: do X Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital, 07-09 de novembro de 2011. **Anais...** Salvador, 2011.

ARAÚJO, Elisson Alberto Tavares et al. Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.

BECK, Franciele; RAUSCH, Rita Buzzi. Fatores que influenciam o processo ensino-

aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 2, p. 38-58, 2015.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

BIELINSKI, Alba Carneiro. Educação profissional no século XIX-Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso. **Boletim Técnico do Senac**, v. 26, n. 3, p. 45-55, 2002.

CFC – CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência. 2019. Disponível em: <<https://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>>.

CORREIA, Rony Rodrigues; MOURA JÚNIOR, Pedro Jácome. Aprendizagem e procrastinação: Uma revisão de publicações no período 2005-2015. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15, n. 2, p. 111-128, 2017.

CRUZ, Cássia Vanessa Olak Alves; CORRAR, Luiz João; SLOMSKI, Valmor. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 19, n. 4, p. 15-37, 2009.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 197-240, 2005.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; KERBAUY, Rachel Rodrigues. Procrastinação: descrição de comportamento de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 1, n. 2, p. 125-133, 1999.

FERREIRA, Joaquim Armando G.; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, p. 1-10, 2001.

GENARI, Carla Helena Manzini. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 301-323, 2006.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. Escala de Procrastinação Ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, v. 1, n. 1, p. 345-354, 2014.

INEP. SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília (DF): MEC. 2004.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. Teoria da contabilidade. 6. ed. **São Paulo: Atlas**, 2000.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PRATES, Eli Andrade Rocha. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

LEAL, Douglas Tavares Borges; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard. A aula expositiva no ensino da contabilidade. **Contabilidade vista & revista**, v. 17, n. 3, p. 91-113, 2006.

LEITE FILHO, Geraldo A. et al. Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico—uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. 2008.

MACHADO, Maria Aparecida de Rodrigues. “Amanhã”, sem falta” – Os Efeitos Econômicos da Procrastinação. 2012. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINELLI, Selma de Cássia; BARTHOLOMEU, Daniel. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010.

MIRANDA, Gilberto José et al. Determinantes do desempenho acadêmico em Ciências Contábeis: uma análise de variáveis comportamentais. In: **XIV Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. 2014.

MIRANDA, Gilberto Jose et al. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MIRANDA, Gilberto José; VICENTE, Jausson Monteiro; FREITAS, Sheizi Calheira. Desempenho acadêmico inferior dos alunos do “fundão”: mito ou realidade?. 2014.

MOLETA, Daniely; RIBEIRO, Flávio; CLEMENTE, Ademir. Fatores Determinantes Para O Desempenho Acadêmico: Uma Pesquisa Com Estudantes De Ciências Contábeis. **Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)-ISSN 2177-4153**, v. 15, n. 3, p. 24-41, 2017.

NOGUEIRA, Daniel Ramos et al. Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. **RIC-Revista de Informação Contábil**, v. 7, n. 3, p. 51-62, 2014.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 18, p. 19-32, 2007.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Bruna Novais da; SANTANA, Cintia Lopes; DE MEIRELLES JUNIOR, Júlio Candido. Formação acadêmica em Ciências Contábeis e sua relação com o mercado de trabalho: a percepção de formandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 225, p. 66-77, 2017.

SILVA, Gustavo Miguel dos Santos da; ROSA, Fabricia Silva. O Curso de Ciências Contábeis no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas de ensino superior e seu reflexo na oferta e na demanda no período de 2001 a 2013. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 6, n. 2, p. 94-111, 2016.

SOBRAL, Dejanio T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

STRUTHERS, C. Ward; PERRY, Raymond P.; MENEZES, Verena H. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. **Research in higher education**, v. 41, n. 5, p. 581-592, 2000.

UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução nº 550, de 20 de novembro de 2018. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS: Conselho de Ensino de Graduação, 2018.

VERNON, M. D. **Motivação Humana**. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1973.

WORTHEN, Blaine R.; SANDER, James R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.