

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGCONT
MESTRADO ACADÊMICO EM CONTABILIDADE

DEISE FERREIRA

**PERSISTIR NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE A PARTIR
DE UMA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL**

RIO GRANDE/RS

2022

DEISE FERREIRA

PERSISTIR NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
UMA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade – PPGCONT da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito à obtenção do título de Mestra em Contabilidade. Área de Concentração: Ciências Contábeis. Linha de Pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana

RIO GRANDE/RS

2022

Ficha Catalográfica

F383p Ferreira, Deise.

Persistir no curso de Ciências Contábeis: uma análise a partir de uma perspectiva motivacional / Deise Ferreira. – 2022.
100 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2022.

Orientador: Dr. Alexandre Costa Quintana.

1. Persistência 2. Motivação 3. Estudantes 4. Ciências Contábeis
I. Quintana, Alexandre Costa II. Título.

CDU 657

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

DEISE FERREIRA

PERSISTIR NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
UMA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade – PPGCONT da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito à obtenção do título de Mestra em Contabilidade, aprovada pela comissão de avaliação a seguir discriminada:

Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana (Orientador)

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profa. Dra. Elisabeth de Oliveira Vendramin

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Rio Grande, 11 de março de 2022.

Dedico este trabalho à Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela chuva de bênçãos derramadas em minha vida.

Aos meus pais, Sandra e Renato, gratidão pela vida e por todos os esforços que fizeram para me ajudar. Principalmente a minha mãe, que nunca me abandonou e fez o que pode para conseguir me proporcionar uma boa criação!

Agradeço ao meu irmão, pelo apoio incondicional. Somos você e eu, e assim nunca estaremos sozinhos!

Agradeço à vó Nita (*in memoriam*), à dinda Maria, ao dindo Itamar e à tia Baixinha, por todo o amor que me deram e por terem tornado a minha infância tão feliz! Mesmo longe, levo vocês sempre em meu coração.

Agradeço às minhas amigas Paulinha e Vânia, por me apoiarem em todas as minhas decisões, acreditarem tanto no meu potencial (às vezes mais do que eu mesma) e por estarem sempre ao meu lado, na boa e na ruim.

Agradeço aos meus amiguinhos de quatro patas, Thor, Lala e Alemão que durante essa trajetória solitária do mestrado, em meio a uma pandemia, me fizeram companhia e alegraram os meus dias.

Agradeço aos professores do PPGCont – FURG por todos os ensinamentos, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana pelo apoio e confiança. Impossível mensurar o quanto sou grata ao senhor por todo o apoio na minha trajetória acadêmica. Muito obrigada!

Agradeço às integrantes da banca avaliadora, Profa. Dra. Cristiane Gularte Quintana (FURG) e Profa. Dra. Elisabeth de Oliveira Vendramin (UFMS) por participarem deste momento tão especial e pelas valiosas contribuições.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro, o qual possibilitou minha dedicação integral às atividades do mestrado.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a mim, pelo meu esforço, minha dedicação, meu comprometimento! Não foi nada fácil chegar até aqui, mas eu consegui!

Sonhei, acreditei, batalhei e conquistei!

Gratidão.

RESUMO

No contexto educacional, a literatura aponta que a persistência está associada a uma série de fatores que estão dentro da capacidade de intervenção das universidades. Nesse sentido, o estudo tem por objetivo investigar quais fatores motivacionais influenciam estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas a persistirem no curso de Ciências Contábeis. Para tanto, o estudo se baseou na Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2017) e no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (TINTO, 2017), focando nos seguintes fatores: motivação autônoma; motivação controlada; desmotivação; metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha e identificação com o curso. O estudo de natureza descritiva, possui uma abordagem quantitativa e foi operacionalizado por meio de *survey on-line*. A amostra obtida compreende 796 estudantes matriculados em IES localizadas nas cinco regiões brasileiras. Os dados foram analisados com apoio da técnica de estatística descritiva no *software SPSS 25*; Análise Fatorial Exploratória no *software Factor 12.01.02*, para identificação das dimensões dos construtos; e Regressão Linear Múltipla no *software SPSS 25*, para analisar as associações propostas no estudo. Os resultados indicam que os estudantes que compõem a amostra apresentam um perfil motivacional autônomo; que suas crenças de autoeficácia, metas e identificação com o curso são os fatores motivacionais mais presentes em sua vida acadêmica; e que estão plenamente decididos a permanecerem no curso. Os resultados ainda indicam que a persistência dos estudantes é influenciada positivamente por suas metas, crenças de autoeficácia e identificação com o curso e de forma negativa pela desmotivação e motivação autônoma. O estudo complementa e amplia a literatura sobre essa temática e contribui para a construção de novos caminhos para as pesquisas acerca da persistência/evasão, em que o foco seja investigar junto ao estudante que persiste no curso os motivos que fomentam sua persistência e o que a IES pode fazer a respeito disso. Além disso, identificar fatores que influenciam a persistência dos estudantes pode auxiliar no desenvolvimento de ações que busquem criar condições para que eles permaneçam no curso, como a realização de *workshops* nas escolas de ensino médio e com ingressantes do curso, oficinas de gerenciamento do tempo e estratégias de aprendizagem, e monitorias voltadas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Bem como, fortalecer a relação professor-aluno para que seja possível tornar o aprendizado mais prazeroso e interessante, melhorando o engajamento do estudante e fomentando sua motivação para persistir no curso e concluí-lo no prazo determinado.

Palavras-chave: Persistência. Motivação. Estudantes. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

In the educational context, the literature points out that persistence is associated with a series of factors that are within the intervention capacity of universities. In this sense, the study aims to investigate which motivational factors influence students from public Higher Education Institutions (HEIs) to persist in the Accounting course. To this end, the study was based on the Theory of Self-Determination (RYAN; DECI, 2017) and on the Model of Student Motivation and Persistence (TINTO, 2017), focusing on the following factors: autonomous motivation; controlled motivation; amotivation; goals; self-efficacy; sense of belonging; perception of curriculum; quality of choice; and identification with the course. The study is descriptive in nature, has a quantitative approach and was operationalized through an online survey. The sample obtained comprises 796 students enrolled in HEIs located in the five Brazilian regions. Data were analyzed using the descriptive statistics technique in SPSS 25; Exploratory Factor Analysis in Factor 12.01.02, to identify the dimensions of the constructs; and Multiple Linear Regression in SPSS 25, to analyze the associations proposed in the study. The results indicate that the students that make up the sample present an autonomous motivational profile; that their self-efficacy beliefs, goals and identification with the course are the most present motivating factors in their academic life; and who are fully determined to stay on course. The results also indicate that students' persistence is positively influenced by their goals, self-efficacy and identification with the course, and negatively by amotivation and autonomous motivation. The study complements and expands the literature on this topic and contributes to the construction of new paths for research on persistence/dropout, in which the focus is to investigate with the student who persists in the course the reasons that promote your persistence and what HEI can do about it. Besides, identifying factors that influence students' persistence can help in the development of actions that seek to create conditions for them to remain in the course, such as holding talk in schools high and with freshmen to the course, time management workshops and learning strategies, and support aimed at the development of academic skills. As well as strengthening the teacher-student relationship so that it is possible to make learning more pleasant and interesting, improving student engagement and fostering their motivation to persist in the course and complete it within the specified period.

Keywords: Persistence. Motivation. Students. Accounting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Continuum de autodeterminação	23
Figura 2 - Modelo de Motivação da Persistência do Estudante	28
Figura 3 - Classificação da pesquisa	38
Figura 4 - Implicações práticas.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mensuração das variáveis do estudo relacionadas ao construto persistência.....	46
Quadro 2 - Síntese das variáveis utilizadas para a caracterização da amostra	47
Quadro 3 - Resumo das hipóteses teóricas do estudo.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES públicas	39
Tabela 2 - Dispersão dos estudantes por região brasileira.....	52
Tabela 3 - Características pessoais dos estudantes	53
Tabela 4 - Atividade remunerada	54
Tabela 5 - Dispersão dos estudantes por semestre cursado	54
Tabela 6 - Variância explicada dos dados reais e aleatórios da Escala de Motivação Acadêmica	56
Tabela 7 - Estrutura fatorial da Escala de Motivação Acadêmica.....	57
Tabela 8 - Variância explicada do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante	61
Tabela 9 - Estrutura fatorial do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante.....	62
Tabela 10 - Perfil motivacional de estudantes do curso de Ciências Contábeis.....	63
Tabela 11 - Frequência do perfil motivacional.....	64
Tabela 12 - Motivação dos estudantes para persistir no curso	66
Tabela 13 - Frequência dos itens da motivação dos estudantes para persistir no curso	67
Tabela 14 - Análise de regressão dos fatores motivacionais e persistência	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC - Análise de Componentes Principais

AFE - Análise Fatorial Exploratória

AMS - *Academic Motivation Scale*

CC - Confiabilidade Composta

CENSUP - Censo da Educação Superior

CFC - Conselho Federal de Contabilidade

CFI - *Comparative Fit Index*

CNS - Conselho Nacional de Saúde

ECV - *Explained Common Variance*

EMA - Escala de Motivação Acadêmica

EME - *Echelle de Motivation en Education*

H - Hipótese

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

KMO - *Kaiser-Meyer-Olkin*

MAS - Medida de Adequação da Amostra

MIREAL - *Mean of Item Residual Absolute Loadings*

PRATT - *Pratt's Importance Measures*

RDWLS - *Robust Diagonally Weighted Least Squares*

RMSEA - *Root Mean Square Error of Aproximation*

SPSS - *Software Statistical Package for the Social Science*

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TLI - *Tucker-Lewis Index*

UniCo - *Unidimensional Congruence*

VD - Variável Dependente

VI - Variável Independentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Contextualização e Questão de Pesquisa.....	14
1.2 Objetivos do Estudo	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Justificativa.....	17
1.4 Contribuições e Impactos Esperados.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Persistência do Estudante	19
2.2 Motivação Acadêmica	21
2.2.1 Avaliando a Motivação Acadêmica.....	25
2.3 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante	28
2.3.1 Metas	29
2.3.2 Crenças de Autoeficácia	30
2.3.3 Senso de Pertencimento.....	32
2.3.4 Percepção do Currículo	34
2.4 Qualidade de Escolha e Identificação com o Curso	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 Classificação da Pesquisa	38
3.2 População e Amostra	39
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	41
3.4 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	44
3.5 Coleta de Dados.....	45
3.6 Técnicas de Análise dos Dados	46
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	52
4.1 Caracterização dos Participantes do Estudo	52
4.2 Análise Fatorial Exploratória.....	55
4.2.1 Escala de Motivação Acadêmica.....	55
4.2.2 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante	60
4.3 Análise Descritiva dos Dados.....	63
4.4 Fatores Motivacionais que Influenciam a Persistência dos Estudantes.....	69
5 CONCLUSÃO.....	74
5.1 Contribuições.....	75
5.2 Para além da Dissertação - Implicações Práticas.....	76

5.3 Limitações e Sugestões para Estudos Futuros	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE 01 – Permissão para utilização da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).....	90
APÊNDICE 02 – Permissão para utilização do Questionário sobre Persistência no Curso.....	91
APÊNDICE 03 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	92
APÊNDICE 04 – Instrumentos de coleta de dados	96

1 INTRODUÇÃO

Na primeira seção apresenta-se a contextualização da temática proposta no presente estudo, assim como a questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa e as contribuições esperadas a partir dos resultados encontrados.

1.1 Contextualização e Questão de Pesquisa

Dados do Censo da Educação Superior (CENSUP), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), indicam que na última década houve uma expansão no acesso ao curso de Ciências Contábeis ofertado por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Em 2009, 235.274 estudantes encontravam-se matriculados, enquanto em 2019 mais de 358 mil estudantes ocupavam os bancos escolares destinados ao curso (INEP, 2021).

Esses números revelam um crescimento de aproximadamente 52%. Todavia, essa expansão deve ser acompanhada do sucesso escolar, mensurado pelas taxas de conclusão (ALMEIDA; LEAL, 2018). No entanto, as estatísticas apontam o oposto disso, já que no período de 2015 a 2019, ingressaram no curso em média aproximadamente 145 mil estudantes por ano, ao passo que o número de concluintes por ano nesse mesmo período foi em média aproximadamente 53 mil estudantes (INEP, 2021).

Essa discrepância entre ingressantes e concluintes demonstra que boa parte dos estudantes que ingressaram no curso não conseguiram permanecer até a obtenção do diploma, evidenciando o problema da evasão (ALMEIDA; LEAL, 2018). Silva Filho *et al.* (2007) explicam que a evasão mede o número de alunos que ingressaram no curso e ao final de um determinado número de anos não conseguiu obter o diploma de conclusão.

A evasão afeta os resultados dos sistemas educacionais, gerando perdas sociais, acadêmicas e econômicas e por isso é vista com olhares atentos pelas IES, que buscam a partir das estatísticas discutir o problema (CUNHA *et al.*, 2015; SILVA *et al.*, 2018). Essa preocupação abre espaço para investigações teóricas e empíricas (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Segundo Gambirage *et al.* (2021), pesquisas que buscam identificar e compreender as causas da evasão são recorrentes. No entanto, a maioria dos pesquisadores se dedica a investigar a evasão pelo ponto de vista dos evadidos, ou seja, o problema é investigado após a sua ocorrência (PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020). Embora esses estudos forneçam

contribuições que podem ser utilizadas como diagnóstico do fenômeno da evasão, é necessário realizar pesquisas que se concentrem naqueles estudantes que persistem (GABI; SHARPE, 2019).

Assim, focando na persistência ao invés da evasão é possível identificar o que está dando certo, encontrando subsídios para a criação de estratégias que promovam os fatores que estão associados à persistência (GABI; SHARPE, 2019; PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020). Segundo Rovai (2003), a persistência resulta da decisão do estudante em permanecer matriculado no curso, mesmo diante de desafios e obstáculos que venham a surgir em sua trajetória acadêmica. Portanto, a persistência nada mais é que uma manifestação da motivação do estudante para dar continuidade em seus estudos (TINTO, 2017a).

Diversos fatores podem motivar o estudante a persistir no curso, como é o caso da motivação acadêmica (RYAN; DECI, 2000a). Estudantes podem frequentar à universidade por razões autônomas e/ou controladas, assim a qualidade de sua motivação, ou seja, o tipo, interfere de forma distinta na sua persistência (RYAN; DECI, 2000b). Isso porque, estudantes que apresentam um perfil motivacional autônomo envolvem-se nas atividades por achá-las interessantes e prazerosas (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Enquanto aqueles com uma motivação controlada agem puramente em razão das pressões internas e externas, geralmente relacionadas a recompensas e punições (VANSTEENKISTE; LENS, DECI, 2006).

Em contraste, os estudantes podem estar desmotivados ou até mesmo frequentar à universidade sem motivo aparente, e por isso provavelmente não despenderão esforços e nem apresentarão interesse em realizar as atividades acadêmicas (MARTINELLI; SASSI, 2010). Por conta dos efeitos distintos que a motivação acadêmica provoca no comportamento dos estudantes, a Teoria da Autodeterminação tem se mostrado útil para explicar a partir do tipo de motivação as variações na persistência no ambiente acadêmico (RYAN; DECI, 2020).

Estudos em que a Teoria da Autodeterminação foi utilizada como suporte para as discussões evidenciaram que quanto melhor a qualidade da motivação acadêmica, maior é a tendência de o estudante apresentar bons resultados e persistir nas tarefas de aprendizado e no curso (HOWARD *et al.*, 2021; RATELLE *et al.*, 2007; VANSTEENKISTE; LENS, DECI, 2006). Assim, estudantes desmotivados são propensos ao abandono escolar (RATELLE *et al.*, 2007; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997).

Ademais, Tinto (2017a) a partir de seu Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (tradução de Moraes, 2020) propôs que as metas dos estudantes, suas crenças de autoeficácia, seu senso de pertencimento e sua percepção do currículo podem motivá-los a

persistirem no curso. De acordo com o autor, esses fatores podem ser impactados pelas experiências vivenciadas pelos estudantes dentro da universidade (TINTO, 2017a).

Em estudo recente, Moraes (2020) a partir da construção de um questionário que contemplou as dimensões do modelo de Tinto (2017a), encontrou correlações positivas entre esses fatores motivacionais e a intenção de os estudantes persistirem do curso. Adicionalmente, Moraes (2020), considerando o contexto brasileiro, incluiu em sua análise a qualidade de escolha no momento do ingresso e a identificação do estudante com o curso escolhido, em que os resultados indicaram a presença de uma forte correlação entre esses fatores motivacionais e a persistência dos estudantes.

Dado que o estudante deseja estar motivado a persistir no curso e não ser retido pela IES, o que por décadas acreditou-se que a seria o melhor caminho o sucesso escolar (TINTO, 2017a), é relevante explorar a persistência a partir de uma perspectiva motivacional (ALLEN, 1999; MORAES, 2020; MURPHY; TAYLOR, 2020; TINTO, 2017b).

Assim sendo, diferentemente dos estudos de Cunha, Nascimento e Durso (2016), Durso e Cunha (2018), Silva *et al.* (2018) e Silva *et al.* (2020) que focaram na evasão no curso de Ciências Contábeis, este estudo discute a persistência. Portanto, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: *Quais fatores motivacionais influenciam estudantes a persistirem no curso de Ciências Contábeis?*

1.2 Objetivos do Estudo

Nesta subseção, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

1.2.1 Objetivo Geral

O estudo tem por objetivo geral investigar quais fatores motivacionais influenciam estudantes de IES públicas a persistirem no curso de Ciências Contábeis.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para que seja possível o alcance do objetivo geral desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Traçar o perfil motivacional dos estudantes que compõem a amostra do estudo;

- b) Identificar a presença de fatores que motivam os estudantes a persistirem no curso (metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha e identificação com o curso);
- c) Investigar a persistência dos estudantes.

1.3 Justificativa

A realização do estudo foi motivada pelas taxas elevadas de evasão no curso de Ciências Contábeis (CUNHA *et al.*, 2015; GAMBIRAGE *et al.*, 2021). Em razão disso, diversas pesquisas nos últimos anos têm buscado identificar os motivos pelos quais os estudantes abandonam o curso (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016; DURSO; CUNHA, 2018; SILVA *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2020). Entretanto, investigar a persistência também é uma opção para entender o fenômeno da evasão no ambiente acadêmico (PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020).

O contraste entre as expectativas dos estudantes acerca do curso superior e a realidade vivenciada em sua trajetória acadêmica pode desmotivá-los e em situações mais graves levá-los a interromper permanentemente seus estudos (CUNHA *et al.*, 2015). Assim, é necessário que as IES forneçam condições para que os estudantes permaneçam no curso (ALMEIDA; LEAL, 2018). Posto isto, o estudo justifica-se pela necessidade de explorar a persistência e compreender o que faz os estudantes persistirem no curso (GABI; SHARPE, 2019).

1.4 Contribuições e Impactos Esperados

Estima-se que a identificação de fatores motivacionais que influenciam a persistência e que estão dentro da capacidade de intervenção das IES proporciona contribuições teóricas e práticas. Primeiramente, o estudo tem por contribuição o aprofundamento teórico sobre a persistência, somando ao conhecimento existente e pouco difundido, ampliando assim a discussão acerca dessa temática e possibilitando que sejam conhecidos os motivos que levam os estudantes a permanecer no curso e os efeitos da motivação acadêmica sobre sua decisão de dar continuidade aos estudos (RYAN; DECI, 2017; TINTO, 2017a; TINTO, 2017b). Com isso, o estudo contribui para a construção de caminhos futuros para as pesquisas sobre a temática, em que o foco seja aprender com os estudantes que persistem sobre o processo de permanência e conclusão do curso (GABI; SHARPE, 2019).

Como contribuições práticas, o estudo auxilia às IES na compreensão da persistência dos estudantes e no desenvolvimento de ações, especialmente voltadas para a realização de *workshops*, oficinas e monitorias que busquem promover fatores motivacionais relacionados à persistência. Além disso, essas ações contribuem para proporcionar melhores experiências acadêmicas para os estudantes, fortalecer sua relação com os professores e com o processo de ensino-aprendizagem, fomentar sua motivação para persistir no curso e por consequência evitar desistências permanentes e reduzir as elevadas taxas de evasão (DURSO; CUNHA, 2018; GABI; SHARPE, 2019; TINTO, 2017a).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção é destinada à apresentação do referencial teórico que fundamenta o presente estudo. Inicia-se abordando a persistência, conceitos e estudos correlatos. Na sequência são apresentados fatores motivacionais relacionados à persistência do estudante, iniciando pela motivação acadêmica. Em seguida é apresentado o modelo de motivação da persistência do estudante que compreende as metas dos estudantes, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e sua percepção do currículo. Por fim, aborda-se a qualidade de escolha no momento do ingresso e a identificação do estudante com o curso escolhido.

2.1 Persistência do Estudante

A persistência diz respeito ao esforço para atingir um objetivo, relacionando-se com continuidade (TINTO, 1975). Dessa forma, no contexto educacional a persistência segue o caminho contrário da evasão, caracterizada pela saída antecipada do estudante, ou seja, antes da conclusão do curso, independentemente do motivo (INEP, 2017; PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020).

Segundo Reason (2009), a persistência é um fenômeno individual, na qual é necessário que o estudante deseje persistir no curso e se esforce para isso (TINTO, 2017a). Portanto, considera-se que a persistência é o resultado da decisão dos estudantes em continuar frequentando o curso em que está matriculado, apesar do surgimento de obstáculos e desafios em sua trajetória (ROVAI, 2003).

A persistência é um esforço psicológico, relacionado a atitudes e comportamento e traduz a vontade do estudante em continuar seus estudos (ROVAI, 2003). Dessa forma, a persistência no contexto educacional pode ser mensurada pela intenção de o estudante persistir (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993). Posto que o desejo de concluir o curso está associado à decisão do estudante de não desistir e seguir em busca de seus objetivos (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993; TINTO, 2017a).

Dado que a motivação é considerada como um estímulo que leva o estudante a ingressar em uma universidade, manter-se matriculado no curso e concluí-lo, é possível conceber a persistência como uma manifestação da motivação (RYAN; DECI, 2000a; RYAN; DECI, 2017; TINTO, 2017b). Assim sendo, para que o estudante persista no curso é necessário que

haja condições favoráveis que o motivem para isso (TONTINI; WALTER, 2014; TINTO, 2017a).

A decisão de persistir no curso é influenciada em razão de uma diversidade de fatores relacionados à interação entre estudante e universidade, ou seja, a persistência é moldada pelas experiências dos estudantes durante o seu percurso acadêmico (FERRÃO; ALMEIDA, 2018; REASON, 2009; TINTO, 2017a). Nesse caso, o sucesso dos estudantes pode depender de sua adaptação e integração ao curso escolhido e ambiente institucional (GABI; SHARPE, 2019).

Tinto (1975) ao propor o Modelo de Integração do Estudante que foca na retenção dos estudantes, argumenta que é a integração acadêmica e social do estudante na universidade que mais se relaciona com a sua permanência no curso. Posto que quando o estudante não se sente integrado no ambiente universitário ele pode se sentir desconfortável e por consequência desistir antes de concluir o curso (TINTO, 2017a).

A integração acadêmica diz respeito ao contexto do curso, a exemplo da percepção do estudante acerca de sua capacidade de suprir as demandas acadêmicas e conseguir bons resultados (TINTO, 1975). Já a integração social refere-se ao sentimento de pertença do estudante, seja com os colegas, professores, ambiente universitário ou com o curso propriamente dito (TINTO, 1975).

Desse modo, quanto mais integrado o estudante está, maior será o seu comprometimento com sua meta de conclusão do curso escolhido e com a universidade (FRENCH; OAKES, 2004; TINTO, 1975). Indicando assim, que o compromisso do estudante em alcançar o objetivo de obter o diploma e com a instituição que possui vínculo acadêmico também podem influenciar o estudante a persistir no curso (FRENCH; OAKES, 2004; TINTO, 2017a).

Corroborando com a meta de conclusão como influenciadora da persistência, os achados das pesquisas de Cabrera, Nora e Castañeda (1993), Hausmann, Schofield e Woods (2007) e Gabi e Sharpe (2019), indicaram que a meta de concluir o curso é estímulo para o estudante dar continuidade em seus estudos, bem como determinante para sua persistência. Dessa forma, estudantes com metas fortemente traçadas, comprometidos com a instituição e integrados academicamente e socialmente têm maior probabilidade de persistir (REASON, 2009).

Outro fator relevante é a motivação acadêmica, tendo em vista que estudantes que frequentam à universidade por interesse próprio, curiosidade e prazer são propensos a obter maior bem-estar acadêmico, melhores resultados e índices mais elevados de persistência (BUREAU *et al.*, 2021).

Sobre isso, Ratelle *et al.* (2007) e Vallerand, Fortier e Guay (1997) destacaram que estudantes com uma melhor qualidade motivacional são mais persistentes. Em contrapartida, os estudantes que pretendiam abandonar o curso em comparação com os que desejavam persistir possuíam níveis baixos de motivação autônoma e mais elevados de desmotivação e motivação controlada (VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997). Entretanto, a questão principal em relação ao possível abandono é o tipo de regulação externa, pois estudantes com tipos motivacionais extrínsecos mais autônomos tendem a ser mais persistentes em suas atividades acadêmicas (RATELLE *et al.*, 2007; RYAN; DECI, 2017; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997).

Diversos outros fatores também se relacionam positivamente com a persistência, dentre eles destacam-se aqueles que podem ser influenciados ou até modificados pelas IES, quais sejam: crenças de autoeficácia dos estudantes; senso de pertencimento; percepção do currículo do curso; qualidade de escolha e identificação do estudante com o curso escolhido (BARDAGI; HUTZ, 2005; MORAES, 2020; TINTO, 2017a). Nos próximos tópicos são apresentados os fatores motivacionais que podem predizer a persistência do estudante no curso.

2.2 Motivação Acadêmica

Tradicionalmente, a motivação é entendida como um estímulo que leva o indivíduo a realizar alguma atividade, ou seja, diz respeito à energia e direção para o alcance de um determinado objetivo (RYAN; DECI, 2000a). Inicialmente os pesquisadores que estudavam a motivação humana defendiam que ela se tratava de um conceito unitário, que variava apenas na quantidade (DECI; RYAN, 2008). No entanto, com o avanço das pesquisas descobriu-se que a motivação além de variar quantitativamente, também apresenta variações qualitativas (RYAN; DECI, 2000a; DECI; RYAN, 2008).

Dessa forma, os indivíduos possuem quantidade e tipos de motivação distintos. Sobral (2003) elucida que quantidade remete à intensidade, ou seja, nível motivacional. Enquanto, os tipos relacionam-se ao motivo pelo qual a atividade está sendo realizada (SOBRAL, 2003). Assim sendo, no contexto universitário a motivação acadêmica, como é chamada, impulsiona de formas distintas o estudante a ingressar em um curso e persistir até a sua conclusão (RYAN; DECI, 2000b).

Um estudante motivado tende a se envolver ativamente no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando entusiasmo e persistência na realização das tarefas propostas

(GUIMARAES; BORUCHOVITCH, 2004). Em contrapartida, um estudante que apresenta um baixo nível ou ausência de motivação acadêmica, não fará esforço nem tão pouco terá interesse em executar as tarefas, sejam elas avaliadas ou somente para fins de aprendizado (MARTINELLI; SASSI, 2010; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Essa visão de motivação como um construto multidimensional é defendida pela Teoria da Autodeterminação, desenvolvida em meados dos anos 70 pelos pesquisadores Deci e Ryan (DECI; RYAN, 2008). Trata-se de uma teoria empírica da motivação, desenvolvimento e bem-estar humano, na qual postula que os indivíduos são movidos a realizar atividades que possam satisfazer suas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento (DECI; RYAN, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; RYAN; DECI, 2000a).

Por autonomia, entende-se a necessidade do indivíduo em realizar as ações por vontade própria sem interferências externas (RYAN; DECI, 2000b; RYAN; DECI, 2020). Competência, por sua vez, diz respeito à eficácia, isto é, sentir que se tem domínio sobre as atividades desenvolvidas e que conseguirá obter bons resultados (RYAN; DECI, 2020). Por fim, o pertencimento refere-se à necessidade de conexão com os outros indivíduos e ao ambiente em que está inserido, ou seja, sentir-se pertencente a algo ou alguém (WANG *et al.*, 2019; RYAN; DECI, 2020).

A Teoria da Autodeterminação tem como foco os tipos de motivação e sua questão central é a distinção da motivação entre autônoma e controlada (DURSO *et al.*, 2016). Na motivação autônoma o motivo da ação tem origem interna, em que o envolvimento do indivíduo é livre e voluntário (RYAN; DECI, 2000b). A motivação controlada, por sua vez, se relaciona com fatores externos, ou seja, o indivíduo realiza uma ação em resposta a algo externo, seja para obter algum tipo de recompensa ou para escapar de punições (RYAN; DECI, 2000b).

Com um olhar voltado para a educação, estudantes com um perfil motivacional autônomo realizam as atividades porque se interessam por ela e buscam ser criativos e engajados no processo de ensino-aprendizagem, pois aprender não é uma obrigação e sim um prazer (VANSTEENKISTE; LENS, DECI, 2006). Assim, esse tipo de motivação está associado a resultados positivos, como alto desempenho acadêmico e persistência (RYAN; DECI, 2020; WANG *et al.*, 2019).

Em contraste com estudantes autônomos, os estudantes com um perfil motivacional controlado agem por se sentirem pressionados, por alguém ou si próprio, e essa pressão geralmente está relacionada com a obtenção de bons resultados (VANSTEENKISTE; LENS, DECI, 2006). Nesse caso, é possível que o estudante consiga resultados satisfatórios no curso,

porém como o motivador tem origem externa, os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória acadêmica podem minar sua motivação e levá-lo à desistência do curso (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; RYAN; DECI, 2020).

Assim sendo, tanto a motivação autônoma quanto a motivação controlada movem o comportamento dos estudantes, nas quais são caracterizadas conforme o tipo de motivação – intrínseca e extrínseca (RYAN; DECI, 2000b; RYAN; DECI, 2017; VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). Além disso, a teoria também aborda a desmotivação, em que o estudante se encontra desmotivado ou sem nenhuma razão aparente para frequentar a universidade (RYAN; DECI, 2017). Ryan e Deci (2020) elucidam que a desmotivação se associa negativamente ao aprendizado, desempenho acadêmico, interesse, entusiasmo, engajamento e satisfação dos estudantes.

Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) expõem que a partir da Teoria da Autodeterminação o entendimento de que a motivação intrínseca é autodeterminada e que a motivação extrínseca e a desmotivação refletem a falta de autodeterminação foi transposto. Já que com o avanço das pesquisas foram identificadas diferentes formas de motivação extrínseca, que diferem em seu grau de autodeterminação (GAGNÉ; DECI, 2005).

Essas descobertas resultaram em um *continuum* de autodeterminação, no qual a qualidade da motivação depende do nível de internalização das regulações inicialmente externas do comportamento humano (GAGNÉ; DECI, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). Em virtude disso, a motivação passou a ser classificada em seis tipos (Figura 1).

Figura 1 - *Continuum* de autodeterminação



Fonte: Adaptada de Gagné e Deci (2005, p. 336).

À esquerda do *continuum* de autodeterminação encontra-se a desmotivação, caracterizada pela falta de intenção, ou seja, o estudante não percebe motivos para frequentar a universidade, em uma linguagem popular seria possível resumir a desmotivação em “tanto faz ir à universidade ou não” (RYAN; DECI, 2017). Nesse caso, considera-se que há ausência de autodeterminação, em que o estudante tende a não valorizar a aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Na sequência têm-se os quatro tipos de motivação extrínseca, nos quais o nível de autodeterminação vai gradativamente aumentando (GAGNÉ; DECI, 2005).

A regulação externa, classificada como motivação controlada, é considerada o tipo menos autônomo (RYAN; DECI, 2000b; VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). O comportamento do estudante é movido por razões externas que não foram internalizadas (GAGNÉ; DECI, 2005). Nesse caso, as atividades acadêmicas são realizadas para cumprir prazos estabelecidos, evitar algum tipo de punição ou se beneficiar de recompensas externas (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Na regulação introjetada o estudante se envolve nas atividades acadêmicas movido por pressões internas relacionadas ao ego e a autoestima, ou simplesmente para evitar sentimento de culpa e/ou vergonha (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; RYAN; DECI, 2000b). Esse tipo de motivação é considerado como moderadamente controlada, isso porque apesar de a razão para a ação ser realizada ter origem interna, o estudante não a considera como sua (VANSTEENKISTE; LEANS; DECI, 2006). Portanto, ainda há o controle externo, em que o objetivo do estudante, muitas vezes, é obter a aprovação de si mesmo ou dos outros (HOWARD; GAGNÉ; BUREAU, 2017).

Na regulação identificada, a autonomia está mais presente do que nas regulações anteriores, uma vez que apesar de a realização da atividade ainda estar relacionada com os benefícios decorrentes dela o estudante percebe o valor da atividade (VANSTEENKISTE; LEANS; DECI, 2006). Como é o caso de estudantes que frequentam as aulas porque entendem que a frequência é necessária para a aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

A regulação integrada é o tipo motivacional mais autônomo da motivação extrínseca, na qual o estudante além de se identificar com o valor da atividade, ele a considera coerente com seus interesses (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; RYAN; DECI, 2020). Um exemplo desse tipo motivacional são estudantes que frequentam a universidade porque acreditam que estudar ampliará seus conhecimentos e assim conseguirão boas oportunidades profissionais no futuro (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Ou seja, o comportamento ainda é

extrínseco dado que o foco do estudante está nos benefícios que a realização da atividade poderá proporcionar, mas ele valoriza o aprendizado (RYAN; DECI, 2000b).

Por fim, tem-se a motivação intrínseca, totalmente autônoma, na qual o estudante realiza uma determinada atividade acadêmica por considerá-la interessante e prazerosa, isto é, a ação é realizada exclusivamente por razões internas (RYAN; DECI, 2000b). A motivação intrínseca é o tipo que melhor representa a autodeterminação, visto que ela reúne os três componentes necessários para considerar o indivíduo autodeterminado na realização de suas atividades: *locus* interno (quando há percepção de que a intenção da ação tem origem interna); liberdade psicológica (a ação é realizada quando há coerência com os interesses, preferências e necessidades do indivíduo); e possibilidade de escolha (a percepção do indivíduo em escolher uma atividade que resultará em prazer, satisfação e divertimento) (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Portanto, o *continuum* de autodeterminação indica que quanto mais autodeterminado é o comportamento do indivíduo, melhor será a sua qualidade motivacional (DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). No contexto educacional a qualidade da motivação relaciona-se diretamente com a aprendizagem e a persistência do estudante no curso (RYAN; DECI, 2000b). Corroborando, Ratelle *et al.* (2007) evidenciaram que estudantes com um perfil motivacional mais autônomo são mais persistentes em suas atividades acadêmicas do que os que apresentam perfil motivacional controlado.

Por conseguinte, a Teoria da Autodeterminação é utilizada para compreender os processos motivacionais que impulsionam o estudante a persistir ou desistir do curso (MURPHY; TAYLOR, 2020; RYAN; DECI, 2017), na qual a identificação do tipo de motivação acadêmica poderá ser utilizada como um sinalizador de (in) sucesso (MIRANDA *et al.*, 2019). Posto isso, o próximo tópico apresenta discussões e caminhos para avaliar a motivação acadêmica.

2.2.1 Avaliando a Motivação Acadêmica

Com a intenção de avaliar a motivação acadêmica, utilizando como base a Teoria da Autodeterminação, Vallerand *et al.* (1989) desenvolveram uma escala em francês denominada *Echelle de Motivation en Education* (EME). Posteriormente, Vallerand *et al.* (1992) validaram uma versão da EME em língua inglesa, renomeada para *Academic Motivation Scale* (AMS). No Brasil, a AMS foi traduzida para o português pela primeira vez por Sobral (2003) que a

denominou Escala de Motivação Acadêmica (EMA), na qual avaliou a motivação de estudantes do curso de Medicina.

A EMA é composta por 28 itens subdivididos em sete subescalas: três referentes à motivação intrínseca (para saber, para realização e para vivenciar estímulos); três a respeito da motivação extrínseca (regulação por identificação, regulação por introjeção e regulação por controle externo); e uma que abrange itens referentes à desmotivação (SOBRAL, 2003).

Davoglio, Santos e Lettnin (2016) apontaram que diversos estudos posteriores a Sobral (2003) buscaram validar as propriedades psicométricas da EMA, como é o caso de Guimarães e Bzuneck (2008). Para o desenvolvimento da nova versão da escala, participaram do processo oito juízes ligados a pesquisas sobre motivação no contexto escolar que avaliaram os itens desenvolvidos nessa nova versão, estes com base na Teoria da Autodeterminação e na EMA de Sobral (2003).

A versão final da EMA de Guimarães e Bzuneck (2008), encontrada por meio de Análise Fatorial Exploratória (AFE), contempla 29 itens acerca das razões para o estudante ir à universidade, distribuídos aleatoriamente, na qual se referem aos tipos motivacionais presentes no *continuum* de autodeterminação. No entanto, nessa versão a regulação externa se bipartiu em dois tipos: regulação externa por frequência às aulas e regulação externa por recompensas sociais (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Com isso, a versão compreende sete tipos motivacionais, a saber: desmotivação; regulação externa por frequência às aulas; regulação externa por recompensas sociais; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada e motivação intrínseca (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Ao longo da última década, essa versão da EMA tem sido aplicada em estudos que buscam avaliar a motivação acadêmica de estudantes universitários brasileiros, especialmente na área da Contabilidade.

No estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) buscou-se avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, em que os resultados indicaram que os 259 estudantes que participaram do estudo possuem um perfil motivacional autodeterminado, em virtude de as maiores médias terem sido obtidas no fator referente à motivação intrínseca e regulação integrada. Além disso, os achados indicaram uma motivação acadêmica bastante diversificada, na qual alguns estudantes encontram-se preocupados em aprofundar seus conhecimentos e outros estão preocupados com a obtenção do diploma e em frequentar às aulas para não receber faltas (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Borges, Miranda e Freitas (2017) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. A EMA composta por 23 itens e seis fatores, indicou que os 316 estudantes obtiveram maiores médias na regulação identificada e motivação intrínseca, indicando que o foco desses estudantes está nos benefícios que o curso poderá proporcionar (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017). Ademais, os achados indicaram que esses dois tipos motivacionais se relacionam positivamente com o desempenho acadêmico dos estudantes, enquanto a regulação introjetada tem uma correlação negativa (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Souza e Miranda (2019) utilizaram a EMA para verificar se os 91 estudantes de Ciências Contábeis investigados apresentavam mudanças em seus níveis motivacionais ao longo do curso. A AFE realizada na escala indicou uma estrutura fatorial com seis fatores que contemplam 23 itens, na qual os achados demonstraram um aumento significativo nos níveis de regulação externa por frequência às aulas e desmotivação nos dois momentos investigados (2014 e 2016). Os autores ressaltam que a partir dos resultados é possível inferir que a autodeterminação dos estudantes tende a diminuir durante a trajetória acadêmica, o que pode causar reflexos no seu desempenho acadêmico, assim como nas taxas de evasão do curso (SOUZA; MIRANDA, 2019).

No estudo de Souza *et al.* (2021) que tinha como objetivo identificar os fatores motivacionais que influenciam na escolha do curso de Ciências Contábeis pelos discentes das universidades públicas. Os resultados apontaram que a amostra do estudo (296 estudantes) possui perfil motivacional autônomo, com as maiores médias auferidas para a regulação integrada e motivação intrínseca. Os autores concluíram que a escolha pelo curso se deu em virtude de os estudantes enxergarem a contabilidade como meio para alcançarem seus objetivos desejados (SOUZA *et al.*, 2021).

Squincalha, Leal e Silva (2021) buscaram investigar a relação entre a motivação acadêmica e o estresse vivido por graduandos de Ciências Contábeis em uma instituição de ensino superior pública brasileira. Os achados indicaram que a maior parte da amostra, composta por 404 estudantes, está motivada academicamente por regulação integrada enquanto a minoria encontra-se desmotivada (SQUINCALHA; LEAL; SILVA, 2021).

Manter os estudantes motivados e comprometidos com a aprendizagem é um desafio diário para professores e instituições (PORTO; GONÇALVES, 2017). Assim, conhecer o perfil motivacional dos estudantes pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias que visem mantê-

los engajados e motivados academicamente (RYAN; DECI, 2017). Ademais, as variações da persistência de estudantes motivados de forma autônoma ou controlada faz com que seja necessário investigar os efeitos dos perfis motivacionais nas intenções de persistência dos estudantes (MURPHY; TAYLOR, 2020; RYAN; DECI, 2017). Sendo assim, propõem-se as seguintes hipóteses:

H₁: O perfil motivacional autônomo dos estudantes influencia positivamente a sua persistência no curso.

H₂: O perfil motivacional controlado dos estudantes influencia negativamente a sua persistência no curso.

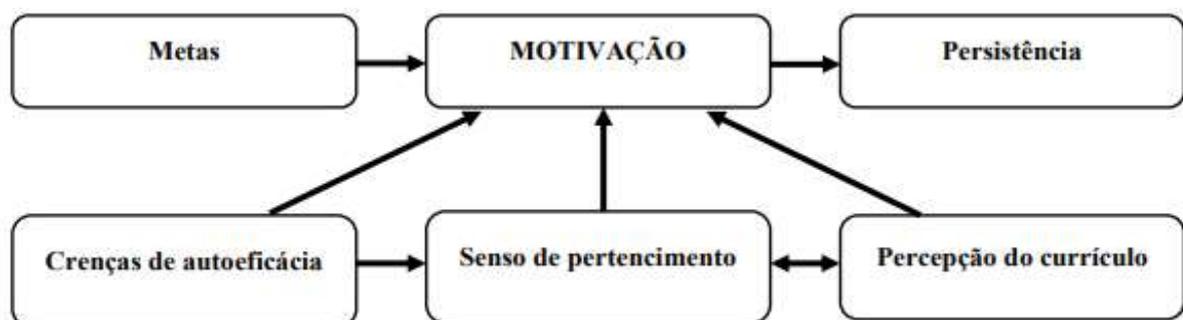
H₃: A desmotivação influencia negativamente a persistência dos estudantes.

2.3 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Com o avanço das pesquisas acerca da evasão no contexto universitário, recentemente Vicent Tinto revisitou seu Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975), que é voltado para o ponto de vista institucional, na qual busca-se subsídios para promover a permanência e retenção dos estudantes na universidade. Em sua revisão, o autor expõe que o estudante não deseja ser retido pela IES, mas sim persistir no curso e obter o diploma universitário, independentemente da instituição em que este foi obtido (TINTO, 2017a).

Por conseguinte, foi desenvolvido o *Model of Student Motivation and Persistence*, traduzido por Moraes (2020) como Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (Figura 2), na qual a persistência dos estudantes é resultado de sua motivação, que por sua vez, é promovida por uma série de fatores que estão no domínio das universidades (TINTO, 2017a).

Figura 2 - Modelo de Motivação da Persistência do Estudante



Fonte: Tinto (2017a, p. 3).

Conforme apresentado na Figura 2, as metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo fomentam a motivação para o estudante persistir no curso (TINTO, 2017a). O autor alega que mesmo diante de diversos desafios que poderão surgir ao longo da trajetória acadêmica, esses fatores impactam indiretamente na persistência dos estudantes (TINTO, 2017a).

Conforme exposto, percebe-se que o modelo não aborda fatores externos que também podem influenciar a motivação dos estudantes para persistir no curso, mas que fogem do controle das IES, a exemplo do apoio familiar, questões financeiras, situação de emprego, problemas pessoais, entre outros (PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDMANN, 2020). Desse modo, o modelo foca em fatores que podem ser influenciados ou até mesmo fomentados pelas instituições (MORAES, 2020; TINTO, 2017b)

2.3.1 Metas

No modelo, a dimensão metas refere-se ao compromisso do estudante com a conclusão do curso e com a instituição em que está vinculado (FRENCH; OAKES, 2004; TINTO, 2017a). No entendimento de Tinto (1975) o estudante ingressa no curso com algum grau de comprometimento, que ao longo do percurso acadêmico poderá ser afetado por sua integração acadêmica e social, ou seja, por suas experiências dentro da universidade.

Gabi e Sharpe (2019) alegam que um estudante pode ingressar no curso plenamente decidido em concluí-lo nessa instituição, mas se suas experiências institucionais o levarem a não se sentir integrado, ele tende a evadir-se do curso e da universidade. Além disso, as experiências poderão afetar as metas de compromisso dos estudantes de formas distintas, visto que essas metas podem estar relacionadas a razões internas e externas diferentes para cada estudante (SAVAGE *et al.*, 2017).

Sobre isso, Tinto (2017a) expõe que alguns estudantes ingressam no curso e pretendem concluí-lo por estarem mais preocupados com os benefícios intrínsecos (aprendizagem, novos conhecimentos, crescimento pessoal e intelectual, entre outros). Por outro lado, o foco nas recompensas externas, como é o caso da obtenção de uma melhor remuneração após a conclusão do curso, pode ser o fomento para o estudante permanecer no curso ofertado por essa IES (TINTO, 2017a).

Segundo Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020), um estudante oriundo de uma família de professores que decidiu seguir a profissão por esse motivo, provavelmente estará motivado

a persistir no curso, pois para ingressar na carreira docente é necessário ter o diploma de licenciatura. Dessa forma, as experiências durante o curso tendem a não afetar de forma significativa a sua meta de conclusão (SAVAGE *et al.*, 2017). Do mesmo modo, que um graduando em Ciências Contábeis, que pretende ser contador para assumir o escritório da família e para isso necessita do diploma e do registro no Conselho Federal de Contabilidade (CFC), irá ser afetado de forma distinta pelas experiências institucionais e acadêmicas (TINTO, 2017a).

Independentemente dos motivos associados ao comprometimento do estudante com a conclusão do curso e com a IES, Cabrera, Nora e Castañeda (1993) apontam que as metas influenciam a decisão de o estudante persistir no curso. Os achados de sua pesquisa indicaram que tanto o comprometimento com a instituição quanto com a conclusão do curso, impactaram positivamente na intenção de persistência dos estudantes investigados (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993).

Corroborando, no estudo de Moraes (2020) a meta de conclusão do curso e o comprometimento com a instituição se correlacionaram de forma positiva e estatisticamente significativa com a intenção de persistência dos estudantes. Em pesquisa recente Nieuwoudt e Pedler (2021) evidenciaram que o principal motivo pelo qual os estudantes permaneceram no curso universitário foi sua meta com o compromisso de conclusão. Apoiando a premissa que o comprometimento do estudante com sua meta de concluir o curso na instituição que ingressou aumenta a sua probabilidade de persistir até a obtenção do diploma (TINTO, 1975; TINTO, 2017a).

Assim sendo, em virtude de as metas dos estudantes serem consideradas um importante preditor da persistência (FRENCH; OAKES, 2004; GABI; SHARPE, 2019; SAVAGE *et al.*, 2017; TINTO, 2017a), propõe-se a seguinte hipótese:

H₄: As metas dos estudantes impactam positivamente na sua persistência no curso.

2.3.2 Crenças de Autoeficácia

Bandura (1977) define autoeficácia como a percepção do indivíduo acerca de sua capacidade de obter sucesso na realização de uma tarefa específica. Portanto, no contexto educacional as crenças de autoeficácia se referem à percepção que o estudante tem de si mesmo no que tange as atividades acadêmicas, tais como: capacidade de aprender os conceitos e teorias abordadas no curso; administrar os compromissos das disciplinas ao longo do curso; alcançar

resultados satisfatórios nas avaliações; entre outros (MORAES, 2020; PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020).

As crenças de autoeficácia relacionam-se com a visão de “eu posso fazer determinada atividade”, assim um estudante busca envolver-se em atividades que ele acredita que poderá obter bons resultados e ser bem-sucedido (BANDURA, 1977). Desse modo, quando há um forte senso de autoeficácia o estudante se engaja na realização das tarefas por enxergar sua capacidade de realizá-la (TINTO, 2017a). No caminho inverso, uma crença fraca de autoeficácia faz com que o estudante encontre dificuldades na realização de suas tarefas acadêmicas, fazendo com que na presença de qualquer desafio, por menor que seja, não despenda esforços para realizá-la (TINTO, 2017b).

Portanto, a autoeficácia influencia a forma como o estudante se empenha nas atividades de aprendizado (TINTO, 2017b). Por consequência, ela faz com que o estudante tenha a percepção de que mesmo que obtenha um baixo desempenho acadêmico é possível melhorá-lo, ou seja, o estudante acredita que com um pouco mais de dedicação e esforço será possível obter melhores resultados (PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020).

A autoeficácia tem ligação direta com a autoconfiança e competência, com isso, estudantes que acreditam em sua capacidade de sucesso na universidade desenvolvem níveis mais altos de persistência (BEAN; EATON, 2001). No estudo de Vallerand, Fortier e Guay (1997) estudantes que tinham intenção de abandonar o curso se perceberam significativamente menos competentes nas atividades escolares do que estudantes que pretendiam persistir.

Nesse mesmo caminho, os achados de Torres e Solberg (2001) e Liao, Edlin e Ferdenzi (2014) indicaram uma associação positiva entre as crenças de autoeficácia dos estudantes e suas intenções de persistir no curso. Portanto, estudantes que possuem crenças de autoeficácia positivas tendem a persistir, enquanto os que não as possuem, são fortes candidatos ao abandono escolar (TINTO, 2017a). Por conta disso, buscou-se testar a seguinte hipótese:

H₅: As crenças de autoeficácia dos estudantes influenciam de forma positiva sua persistência no curso.

Ademais, é relevante destacar que a autoeficácia é apreendida e não herdada (TINTO, 2017a). Também não é estática, pois é contínua e pode apresentar alterações ao longo da trajetória acadêmica do estudante (BANDURA, 1977; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Dessa forma, um estudante que ingressa na universidade confiante de sua capacidade para cumprir seus compromissos acadêmicos pode encontrar desafios que façam com que essa percepção diminua, assim como quando um estudante que inicia seus estudos

com uma baixa percepção de sua capacidade, ou até mesmo sem essa percepção, pode ao longo de sua trajetória adquiri-la (TINTO, 2017a; TINTO, 2017b).

Em razão disso, a autoeficácia pode ser promovida por meio de ações das universidades, visto que a experiência vivida pelo estudante dentro da IES pode influenciar de forma positiva ou negativa suas crenças de autoeficácia (TINTO, 2017a). Logo, além de auxiliar o estudante na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas necessárias para a sua formação, as universidades também podem criar programas que visem promover crenças de autoeficácia nos estudantes e atitudes positivas frente ao seu aprendizado (BEAN; EATON, 2001).

2.3.3 Senso de Pertencimento

O senso de pertencimento do estudante está relacionado com o sentimento de pertencer, ou seja, sentir que é membro do ambiente em que vive, no caso, o universitário e sentir-se valorizado nesse ambiente (TINTO, 2017a). O senso de pertencimento nasce das vivências do estudante dentro do campus e às interações com os colegas, professores, funcionários, gestores, entre outras pessoas que de forma direta ou indireta mantém algum tipo de contato com o estudante (TINTO, 2017b).

De acordo com Moraes (2020), é necessário que o estudante sinta que sua presença é importante junto aos demais membros da comunidade acadêmica, visto que o senso de pertencimento é uma das necessidades psicológicas básicas do indivíduo (RYAN; DECI, 2017). Em razão disso, é necessário que as IES criem um ambiente de atenção, apoio e acolhimento aos estudantes, pois o senso de pertencimento é moldado pelas experiências do aluno durante o curso, independentemente se for presencial ou *on-line* (O'KEEFFE, 2013; TINTO, 2017b).

Pigozzo, Ribeiro e Heidemann (2020, p. 254) expõem que “quando um aluno falta uma aula e um colega o procura, essa ação pode elevar o senso de pertencimento desse aluno, pois ele pode se sentir importante naquele espaço”, assim como “quando o orientador elogia o trabalho que o seu aluno de iniciação científica está desenvolvendo, ele se sente valorizado academicamente”. Logo, em ambas as situações o senso de pertencimento do estudante está sendo fomentado (PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020).

Portanto, a falta de um senso de pertencimento por parte do estudante pode levá-lo a experimentar sensações negativas e acarretar prejuízos em sua vida pessoal e acadêmica (TINTO, 2017b). O'Keeffe (2013) apontou que o sentimento de rejeição dos estudantes e sua

crença de falta de capacidade para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao ambiente universitário foi uma das principais causas do desgaste dos estudantes, o que resulta no abandono do curso. No estudo de Moraes (2020) um dos estudantes entrevistados relatou que no início do semestre se sentia integrado, mas com o tempo esse sentimento foi diminuindo, fazendo com que ele não se sentisse mais bem-vindo no ambiente acadêmico e refletindo negativamente em sua intenção de persistir no curso.

Assim sendo, quando um estudante não se sente pertencente a comunidade universitária, a tendência é que ele se afaste, pois a vida acadêmica não está proporcionando seu bem-estar e isto pode desmotivá-lo, fazendo com que ele abandone o curso antes da conclusão ou conclua em tempo superior ao estabelecido (TINTO, 2017b).

No caminho inverso, a percepção de o estudante se sentir pertencente está associada a resultados positivos. Sobre isso, os achados de Freeman, Anderman e Jensen (2007) sugeriram que quando os estudantes se sentiam pertencentes a uma determinada turma ficavam mais confiantes para realizar as atividades acadêmicas. Além disso, estudantes que se percebem como pertencentes à uma turma ou instituição se envolvem nas atividades com mais interesse, entusiasmo e motivação (TINTO, 2017b).

Corroborando, no estudo de Wang *et al.* (2019) o sentimento de pertencimento foi um dos indicadores mais fortes de motivação autônoma em sala de aula, promovendo a participação ativa dos estudantes nas discussões e o engajamento no processo de ensino-aprendizagem (RYAN; DECI, 2017). Recentemente, Pedler, Willis e Nieuwoudt (2021) destacaram que o sentimento de pertencimento dos estudantes aumenta sua motivação acadêmica e o seu prazer para estudar, impactando no desempenho e reduzindo a probabilidade de os estudantes abandonarem o curso antes de concluí-lo.

Dessa forma, estudantes que se sentem integrados ao ambiente acadêmico tendem a permanecer no curso. Conforme evidenciado por Hausmann, Schofield e Woods (2007), em que os estudantes que relataram um maior sentimento de pertença também relataram intenções mais fortes de persistir no curso. Indicando que o senso de pertencimento é importante para a persistência do estudante (HAUSMANN *et al.*, 2009).

Reforçando essas evidências, os achados de Strayhorn (2020) indicaram que o senso de pertencimento foi preditor da intenção autodeclarada de persistência dos estudantes investigados. Pigozzo, Ribeiro e Heidemann (2020), utilizando o modelo de Tinto (2017a) concluíram que o senso de pertencimento foi o constructo mais relevante na decisão de os

estudantes permanecerem no curso. Em virtude do exposto, foi desenvolvida a seguinte hipótese teórica:

H₆: O senso de pertencimento dos estudantes influencia positivamente sua persistência no curso.

2.3.4 Percepção do Currículo

A motivação do estudante para persistir no curso que está matriculado também é fomentada pela sua percepção acerca do currículo (TINTO, 2017a). O currículo do curso não é composto unicamente pelas disciplinas que compõem a grade curricular, mas por um conjunto de informações que se referem aos conhecimentos, habilidades e atitudes que o estudante deverá ter desenvolvido ao final do curso (SANTOS; COIMBRA, 2018).

No currículo é apresentado o planejamento do curso, ou seja, a proposta educacional da IES para o estudante, na qual são expostos os objetivos de aprendizagem, conteúdos abordados, procedimentos avaliativos, metodologias de ensino utilizadas, dentre outras informações (SANTOS; COIMBRA, 2018). Dessa forma, a percepção de currículo refere-se ao valor que o estudante atribui ao conteúdo do curso e as questões envolvendo a sua aprendizagem (TINTO, 2017b).

Entretanto, a diversidade de informações que compõe o currículo faz com que a sua constituição de valor por parte do estudante também envolva a interação complexa entre várias questões, quais sejam: metodologia de ensino utilizada pelo corpo docente, momento e ordem cronológica em que a disciplina é ofertada, qualidade da instituição, preferências de estilo de aprendizagem por parte do estudante, relevância do conteúdo para a formação, entre outras (MORAES, 2020; TINTO, 2017a).

Segundo Tessema, Ready e Yu (2012), mesmo diante dessa complexidade as IES devem desenvolver um currículo que demonstre ao estudante que o aprendizado durante o curso valerá seu tempo e esforço. Portanto, é necessário que o currículo seja adaptado às questões culturais, pessoais, políticas e econômicas (SANTOS; COIMBRA, 2018). Além disso, o currículo deve ser moldado de modo a atender às necessidades dos estudantes (TINTO, 2017b).

A satisfação do estudante com o currículo é capaz de promover ou reduzir seu interesse nas atividades acadêmicas. Souza e Reinert (2010) apontaram que os itens referentes à estrutura curricular apresentaram percentuais elevados de insatisfação por parte dos estudantes investigados, na qual a falta de atividades práticas obteve destaque dentre as fontes

determinantes para a insatisfação dos estudantes. Reforçando a necessidade de os currículos dos cursos aproximarem a teoria da prática (SANTOS; COIMBRA, 2018).

É relevante salientar que a insatisfação e o desinteresse do estudante podem levá-lo a desistir do curso, conforme relevado por Ramos *et al.* (2015) em que os estudantes que tinham a intenção de desistir do curso estavam insatisfeitos. Indicando que questões relacionadas ao currículo podem influenciar na decisão do estudante em evadir-se do curso (RAMOS *et al.*, 2015).

No mesmo caminho, na pesquisa realizada por Kahu, Nelson e Picton (2017) os resultados indicaram que os estudantes que não conseguiam ver a relevância do conteúdo abordado perdiam o interesse pelo curso. Corroborando, Santos *et al.* (2017) apontaram que aspectos relacionados ao currículo do curso e as metodologias utilizadas são fundamentais para a permanência dos estudantes, já que os participantes do estudo relataram que desistiram do curso em razão de falhas relacionadas a esses aspectos.

Assim, um estudante que tenha uma percepção negativa em relação ao currículo do curso, por exemplo, que as disciplinas estão muito afastadas da realidade profissional da área que está sendo estudada, pode perder a motivação para frequentar a universidade, uma vez que o curso não atenderá suas necessidades de formação (PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020).

Em contrapartida, estudantes satisfeitos com o currículo do curso tendem a se esforçar mais nas tarefas e se engajar no processo de ensino-aprendizagem (TESSEMA; READY; YU, 2012). Cunha, Gomes e Beck (2016) apontaram uma correlação forte e positiva entre a organização do curso e o interesse dos discentes de Ciências Contábeis investigados. Os achados revelaram que os cursos que seguiam a matriz curricular e que o estudante tinha facilidade em acompanhar a aula influenciavam positivamente o seu interesse pelo curso (CUNHA; GOMES; BECK, 2016).

Por conseguinte, estudantes que tenham uma percepção positiva do currículo do curso tendem a persistir no curso (TESSEMA; READY; YU, 2012; TINTO, 2017b). Em estudo recente, Moraes (2020) encontrou uma correlação positiva entre a percepção do currículo e a intenção de persistência dos estudantes investigados. Portanto, a partir do exposto, formulou-se a seguinte hipótese:

H₇: A percepção que os estudantes têm do currículo do curso influencia positivamente sua persistência.

2.4 Qualidade de Escolha e Identificação com o Curso

Além dos fatores citados nos tópicos anteriores, a qualidade de escolha do estudante e sua identificação com o curso escolhido, integram fatores que motivam a sua persistência no curso (BARDAGI; HUTZ, 2005; MORAES, 2020; TONTINI; WALTER, 2014). No contexto educacional brasileiro, Bardagi e Hutz (2005) expõe a necessidade de explorar essas questões quando se pretende compreender os motivos pelos quais os estudantes persistem ou desistem do curso superior.

Dias, Theóphilo e Lopes (2010) apontam como uma das principais causas da evasão a falha na tomada de decisão pelo curso escolhido. Além disso, os autores expõem que muitos estudantes ingressam no curso superior sem conhecer a profissão e por conta disso acabam se desestimulando ao perceberem que a carreira escolhida não atenderá suas expectativas, ocasionado no abandono do curso antes de sua conclusão (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010).

Kahu, Nelson e Picton (2017) demonstraram em sua pesquisa que estudantes que ingressaram no curso sem informações suficientes sobre o conteúdo que será abordado e os aspectos referentes à formação, bem como sem que estivessem fortemente interessados e com objetivos claros, tiveram seu interesse reduzido aumentando a probabilidade de abandono do curso. Como é o caso de uma estudante que escolheu o curso de terapia ocupacional porque os familiares lhe disseram que era um bom trabalho, e mesmo tentando se interessar e se engajar acabou desistindo antes mesmo de concluir o primeiro semestre (KAHU; NELSON; PICTON, 2017).

Corroborando, Ferrão e Almeida (2018) constataram que estudantes que ingressaram em um curso escolhido como primeira opção no processo seletivo tem maior probabilidade de persistir, quando comparados com aqueles que não foram admitidos em sua primeira opção de curso. Podendo indicar que quando a escolha pelo curso é planejada, existe a tendência de o estudante persistir no curso (FERRÃO; ALMEIDA, 2018; KAHU; NELSON; PITCON, 2017; MORAES, 2020).

Além disso, o estudante estar identificado com o curso também impacta em seu interesse e na sua decisão de persistir ou desistir do curso. Tontini e Walter (2014) evidenciaram que a identificação com o curso apresentou forte influência sobre a tendência de os respondentes permanecerem matriculados no curso que escolheram. Diante disso, Kahu, Nelson e Picton (2017) apontam que estudantes que estejam identificados com o curso, mesmo diante de

conteúdos difíceis de aprender conseguem enxergar a importância do aprendizado para sua formação e por isso não ficarão desestimulados ou desmotivados com as dificuldades encontradas, pois encontram-se identificados com o curso como um todo (KAHU; NELSON; PICTON, 2017).

Portanto, quanto mais os estudantes estão identificados com o curso e o aprendizado que este proporciona, maior é a probabilidade de persistirem no curso e concluí-lo (FERRÃO; ALMEIDA, 2018). Em pesquisa recente, Moraes (2020) também apresentaram evidências empíricas que apontam a influência dessas variáveis na persistência dos estudantes, visto que os resultados encontrados indicaram a presença de uma forte correlação entre a intenção autodeclarada de persistência dos estudantes investigados, sua qualidade de escolha e a identificação com o curso (MORAES, 2020). Dessa forma, pretende-se testar as seguintes hipóteses:

H₈: A qualidade de escolha pelo curso impacta positivamente na persistência dos estudantes no curso.

H₉: A identificação dos estudantes com o curso impacta positivamente em sua persistência.

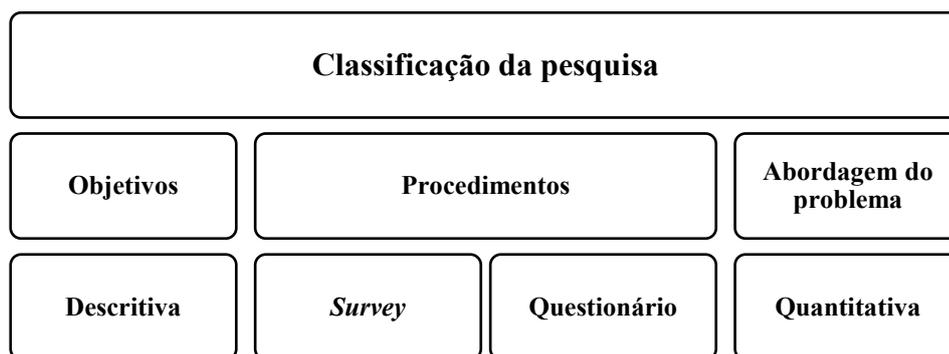
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de alcançar os objetivos do estudo, bem como responder à questão de pesquisa proposta, foram estabelecidas etapas metodológicas, apresentadas neste tópico da seguinte forma: classificação da pesquisa; população e amostra; instrumentos de coleta de dados; aspectos éticos da pesquisa; coleta de dados e técnicas de análise dos dados.

3.1 Classificação da Pesquisa

A primeira etapa metodológica refere-se à classificação da pesquisa, apresentada na Figura 3.

Figura 3 - Classificação da pesquisa



Fonte: Elaborada a partir de Martins e Theóphilo (2016) e Raupp e Beuren (2013).

Conforme apresentado na Figura 3, o estudo quanto aos objetivos é classificado como descritivo, uma vez esse tipo de pesquisa busca descrever características ou comportamentos de uma determinada população (RAUPP; BEUREN, 2013). Em relação aos procedimentos, refere-se a uma *survey*, operacionalizada por meio de questionário *online*. Segundo Martins e Theóphilo (2016), esse tipo de procedimento é apropriado para estudos descritivos.

Acerca da abordagem do problema, o estudo caracteriza-se por possuir uma abordagem quantitativa. Tendo em vista a utilização de técnicas estatísticas para a realização de inferências acerca das variáveis do estudo – perfil motivacional, motivação para persistir e persistência (RAUPP; BEUREN, 2013).

3.2 População e Amostra

O interesse do estudo é voltado para estudantes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES brasileiras públicas e gratuitas. Desse modo, para o delineamento da população, buscou-se informações no CENSUP/2019. O qual foi constatado a existência de 159 cursos distribuídos nas cinco regiões brasileiras (INEP, 2021). De posse dessas informações, com o intuito de mapear estes cursos, foi realizada uma nova busca, porém no portal do Ministério da Educação – cadastro e-MEC. Nessa busca, foi identificado 17 cursos na situação “extinto” ou “em extinção” (e-MEC, 2020).

Com o apoio do *software Microsoft Office Excel*[®], organizou-se essas informações, e posteriormente, buscou-se nos *websites* das IES que ofertam os 142 cursos em atividade, o endereço eletrônico dos coordenadores. Após um contato inicial, por *e-mail*, com as coordenações destes cursos, constatou-se que: seis cursos não possuem mais estudantes ativos, encontrando-se em atividade apenas para fins burocráticos; um ainda não foi iniciado; e dois não possuem gratuidade.

Em razão disso, excluiu-se mais nove cursos, fazendo com que a população da pesquisa seja compreendida por estudantes matriculados nos 133 cursos ofertados por 77 IES públicas estaduais, federais e municipais. Conforme levantamento no e-MEC, em alguns casos a mesma IES oferta o curso em cidades diferentes, bem como em turnos distintos, o qual o cadastramento ocorreu de forma separada. A Tabela 1 demonstra informações a respeito da composição da população do estudo.

Tabela 1 - Cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES públicas

Região	Estado	Cursos IES Federais	Cursos IES Estaduais	Cursos IES Municipais
Sul	Rio Grande do Sul	4	-	-
	Santa Catarina	1	1	1
	Paraná	4	15	-
Sudeste	São Paulo	1	2	-
	Minas Gerais	10	5	-
	Rio de Janeiro	6	1	-
	Espírito Santo	2	-	-
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	5	1	-
	Goiás	1	4	1
	Distrito Federal	2	-	-
	Mato Grosso	2	5	-
Nordeste	Bahia	2	8	-
	Sergipe	2	-	-
	Alagoas	2	2	-

	Pernambuco	1	-	-
	Paraíba	4	2	-
	Rio Grande do Norte	3	3	-
	Ceará	3	2	-
	Piauí	1	5	-
	Maranhão	2	1	-
Norte	Tocantins	1	3	-
	Pará	5	-	-
	Amazonas	1	1	-
	Rondônia	3	-	-
	Roraima	1	1	-
	Total de cursos	69	62	2

Fonte: Elaborada a partir do cadastro e-MEC e de levantamento realizado pela autora (2021).

Observa-se na Tabela 1, que há um equilíbrio nos cursos ofertados por IES públicas estaduais (62) e federais (69). A maioria destes cursos estão concentrados na região nordeste (43), enquanto a região norte tem a menor oferta de cursos (16). Além disso, o estado brasileiro que possui o maior número de cursos é o Paraná, com 19, seguido de Minas Gerais com 15, e o estado da Bahia com 10 cursos.

Em relação ao número de estudantes destes cursos, de acordo com os dados apresentados no CENSUP/2019, em 2019 encontravam-se matriculados em cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas 43.270 estudantes, com isso, é estimado que a população do estudo se aproxime deste quantitativo.

No entanto, buscando uma informação atual e detalhada foi indagado aos coordenadores dos cursos o número de estudantes matriculados. Tal indagação se deu por *e-mail*, junto ao pedido de divulgação/encaminhamento do *link* da pesquisa aos estudantes. Porém, apenas 28 cursos retornaram, o qual totalizou-se 9.680 estudantes, ou seja, o número exato de estudantes matriculados nos 133 cursos é desconhecido.

Acerca da amostra do estudo, visando uma melhor representação da população, foi calculado o tamanho amostral (MARTINS, 2007). Para tanto, utilizou-se a fórmula expressa na Equação 1, indicada para determinar o tamanho da amostra quando a variável de interesse for nominal ou ordinal (MARTINS, 2007), e a população for desconhecida (AGRANONIK; HIRAKATA, 2011).

$$n = \frac{p(1-p)Z^2}{\varepsilon^2} \quad (1)$$

Em que n representa o tamanho da amostra, p a proporção esperada, Z o valor da distribuição normal para determinado nível de confiança, e ϵ representa o erro amostral permitido (AGRANONIK; HIRAKATA, 2011).

Para a pesquisa, considerou-se os seguintes valores: (i) 99% de nível de confiança, $Z = 2,57$ (MARTINS, 2007); (ii) 5% de erro amostral; e (iii) proporção esperada de 0,50, valor utilizado quando não é possível estabelecer previamente a proporção (AGRANONIK; HIRAKATA, 2011). Portanto, através da Equação 1 tem-se que são necessários 663 estudantes para obter um intervalo de 99% de confiança, com margem de erro de 5% e uma estimativa de proporção de 50%.

O estudo tem como amostra inicial 860 estudantes, composta pelas respostas válidas para a realização da análise descritiva das características dos participantes do estudo. Para a análise das variáveis de interesse do estudo (perfil motivacional, motivação para persistir e persistência), foram utilizadas respostas de 796 estudantes, visto que foi necessário excluir as respostas que apresentavam um padrão de repetição e por isso estavam impactando nos resultados (*outliers*).

Acerca disso, importa ressaltar que se optou por segregar a amostra em inicial e final, pois os *outliers* foram identificados na segunda etapa da análise de dados e porque esses valores atípicos não interferem na caracterização da amostra. Além disso, entende-se que pelo fato de o estudo investigar estudantes das cinco regiões brasileiras é relevante apresentar as características de todos os estudantes que participaram do estudo e que tiveram suas respostas válidas, conforme detalhado na seção de análise e discussão dos dados. Dessa forma, considerando a amostra inicial e final do estudo, o tamanho amostral desejável para que a amostra seja representativa, seguindo os parâmetros utilizados, foi atingido.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A *survey* foi operacionalizada por meio de questionário *online*, estruturado na plataforma *Google Forms*[®]. O questionário (Apêndice 04) utilizado para coleta de dados é composto por questões fechadas, e dividido em três seções, conforme apresentado a seguir.

A primeira seção é composta por oito questões que buscam identificar as características pessoais (gênero, idade, raça e estado civil), profissionais (atividade remunerada) e acadêmicas (IES, semestre cursado e curso anterior) dos participantes da pesquisa. Cabe destacar que a questão sobre a IES em que o estudante está matriculado é utilizada para identificar a região do

curso, e como filtro, visando assegurar que somente respostas de estudantes de IES públicas serão analisadas. Assim como a questão semestre cursado, analisada descritivamente, e utilizada como filtro para eliminar respostas de estudantes que já tenham concluído o curso, evadido ou estejam com sua matrícula trancada.

A segunda seção do questionário, refere-se à EMA desenvolvida por Guimarães e Bzuneck (2008), instrumento utilizado para avaliar a motivação acadêmica dos estudantes universitários e que está sendo utilizada nesse estudo para traçar o perfil motivacional da amostra. Essa versão é composta por 29 itens que compreendem sete tipos motivacionais: desmotivação (6 itens); regulação externa por frequência às aulas (5 itens); regulação externa por recompensas sociais (3 itens); regulação introjetada (6 itens); regulação identificada (2 itens); regulação integrada (4 itens); e motivação intrínseca (3 itens). Sua mensuração se dá por meio de escala do tipo *Likert* de sete pontos (1 – discordo totalmente a 7 – concordo totalmente), na qual cada tipo motivacional é avaliado individualmente.

As propriedades psicométricas da escala foram realizadas por meio de Análise de Componentes Principais (ACP), consistência interna, estatísticas descritivas e correlação de *Pearson*. Os achados indicaram uma boa consistência interna para a estrutura encontrada, com exceção da regulação identificada (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

A EMA tem como questão inicial “Por que eu venho à Universidade?”. No entanto, em virtude de o estudo ter sido realizado em um contexto de ensino remoto, adotado durante a pandemia de Covid-19, optou-se por substituir o termo “venho” por “frequento” na questão inicial e nos itens da escala. Além disso, foram realizadas pequenas adaptações em alguns itens, substituindo o contexto presencial pelo remoto.

A terceira seção do questionário tem como intuito analisar fatores que motivam o estudante a persistir no curso. Para tanto, adaptou-se o questionário sobre persistência na licenciatura em Física do IF/UFRGS elaborado por Moraes (2020). O questionário é composto por 29 itens. Devido as diferenças existentes entre o contexto dos cursos de licenciatura em Física e bacharelado em Ciências Contábeis, os termos relacionados ao curso de Física foram substituídos para o de Ciências Contábeis.

Além disso, foram excluídos dois itens. “6. Sinto-me capaz de aprender os conceitos e teorias de Matemática necessários para suprir as demandas do curso de Licenciatura em Física”, por estar relacionado diretamente com os conhecimentos necessários do curso de Física. “7. Quando estou no Instituto de Física, às vezes me sinto como um “peixe fora d’água”, excluído

em razão da semelhança com o item “2. Às vezes eu sinto que eu não pertencço ao Instituto de Física”.

Com as alterações, a versão adaptada para o presente estudo é constituída por 27 itens que contemplam as dimensões presentes no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (TINTO, 2017a): metas (4 itens), crenças de autoeficácia (5 itens), senso de pertencimento (5 itens) e percepção do currículo (5 itens). Bem como a qualidade da escolha pelo curso (2 itens); identificação com o curso (4 itens); e intenção autodeclarada do estudante em persistir/desistir do curso (2 itens).

A versão original do questionário (MORAES, 2020) é mensurada a partir de uma escala numérica de 0 a 100 pontos, com a avaliação individual de cada dimensão. No entanto, buscando uma padronização entre os questionários utilizados no presente estudo, as dimensões foram mensuradas por escala do tipo *Likert* de sete pontos (1 – discordo totalmente a 7 – concordo totalmente). Importa destacar que cinco itens são negativos, ou seja, vão no sentido contrário aos demais. Desse modo, nas inferências estatísticas esses itens foram invertidos para que possam mensurar as dimensões de modo que quanto maior a pontuação, mais se faz presente a dimensão no estudante.

Após as adaptações, a versão final do questionário passou por uma etapa de validação semântica (pré-teste). Para tanto, no mês de abril/2021 o *link* da pesquisa foi enviado, por *e-mail* e através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, aos participantes selecionados para essa etapa. A amostra, escolhida por acessibilidade, é composta por 23 estudantes e egressos de uma IES pública do Sul do Brasil. Foram selecionados quatro grupos: (i) estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis; (ii) estudantes do curso de especialização em Ciências Contábeis; (iii) mestrados do programa de Pós-Graduação em Contabilidade; e (iv) mestres formados nesse mesmo programa.

A estratégia de aplicação do pré-teste em grupos distintos, foi traçada com o propósito de capturar diferentes percepções. Estudantes da graduação tendem a não estarem familiarizados com a pesquisa científica, assim, é possível que surjam dúvidas e dificuldades no entendimento dos itens e questões presentes no questionário. Os estudantes da especialização, por já terem concluído a graduação, provavelmente já participaram de algumas pesquisas e possivelmente estejam desenvolvendo as suas investigações, possibilitando uma certa proximidade com questionários e permitindo a identificação de pontos que podem ser melhorados. Já os mestrados e mestres, grupo composto por indivíduos que em geral estão

imersos na pesquisa científica, facilitando assim, a identificação de possíveis equívocos e contribuindo na validação do instrumento utilizado.

Importa ressaltar, que nenhum dos 23 respondentes apontou inconsistências ou dificuldades para compreender e responder os itens e questões, nem tão pouco foram propostas sugestões de melhoria. Por fim, a versão final foi encaminhada para os autores dos dois instrumentos, solicitando autorização para sua utilização no presente estudo. O contato ocorreu por *e-mail*, conforme apresentado no Apêndice 01 e Apêndice 02. Após as devidas autorizações e registro junto à Plataforma Brasil iniciou-se a fase de coleta de dados.

3.4 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa segue o estabelecido na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujo procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes, ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. O qual está registrada na Plataforma Brasil, com o CAAE nº 47201921.7.0000.5324 - parecer nº 4.835.027 (APÊNDICE 03).

Em razão disso, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como intuito possibilitar a compreensão da natureza e do objetivo da pesquisa para o indivíduo que está sendo convidado a participar, bem como, apresentar os riscos, desconfortos e benefícios de sua participação na pesquisa, para que sua decisão de aceitar ou recusar o convite seja tomada de forma autônoma (GOLDIN *et al.*, 2003). Importa ressaltar, que o participante somente tem acesso à pesquisa após o aceite para sua participação, ou seja, a confirmação que deseja participar da pesquisa.

O TCLE seguiu o padrão estabelecido pelo CNS, o qual devido a restrições da plataforma *Google Forms*[®] optou-se por apresentá-lo ao respondente de forma resumida, disponibilizando o *link* para acesso e *download* do documento completo salvo no *Google Docs*[®]. Portanto, o respondente poderia baixar o TCLE a qualquer momento.

Ademais, em virtude das preocupações com os aspectos éticos da pesquisa e de critérios específicos que refletiram na análise dos dados, é relevante evidenciar algumas informações contidas no TCLE:

- Riscos: os riscos previstos dessa pesquisa são mínimos, como o desconforto emocional. Assim sendo, frente a estes riscos o pesquisador se compromete em

garantir assistência imediata, integral e gratuita. Além disso, a tipologia da pesquisa pode fazer com que o respondente se sinta inseguro e de algum modo alguma pergunta represente um gatilho que se interseccione com a sua história de vida. Nesse caso, o respondente pode interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus ao mesmo.

- Benefícios: os benefícios esperados com esta pesquisa são decorrentes do conhecimento gerado acerca dos fatores motivacionais que podem influenciar a decisão do estudante de persistir ou abandonar o curso de Ciências Contábeis.
- Critérios de inclusão: para a pesquisa são elegíveis os estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis, ofertados por IES públicas brasileiras.
- Critérios de exclusão: serão excluídos estudantes que tenham evadido no semestre em que a coleta de dados for realizada; e estudantes idosos e menores de idade, por representarem um quantitativo pouco expressivo da população da pesquisa, não interferindo nos resultados obtidos.
- Aspectos de segurança e monitoramento dos dados: todos os dados da pesquisa serão armazenados em nuvem, com cópia no computador do responsável pela pesquisa. Além disso, todo material impresso e por meio virtual, será mantido por cinco anos.
- Critério de encerramento e suspensão da pesquisa: a pesquisa será encerrada no momento que atingir a amostra estatística desejada, e caso não seja atingida no período estabelecido, a amostra será constituída pelos respondentes.

3.5 Coleta de Dados

Conforme exposto anteriormente, a coleta de dados ocorreu por meio da plataforma *Google Forms*[®]. Para tanto, solicitou-se aos coordenadores dos 133 cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES públicas brasileiras que o *link* da pesquisa fosse divulgado através de redes sociais e/ou encaminhado por mensagens eletrônicas para os estudantes matriculados.

A coleta de dados iniciou em 10 de julho de 2021, e para devolutiva das respostas foi definido um prazo inicial de até 31 de agosto, estendido para 20 de setembro do mesmo ano. Já que, até o dia estabelecido diversos estados brasileiros não estavam sendo representados, ou seja, não tinha retornado nenhuma resposta. Assim sendo, foram necessários esforços adicionais para a obtenção de respostas, a exemplo de contato por *e-mail* com alguns docentes

dos cursos sem e/ou com baixa participação, solicitando a divulgação da pesquisa, bem como, o estímulo para que os estudantes respondessem o questionário.

No período da coleta de dados, foram realizados cinco envios para os coordenadores dos cursos, e um envio adicional no dia 13 de setembro para os cursos que ainda não haviam retornado respostas.

3.6 Técnicas de Análise dos Dados

Para a análise dos dados coletados, inicialmente foi traçada a forma de mensuração das variáveis utilizadas no estudo, relacionadas ao construto persistência (Quadro 1) e a caracterização da amostra (Quadro 2).

Quadro 1 - Mensuração das variáveis do estudo relacionadas ao construto persistência

Objetivos/Hipóteses	Variáveis	Instrumentos de coleta de dados	Técnicas estatísticas
Objetivo específico "a": traçar o perfil motivacional dos estudantes que compõem a amostra do estudo.	Perfil motivacional	EMA adaptada de Guimarães e Bzuneck (2008)	Análise Fatorial Exploratória (AFE) *Com exceção da qualidade de escolha e identificação com o curso; e Estatística descritiva (média; mediana; desvio-padrão; e distribuição de frequências).
Objetivo específico "b": identificar a presença de fatores que motivam os estudantes a persistirem no curso (metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha; e identificação com o curso).	Motivação para persistir	Questionário de fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis adaptado de Moraes (2020)	
Objetivo específico "c": investigar a persistência dos estudantes.	Persistência		Estatística descritiva (mediana e distribuição de frequências).
Objetivo geral: investigar quais fatores motivacionais influenciam estudantes de IES públicas a persistirem no curso de Ciências Contábeis.	Perfil motivacional; Motivação para persistir; Persistência	Ambos os instrumentos	Regressão linear múltipla a partir dos objetivos "a", "b" e "c".
H ₁ : O perfil motivacional autônomo dos estudantes influencia positivamente a sua persistência no curso.	Perfil motivacional; Persistência		Regressão linear múltipla a partir dos objetivos "a" e "c".
H ₂ : O perfil motivacional controlado dos estudantes influencia negativamente a sua persistência no curso.			
H ₃ : A desmotivação influencia negativamente a persistência dos estudantes.			
H ₄ : As metas dos estudantes impactam positivamente na sua persistência no curso.			

H ₅ : As crenças de autoeficácia dos estudantes influenciam de forma positiva sua persistência no curso.	Motivação para persistir; Persistência	Questionário de fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis adaptado de Moraes (2020)	Regressão linear múltipla a partir dos objetivos “b” e “c”.
H ₆ : O senso de pertencimento dos estudantes influencia positivamente sua persistência no curso.			
H ₇ : A percepção que os estudantes têm do currículo do curso influencia positivamente sua persistência.			
H ₈ : A qualidade de escolha pelo curso impacta positivamente na persistência dos estudantes no curso.			
H ₉ : A identificação dos estudantes com o curso impacta positivamente em sua persistência.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto no tópico “3.3”, utilizou-se uma escala ordinal do tipo do tipo *Likert* de sete pontos (1 – discordo totalmente a 7 – concordo totalmente) para ambos os instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo. Segundo Feijó, Vicente e Petri (2020), esse tipo de escala avalia atitudes, preferências, percepções e perspectivas, com o propósito de evidenciar o grau de discordância/concordância do respondente para cada uma as assertivas (frases) apresentadas (MARTINS, 2007).

Carafio e Perla (2008) explicam que as escalas do tipo *Likert* são somatórias, em que são calculados escores obtidos a partir da soma da pontuação de todos os itens do instrumento ou da dimensão que está sendo analisada, ou seja, apesar de serem essencialmente ordinais, podem ser tratadas como contínuas ordinais. Desse modo, quanto maior a pontuação maior é a percepção do respondente a respeito da variável observável (CARAFIO; PERLA, 2008).

Quadro 2 - Síntese das variáveis utilizadas para a caracterização da amostra

Variável	Tratamento adotado
Idade	Variável coletada de forma contínua e analisada a partir dos quartis (Q1; Q2; Q3; Q4).
Raça	Atribuiu-se o valor 1 aos estudantes “amarelos”, 2 “brancos”, 3 “indígenas”, 4 “pardos”, 5 “pretos” e 6 “outros”.
Gênero	Atribuiu-se o valor 1 aos estudantes do gênero “feminino”, 2 “masculino” e 3 “prefiro não informar”.
Estado civil	Atribuiu-se o valor 1 aos estudantes “solteiros”, 2 aos “casados/em união estável”, 3 aos “divorciados”, e aos 4 “viúvos”.
Atividade remunerada	Atribuiu-se o valor 0 aos estudantes que “não exercem atividade remunerada”, 1 aos “funcionários públicos”, 2 aos “empregados de empresa privada”, 3 aos “empresários/autônomos”, 4 aos “estagiários” e 5 aos “bolsistas”.
Curso anterior	Atribuiu-se o valor 0 aos que não ingressaram em um curso anteriormente, 1 àqueles que “ingressaram e já concluíram”, 2 àqueles que “ingressaram e evadiram do curso” e 3 àqueles que “estão realizando dois cursos de graduação concomitantemente”.
Semestre atual	Variável coletada de forma contínua e analisada de forma nominal.

Região	Atribuiu-se o valor 1 aos estudantes de IES da região “Sul”, 2 “Sudeste”, 3 “Centro Oeste”, 4 “Nordeste” e 5 “Norte” do Brasil.
--------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a caracterização da amostra do estudo utilizou-se variáveis categóricas, as quais foram analisadas por meio de estatística descritiva (média, mediana, desvio-padrão e distribuição de frequências) seguindo o tratamento adotado, exposto no Quadro 2, e sob a orientação metodológica de Field (2009).

Posteriormente, extraiu-se as respostas da plataforma *Google Forms*[®] para o *software Microsoft Office Excel*[®]. Após organizá-las, realizou-se a exclusão daquelas que estavam incompletas e/ou atendiam os critérios de exclusão que constam no TCLE. Com os dados organizados, realizou-se a tabulação. Concluída essa etapa, os dados foram inseridos no *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versão 25.

A normalidade dos dados coletados foi verificada por meio do teste *Shapiro-Wilk*, que pressupõe a hipótese de distribuição normal dos dados (hipótese nula - H_0) quando o parâmetro $p\text{-value} > 0,05$ é atendido. Portanto, com um $p\text{-value} < 0,05$ a H_0 deve ser rejeitada, assumindo que os dados não possuem uma distribuição normal (FIELD, 2009).

Com o objetivo de avaliar a estrutura fatorial da EMA (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008) e do Questionário sobre fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis adaptado de Moraes (2020), realizou-se uma AFE. De acordo com Brown (2015), essa técnica busca determinar o número de variáveis (fatores) latentes, ou seja, não observáveis, que representam de forma mais adequada um conjunto de variáveis observadas, no caso os itens de um questionário. Desse modo, o fator gerado a partir da AFE aglutina os itens que compartilham uma variância comum (DAMÁSIO, 2012).

A AFE é estruturada para modelos reflexivos, em que o fator é a “causa” para a medida observada (BROWN, 2015). Em outras palavras, a variável latente influencia a variável observada; por exemplo, motivação, construto que não pode ser medido diretamente, influencia o comportamento do indivíduo (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Em contraste, nos modelos formativos a variável observada presume a causa de uma variável latente, a exemplo do nível socioeconômico que é determinado pela renda, escolaridade e situação de emprego do indivíduo (BROWN, 2015).

Para modelos formativos indica-se a realização da ACP, que, assim como a AFE, refere-se a uma técnica multivariada utilizada para a redução de um conjunto de itens a um menor número de variáveis, denominadas fatores ou componentes (DAMÁSIO, 2012; ROGERS,

2021). Por conseguinte, importa ressaltar que no presente estudo optou-se pela utilização de modelos reflexivos para os dois instrumentos de coleta de dados utilizados.

Considerando que as variáveis do estudo são de natureza ordinal, a AFE foi implementada utilizando uma matriz de correlação policórica e o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) (ASPAROUHOV; MUTHEN, 2010). Para a decisão sobre o número de fatores retidos optou-se pela avaliação de três métodos: (i) critério a priori; (ii) critério de *Kaiser* (autovalor > 1); e (iii) implementação otimizada da análise paralela com permutação aleatória dos dados observados (BROWN, 2015; TIMMERMAN; LORENZO-SEVA, 2011). Segundo Watkins (2018), cada método pode ser adequado para uma determinada situação. Assim sendo, é indicado a aplicação de vários métodos e a avaliação cuidadosa de qual deles identifica uma estrutura fatorial mais apropriada para o fenômeno estudado (WATKINS, 2018).

No critério a priori o pesquisador tem conhecimento prévio do número de fatores a serem retidos na AFE (BROWN, 2015). A retenção dos fatores por meio do critério de *Kaiser* ocorre com base no autovalor, que mostram o quanto cada fator consegue explicar da variância total (DAMÁSIO, 2012). Nesse caso, apenas fatores com autovalor > 1 são retidos (BROWN, 2015).

Já o método da Análise Paralela é baseado na variância explicada dos fatores, em que é gerado um conjunto hipotético de matrizes de correlação, comparando a variância dos dados reais com a média e o intervalo de confiança de 95% da variância dos dados aleatórios (DAMÁSIO, 2012). Segundo Timmerman e Lorenzo-Seva (2011), a Análise Paralela é um dos métodos de retenção fatorial mais recomendados nas pesquisas empíricas, principalmente para variáveis ordinais.

Para a rotação fatorial optou-se pela *Robust Promin* (oblíqua), que diferentemente dos métodos de rotação ortogonais, permite que os fatores sejam correlacionados entre si (DAMÁSIO, 2012). Além disso, as rotações oblíquas reproduzem uma rotação ortogonal quando os fatores não forem correlacionados (LORENZO-SEVA; FERRANDO, 2019).

A AFE tem como parâmetros iniciais os índices de adequação da amostra, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e Medida de Adequação da Amostra (MSA). Preferencialmente, os valores desses índices devem ser superiores a 0,80 (FIELD, 2009; HAIR JR. *et al.*, 2009). No entanto, outros valores também podem ser aceitos. Field (2009) expõe a seguinte classificação para o KMO: $> 0,50$ e $< 0,70$ - medíocre; $\geq 0,70$ e $< 0,80$ - bom; $\geq 0,80$ e $< 0,90$ - ótimo e $\geq 0,90$ - excelente.

Já para a MSA, segundo Hair Jr. *et al.* (2009), tem-se: $< 0,50$ - inaceitável; $\geq 0,50$ e $< 0,60$ - ruim; $\geq 0,60$ e $< 0,70$ - medíocre; $\geq 0,70$ e $< 0,80$ - mediano e $> 0,80$: admirável. Além disso, é necessário a realização do teste de esfericidade de *Bartlett*, que verifica a significância geral ($p\text{-value} < 0,05$) de todas as correlações entre os itens do questionário (HAIR JR. *et al.*, 2009).

Buscando uma compreensão mais refinada dos resultados da AFE, avaliou-se a adequação da estrutura fatorial proposta por meio dos principais índices de ajuste e comparativos exigidos na Análise Fatorial Confirmatória (AFC), quais sejam: Qui-quadrado (X^2), verifica se o modelo é adequado ($p\text{-value} > 0,05$ ou $X^2/df < 3$); *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), avalia o quão bem o modelo se adequa na amostra ($< 0,08$), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI), comparam o modelo proposto com o pior modelo possível (maiores que 0,90 ou preferencialmente 0,95) (BROWN, 2015; HOELZLE; MEYER, 2013). Desse modo, o atendimento a esses parâmetros indica que a estrutura fatorial possui ajuste aceitável (BROWN, 2015).

Para as cargas fatoriais – correlações entre os itens e o fator – considerou-se o valor desejável de $\geq 0,50$ (HAIR JR. *et al.*, 2009). Todavia, vale ressaltar que é necessária uma certa cautela na exclusão dos itens com cargas fatoriais $> 0,30$ e $< 0,50$, visto que a significância de uma carga fatorial depende do tamanho da amostra (FIELD, 2009). Desse modo, a exclusão de itens que supostamente não atendem ao estabelecido não é compulsória, sendo está uma decisão do pesquisador; que pode seguir as evidências empíricas existentes ou ser um pouco mais exigente para obter uma estrutura fatorial mais enxuta (ROGERS, 2021).

A estabilidade dos fatores foi avaliada por meio do índice *H-observed*, que avalia quão bem um conjunto de itens representa um fator comum (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018). O valor do *H-observed* varia de 0 a 1, e o ponto de corte é 0,80. Assim sendo, $H > 0,80$ sugere que o fator está bem definido, sendo mais provável que ele seja estável em estudos futuros. No caminho inverso, valores baixos de *H* indicam que o fator não está bem definido e assim, tende a ser instável (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018).

A fidedignidade dos instrumentos foi avaliada por meio da confiabilidade composta (CC), indicador que está associado à qualidade das variáveis medidas pelo instrumento a fim de representar um constructo latente (HAIR JR. *et al.*, 2009; VALENTINI; DAMÁSIO, 2016). O ponto de corte para esse indicador é 0,70, porém CC entre 0,60 e 0,69 pode ser aceitável caso os outros índices possuam valores adequados (HAIR JR. *et al.*, 2009).

Acerca das escolhas metodológicas para a AFE, o presente estudo difere de alguns estudos anteriores que exploraram a temática investigada. No questionário sobre fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Moraes (2020), não foi realizada a AFE. O autor realizou testes de correlação entre as dimensões e verificou a consistência interna, por meio do *Alfa de Cronbach*, somente nas variáveis “crenças de autoeficácia”, “senso de pertencimento” e “percepção do currículo”. Em relação à EMA (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), há mais de uma década diversos estudos têm utilizado a AFE para avaliar a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; SOUZA; MIRANDA, 2019; SOUZA *et al.*, 2021; SQUINCALHA; LEAL; SILVA, 2021).

Nesses estudos, percebe-se um padrão nas escolhas metodológicas para realizar a análise. De forma geral, para a extração dos fatores utiliza-se o método de componentes principais com base no critério de *Kaiser* (autovalor > 1) e rotação ortogonal *Varimax*. Sobre isso, Lloret *et al.* (2017) apontam que essas escolhas são provavelmente as piores que o pesquisador pode fazer para realizar uma AFE. Entretanto, Damásio (2012) expõe que frequentemente esse tipo de análise é executada seguindo o padrão do *software* SPSS, que induz o pesquisador a compreender a ACP como um tipo de AFE (DAMÁSIO, 2012).

Sobre a AFE, importa ressaltar que no presente estudo utilizou-se o *software Factor* versão 12.01.02 (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2017). Lloret *et al.* (2017) concluíram a partir de diversas simulações que dentre os *softwares* testados o *Factor* é o que incorpora de forma mais satisfatória as melhores práticas para a AFE, bem como as recomendações atuais.

Com base nos resultados das AFEs, os itens dos questionários foram agrupados de acordo com os fatores encontrados e analisados de forma descritiva, a fim de alcançar os objetivos do estudo. Para tanto, realizou-se as seguintes análises (média, mediana, desvio-padrão e distribuição de frequências) (FIELD, 2009). Finalizada essa etapa, foi realizada uma regressão linear múltipla, que permite dizer o quanto uma ou mais variáveis preditoras (independentes) explicam um determinado desfecho (variável dependente) (FIELD, 2009).

Para a realização da regressão optou-se pelo método *Stepwise*, tendo em vista que não foram encontradas evidências teóricas e empíricas que apontem uma ordem de importância (hierarquia) entre as variáveis de interesse (FIELD, 2009). Neste estudo, a persistência é tratada como variável dependente (VD). Já como variáveis independentes (VIs) têm-se: desmotivação; motivação controlada; motivação autônoma; metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha e identificação com o curso.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção é apresentada a análise e discussão dos dados coletados. Primeiramente, é apresentada a descrição da amostra a partir de suas características. Em seguida são expostos os resultados das AFEs, utilizadas para identificar a estrutura fatorial mais adequada para a amostra do estudo. Posteriormente é apresentada a análise descritiva dos dados a partir da estrutura fatorial encontrada. E por fim, é apresentada a análise dos fatores motivacionais que influenciam a persistência dos estudantes no curso de Ciências Contábeis.

4.1 Caracterização dos Participantes do Estudo

Após organizar e tabular as 876 respostas extraídas da plataforma *Google Forms*[®], foi analisado se todas estavam completas e se alguma atendia os critérios de exclusão apresentados no TCLE. Destas, duas não identificavam as IES, impossibilitando a identificação da região; três informavam estar com a matrícula trancada; uma se referia a estudante formado em IES privada; e dez se referiam a estudantes menores de idade (8) e idosos (2) com 60 anos ou mais; as quais não foram consideradas válidas para a análise. Desse modo, realizou-se a caracterização dos participantes do estudo a partir das 860 respostas restantes, que representam 98% das respostas coletadas.

A amostra abrange estudantes de 78 cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES públicas localizadas nas cinco regiões do Brasil, representando 59% do total de cursos. A dispersão dos estudantes por região brasileira é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Dispersão dos estudantes por região brasileira

Região	Cursos	Cursos participantes	% de cursos participantes	Respostas	% de respostas
Sul	26	18	23	266	31
Sudeste	27	19	24	161	19
Centro-oeste	21	13	17	138	16
Nordeste	43	22	28	243	28
Norte	16	6	8	52	6
Total	133	78	100	860	100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maior concentração de estudantes está na região Sul, seguida pela região Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Norte. Apesar de a região Nordeste concentrar o maior quantitativo de

cursos (43), a participação em relação ao número de cursos foi equilibrada em comparação com o Sul do Brasil.

As características pessoais dos participantes da pesquisa são identificadas a partir das variáveis gênero, idade, estado civil e raça, apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Características pessoais dos estudantes

Gênero	Frequência (F)	%	Idade*	Frequência (F)	%
Feminino	507	59%	De 18 a 20 anos	205	24%
Masculino	350	40,7%	De 21 a 23 anos	260	30%
Prefiro não informar	3	0,3%	De 24 a 28 anos	176	21%
			De 29 a 58 anos	219	25%
Estado civil	Frequência (F)	%	Raça	Frequência (F)	%
Solteiro(a)	657	76,4%	Amarela	13	1,5%
Casado(a)/União estável	189	22%	Branca	426	49,6%
Divorciado(a)	13	1,5%	Indígena	1	0,1%
Viúvo(a)	1	0,1%	Parda	289	33,6%
			Preta	125	14,5%
			Outros**	6	0,7%

Nota. * = faixas etárias calculadas por quartil; ** = estudantes que responderam “não sei” e “não declaro raça”.
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que 59% se identificam com o gênero feminino. No que diz respeito a idade, realizou-se a distribuição em faixas etárias com um intervalo de 18 a 58 anos. Percebe-se um certo equilíbrio entre as quatro faixas, porém a maior parte dos estudantes (30%) possuem de 21 a 23 anos. Além disso, importa informar que a idade média dos estudantes é de 26 anos.

Acerca do estado civil, 76,4% dos estudantes indicaram ser solteiro(a). Já em relação a raça, 83,2% dos estudantes se autodeclaram brancos(as) (49,6%) e pardos(as) (33,6). No entanto, esses percentuais apresentam variações entre as regiões. Constatou-se que a maior parte dos estudantes do Nordeste se autodeclara pardo(a) (51,4%), igualmente a região Norte do país (55,8%). Inclusive é no Norte que se encontra o menor percentual de estudantes autodeclarados brancos(as) (17,3%), em comparação com as demais regiões brasileiras.

Referente as características profissionais dos participantes da pesquisa, os resultados indicam que a maioria dos estudantes (75%) exercem algum tipo de atividade remunerada, indicando que graduandos de Ciências Contábeis possuem um perfil mais voltado para o mercado de trabalho (DURSO *et al.*, 2016).

Importa destacar que desse percentual de estudantes que trabalham, 34% encontram-se na condição de empregado(a) em empresa privada, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Atividade remunerada

Atividade remunerada	Frequência (F)	%
Não exerce	213	25%
Funcionário(a) público(a)	97	11%
Empregado(a) em empresa privada	297	34%
Empresário(a)/Autônomo	67	8%
Estagiário(a)	151	18%
Bolsista	35	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na análise por região brasileira, os resultados indicam que no Nordeste e Norte do país encontram-se percentuais elevados de estudantes que não exercem atividade remunerada, 41% e 32% respectivamente. Enquanto a região Sul apresenta o menor percentual (15%) de estudantes que no momento da pesquisa não exerciam nenhum tipo de atividade remunerada.

As características acadêmicas foram identificadas a partir das variáveis semestre cursado e curso anterior. Referente ao curso anterior, a maior parte dos estudantes está realizando um curso superior pela primeira vez (56,2%), seguido daqueles que começaram outro curso anteriormente, mas evadiram (22,1%), já concluíram um curso superior antes de ingressar no curso atual (20,3%), e que estão realizando dois cursos concomitantemente (1,4%). Acerca do semestre cursado, agrupou-se as respostas em pares, ou seja, por ano, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 - Dispersão dos estudantes por semestre cursado

Semestre cursado	Frequência (F)	%
1º e 2º	174	20%
3º e 4º	228	26%
5 e 6º	186	22%
7º e 8	221	26%
9º e 10º	51	6%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados da Tabela 5 indicam que há um equilíbrio entre estudantes que estão cursando do 1º ao 4º semestre (46%) e do 5º ao 8º (48%). Enquanto a minoria dos estudantes (6%) está matriculada em disciplinas do 9º e 10º semestres, o que pode indicar que a maior parte dos cursos tem um tempo de duração de oito semestres (quatro anos).

Concluída a caracterização da amostra, o próximo tópico apresenta a AFE nos itens da EMA e do Questionário sobre fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis.

4.2 Análise Fatorial Exploratória

Neste tópico são apresentados os resultados da AFE, realizada de acordo com as escolhas metodológicas e os parâmetros descritos no tópico “técnicas de análise dos dados”.

4.2.1 Escala de Motivação Acadêmica

Ao imputar os dados no *software Factor*, realizou-se a primeira AFE considerando a estrutura fatorial original da EMA, ou seja, 29 itens e sete fatores. Os resultados indicaram que a amostra é adequada para a realização da AFE (testes de esfericidade de *Bartlett* = 9768,7; *gl* = 406; *p-value* < 0,05, *KMO* = 0,89 e *MSA* > 0,67 em todos os itens), porém foi identificada a presença de possíveis *outliers* nos seguintes itens: 7, 13, 16 e 19 (desmotivação); 6 e 28 (regulação externa por recompensas sociais) e 26 (regulação integrada).

Por conseguinte, ao analisar os valores discrepantes foram excluídos 64 casos os quais as respostas em todos os itens do questionário apresentavam um padrão de repetição (exemplo, para todos os itens o respondente marcou valor 7 – concordo totalmente). Essa exclusão ocorreu em virtude de os *outliers* impactarem algumas técnicas de análise de dados, como é o caso da AFE e regressão linear, no qual indica-se que para essas análises os valores discrepantes sejam excluídos (FIELD, 2009). Desse modo, para a AFE, análise descritiva das variáveis de interesse do estudo (perfil motivacional, motivação para persistir e persistência) e regressão linear utilizou-se a amostra final do estudo, composta por 796 respondentes.

Na primeira rodada da AFE com a amostra final (*N* = 796) tem-se os seguintes resultados: testes de esfericidade de *Bartlett* (9031,9, *gl* = 406, *p-value* < 0,05), *KMO* (0,88) e *MSA* > 0,61 nos 29 itens. Em razão da EMA apresentar estruturas fatoriais diferentes em diversos estudos (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; SOUZA; MIRANDA, 2019; SOUZA *et al.*, 2021; SQUINCALHA; LEAL; SILVA, 2021), ou seja, instáveis, optou-se pela utilização do método de Análise Paralela para a retenção dos fatores, ao invés do critério a priori e de *Kaiser*.

A implementação otimizada da Análise Paralela, a partir de 500 matrizes de correlação policórica aleatórias geradas, sugeriu a retenção de três fatores que melhor representam os dados. Os três fatores sugeridos apresentam um percentual superior de variância explicada nos dados reais do que nos dados aleatórios considerando o intervalo de confiança de 95%, para uma melhor precisão do método (TIMMERMAN; LORENZO-SEVA, 2011).

Corroborando com os resultados da Análise Paralela, a matriz rotacionada gerada a partir da *Robust Promin* sugeriu para sete fatores uma estrutura fatorial problemática, em que 11 itens apresentaram cargas cruzadas não suportadas pelas evidências empíricas anteriores. Assim sendo, infere-se que os dados não se ajustam adequadamente à estrutura fatorial proposta, ou seja, com sete fatores.

Desse modo, na segunda rodada considerou-se a retenção de três fatores conforme indicado na Análise Paralela. Os resultados indicaram quatro itens problemáticos, que foram excluídos do modelo. O item 25 “Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas” (regulação externa por frequência às aulas) apresentou carga fatorial baixa (0,347).

Os itens 12 (regulação integrada), 23 (regulação introjetada) e 29 (regulação externa por recompensas sociais) apresentaram cargas cruzadas e menores que 0,50, que foram analisadas com base nas correlações encontradas por Guimarães e Bzuneck (2008) e na medida de importância de *Pratt (Pratt's Importance Measures)* adaptada por Wu e Zumbo (2017). Tal medida indica o quanto cada um dos fatores explica o item, assim é desejável que a variância do item não apresente valores próximos em mais de um fator (WU; ZUMBO, 2017). Nesse caso, os itens excluídos estavam sendo explicados por mais de um fator.

Na terceira rodada, com a inserção de 25 itens na estrutura fatorial foram obtidos resultados aceitáveis. Testes de esfericidade de *Bartlett* (9047,2, $gl = 300$, $p\text{-value} < 0,05$), KMO (0,88) e MSA $> 0,75$ em todos os itens. Os três fatores, encontrados por meio da Análise Paralela, apresentaram percentual de variância explicada dos dados reais maior do que os dados aleatórios em um intervalo de confiança de 95% (Tabela 6).

Tabela 6 - Variância explicada dos dados reais e aleatórios da Escala de Motivação Acadêmica

Fatores	% de variância explicada dos dados reais	% de variância explicada dos dados aleatórios (95% Intervalo de confiança)
1	33,30*	8,89
2	19,38*	8,23
3	7,92*	7,78
4	6,48	7,30
5	4,27	6,93
6	3,65	6,56
7	3,41	6,21
8	2,49	5,90
9	2,22	5,55
10	1,97	5,27
11	1,79	4,95
12	1,76	4,63
13	1,73	4,34

14	1,54	4,06
15	1,50	3,76
16	1,24	3,46
17	1,12	3,20
18	0,97	2,88
19	0,91	2,63
20	0,80	2,31
21	0,69	1,96
22	0,58	1,64
23	0,19	1,26
24	0,08	0,90

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os três fatores retidos conseguem explicar 60,60% da variação da motivação acadêmica da amostra (33,30%, 19,38% e 7,92%, respectivamente), indo ao encontro de Hair Jr. *et al.* (2009) que sugere um percentual de variância explicada superior a 60%. A estrutura fatorial tridimensional (Tabela 7) é considerada uma alternativa mais parcimoniosa para a versão de Guimarães e Bzuneck (2008) composta por sete fatores.

Além disso, ela está em consonância com a Teoria da Autodeterminação aplicada à educação, que tem como o foco investigar se o estudante frequenta à universidade por razões autônomas, controladas, ou até mesmo se permanece em um curso estando desmotivado para tal (RYAN; DECI, 2000b; VALLERAND *et al.*, 1992; VANSTEENKISTE; LENS, DECI, 2006).

Tabela 7 - Estrutura fatorial da Escala de Motivação Acadêmica

Itens	Fatores		
	Motivação controlada	Motivação autônoma	Desmotivação
3. Frequento à universidade para não receber faltas.			0,814
11. Frequento à universidade porque a presença é obrigatória.			0,809
13. Eu não vejo por que devo frequentar à universidade			0,740
19. Eu não vejo que diferença faz frequentar à universidade.			0,682
16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.			0,681
6. Frequento à universidade para não precisar realizar outra atividade em casa durante o período em que estou nas aulas.			0,661
2. Frequento à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.			0,659
1. Sinceramente, eu não sei por que frequento à universidade.			0,624
7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.			0,623
28. Frequento à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.			0,556

9. Eu já tive boas razões para frequentar à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.			0,526
8. Frequento à universidade porque é isso que esperam de mim.			0,461
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	0,851		
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	0,787		
5. Frequento à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	0,768		
15. Frequento à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	0,652		
14. Frequento à universidade para conseguir o diploma.	0,581		
21. Porque gosto muito de frequentar à universidade.		0,930	
17. Porque para mim a universidade é um prazer.		0,923	
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com professores.		0,706	
24. Frequento à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.		0,600	
22. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.		0,586	
18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.		0,552	
27. Frequento à universidade porque é isso que escolhi para mim.		0,550	
26. Porque estudar amplia os horizontes.		0,534	
Número de itens	5	8	12
Confiabilidade composta	0,85	0,87	0,90
<i>H-observed</i>	0,89	0,96	0,84

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O fator 1 aglutinou cinco itens relativos à “regulação introjetada” (5; 10; 15 e 20) e à “regulação externa por frequência às aulas” (14). A formação desse fator vai ao encontro de Souza *et al.* (2021), o qual o item 14 do instrumento também se uniu com os itens da regulação introjetada.

Na regulação introjetada a razão que leva o estudante a realizar uma atividade está relacionada a autoestima e ao ego, geralmente estando relacionada à necessidade de aprovação, seja dos outros ou dele próprio (HOWARD; GAGNÉ; BUREAU, 2017). Com base nisso, infere-se que para os estudantes investigados as recompensas externas que o diploma de Ciências Contábeis poderá proporcionar também irá melhorar sua autoestima e o seu sentimento de valor (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; RYAN; DECI, 2000b).

O fator 2 agrupou oito itens referentes à três tipos motivacionais: motivação intrínseca (4; 17 e 21); regulação integrada (18; 26 e 27); e regulação identificada (22 e 24). Desse modo, infere-se que o interesse intrínseco, o prazer, a satisfação e a percepção de que a presença na aula é importante para a aprendizagem, estão regulando a decisão de o estudante frequentar à universidade (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

A composição desse fator se aproxima dos achados de Leal, Miranda e Carmo (2013), em que apenas os itens 12 (regulação integrada) e 22 (regulação identificada) diferem do presente estudo. No estudo de Howard *et al.* (2021), esses três tipos de motivação apresentaram coeficientes de correlação altos entre si ($> 0,85$) corroborando a estrutura do *continuum* de autodeterminação em que os tipos motivacionais próximos se correlacionam de forma significativa (RYAN; DECI, 2000b). Assim sendo, a estrutura do fator está em conformidade com a teoria da autodeterminação, tendo em vista que os itens agrupados refletem os tipos de motivação autônoma (GAGNÉ; DECI, 2005).

O terceiro fator aglutinou 12 itens referentes à desmotivação (1; 7; 9; 13; 16 e 19), regulação introjetada (8) e regulação externa, por frequência às aulas (2; 3 e 11) e por recompensas sociais (6 e 28). Em razão disso, a partir dos subsídios da Teoria da Autodeterminação infere-se que para os estudantes investigados algumas razões externas, sejam elas relacionadas a recompensas sociais, frequências às aulas e/ou ao sentimento de “ter que fazer algo”, podem estar próximas de sua desmotivação para frequentar à universidade (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; RYAN; DECI, 2017).

Esse agrupamento vai de encontro aos achados de estudos anteriores (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; SOUZA; MIRANDA, 2019; SQUINCALHA; LEAL; SILVA, 2021), os quais a desmotivação não recebeu itens de outros tipos motivacionais. Em contrapartida, os achados corroboram Souza *et al.* (2021), em que apenas três itens (2; 8 e 28) que compõem o fator 3 não foram aglutinados no fator desmotivação encontrado pelos autores.

Entretanto, esse achado está em consonância do *continuum* de autodeterminação, em que a estrutura crescente faz com que haja correlações positivas entre a desmotivação, regulação externa e regulação introjetada (RYAN; DECI, 2000b). Além de corroborar evidências empíricas recentes, nas quais confirmou-se a relação positiva entre a desmotivação e tipos controlados de motivação extrínseca (BUREAU *et al.*, 2021).

A fidedignidade do instrumento, avaliada por meio da CC, se mostrou aceitável para os três fatores retidos, ou seja, valores maiores que 0,70 em todos os itens que compõem o fator (HAIR JR. *et al.*, 2009). Motivação controlada (5 itens; CC = 0,85), motivação autônoma (8 itens; CC = 0,87) e desmotivação (12 itens; CC = 0,90).

A estabilidade dos fatores, avaliada por meio do índice *H-observed* indicou uma estrutura estável ($H > 0,80$), ou seja, a estrutura fatorial poderá ser replicável em estudos futuros (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018). Além disso, seguindo a orientação de Brown (2015)

os resultados indicaram que os índices de ajuste da estrutura fatorial tridimensional da EMA foram adequados ($\chi^2 = 453,15$, $gl = 228$, $p\text{-value} < 0,05$, $\chi^2 / gl = 1,99$; RMSEA = 0,08; CFI = 0,94; TLI = 0,96). Desse modo, os índices encontrados indicam a aceitação da estrutura fatorial (BROWN, 2015).

4.2.2 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Para realizar a AFE, utilizou-se os 19 itens do questionário sobre fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis que contemplam as quatro dimensões do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (TINTO, 2017a), a saber: metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento e percepção do currículo.

Ao imputar os dados no *Factor*, utilizando as escolhas metodológicas detalhadas anteriormente (correlação policórica, método de estimação RDWLS, análise paralela e rotação oblíqua *robust promin*), foram obtidos os seguintes resultados: testes de esfericidade de *Bartlett* (9070,3, $gl = 171$, $p\text{-value} < 0,05$), KMO (0,91) e MSA $> 0,77$ em 18 itens do questionário e de 0,64 no item 21; indicando que a matriz de correlação policórica dos dados é adequada (FIELD, 2009; HAIR JR. *et al.*, 2009).

A Análise Paralela, a partir da geração de 500 matrizes de correlação policórica aleatórias, sugeriu a retenção de um único fator. Por conseguinte, avaliou-se a unidimensionalidade do questionário por meio de três índices sugeridos por Ferrando e Lorenzo-Seva (2018): *unidimensional congruence* (UniCo) $> 0,95$; *explained common variance* (ECV) $> 0,85$; e *mean of item residual absolute loadings* (MIREAL) $< 0,30$. Os resultados apontam que pelos índices UniCo (0,93) o modelo não se aproxima da unidimensionalidade. No entanto, pelo ECV (0,87) e MIREAL (0,19) é possível tratar o modelo como unidimensional.

Acerca dessa divergência entre os valores, Ferrando e Lorenzo-Seva (2018) aconselham que uma estrutura fatorial deve ser tratada como essencialmente unidimensional quando o valor dos três índices ultrapassarem os pontos de cortes estabelecidos (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018). Adicionalmente, os autores orientam que se faz necessário avaliar o quanto uma estrutura unidimensional é interpretável em relação aos pressupostos teóricos (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018).

Diante disso, optou-se por avaliar a multidimensionalidade da estrutura fatorial seguindo o modelo teórico de Tinto (2017a). Para tanto, a retenção dos fatores foi realizada

com base no critério a priori (quatro dimensões presentes no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante) e no autovalor > 1 (critério de *Kaiser*), não acatando assim a sugestão da Análise Paralela (BROWN, 2015). Tal decisão é sustentada pela orientação de Watkins (2018) que aponta a necessidade de aplicar diversos métodos de retenção a fim de julgar qual solução fatorial é mais apropriada para o construto estudado.

Os quatro fatores retidos explicam 69% da variabilidade dos dados. No entanto, a estrutura apresentou dois problemas: (i) carga fatorial menor que 0,30 no item 11; e (ii) cargas fatoriais cruzadas e consideravelmente baixas (inferiores a 0,46) nos itens 2; 17 e 22. Logo, buscando uma estrutura mais parcimoniosa optou-se pela exclusão desses itens do instrumento (BROWN, 2015; HAIR JR. *et al.*, 2009).

Para a segunda tentativa, foram considerados 15 itens que correspondem a quatro fatores. Como resultados iniciais têm-se: testes de esfericidade de *Bartlett* (8048,3, $gl = 105$, $p\text{-value} < 0,05$); KMO (0,89); e MSA $> 0,74$ em 18 itens e 0,63 no item 21). Os quatro fatores com autovalor > 1 explicam 73% da variabilidade da motivação dos estudantes para persistir no curso de Ciências Contábeis, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 - Variância explicada do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Fatores	Autovalor	% de variância explicada	% de variância acumulada
1	7,14	48,00	48,00
2	1,44	9,00	57,00
3	1,21	8,00	65,00
4	1,10	8,00	73,00
5	0,74	5,00	
6	0,65	4,00	
7	0,54	4,00	
8	0,45	3,00	
9	0,38	3,00	
10	0,37	2,00	
11	0,34	2,00	
12	0,23	2,00	
13	0,20	1,00	
14	0,14	1,00	
15	0,08	0,00	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os quatro fatores retidos explicam respectivamente 48%, 9%, 8% e 8% da variabilidade dos dados, resultados acima do ponto de corte (60%) proposto por Hair Jr. *et al.* (2009). O modelo fatorial exposto na Tabela 9 corrobora as quatro dimensões do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (TINTO, 2017a): metas; crenças de autoficácia; senso de pertencimento e percepção do currículo.

Tabela 9 - Estrutura fatorial do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Itens	Fatores			
	Senso de pertencimento	Crenças de autoeficácia	Metas	Percepção do currículo
1. Sinto-me capaz de aprender os conceitos e teorias de Contabilidade necessários para suprir as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.		0,931		
25. Sinto-me capaz de utilizar conceitos e teorias aprendidos durante o curso para suprir as demandas necessárias para alcançar a diplomação em Ciências Contábeis.		0,906		
15. Sou capaz de alcançar resultados satisfatórios nas avaliações das disciplinas ao longo do curso de Ciências Contábeis.		0,879		
10. Sinto-me capaz de aprender conceitos e teorias relacionadas com a Contabilidade necessários para suprir as demandas do mercado.		0,822		
20. Sinto-me capaz de utilizar conhecimentos em Contabilidade para enfrentar os problemas que podem surgir ao longo das disciplinas do curso de Ciências Contábeis.		0,775		
16. Sinto que meus colegas de curso valorizam a minha participação nas atividades cotidianas no campus ou remotamente (ex. almoçar, conversar descompromissadamente, grupos de WhatsApp, reuniões on-line etc.).	0,990			
26. Posso contar com meus colegas de curso para lidar com as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.	0,635			
21. Às vezes sinto que minha presença, mesmo que remotamente, não faz diferença para meus colegas de curso.	0,558			
8. Eu pretendo concluir minha graduação nessa Instituição de Ensino Superior.			0,972	
9. Completar o curso de Ciências Contábeis é uma meta de vida para mim.			0,900	
5. Pretendo me graduar em Ciências Contábeis.			0,865	
18. Caso eu troque de curso, gostaria de continuar estudando nessa Instituição de Ensino Superior.			0,568	
3. Sinto que os professores do curso de Ciências Contábeis não consideram minha aprendizagem nas suas aulas como algo muito importante.				0,730
12. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis não são dignas da minha dedicação e esforço.				0,509
6. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis têm um bom nível de qualidade.				0,487
Número de itens	3	5	4	3
Confiabilidade composta	0,79	0,94	0,90	0,60
<i>H-observed</i>	0,82	0,85	0,71	0,68

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No fator 1 foram agrupados três itens que fazem alusão ao senso de pertencimento (16; 21 e 26). O fator 2 aglutinou os cinco itens referentes às crenças de autoeficácia dos estudantes (1; 10; 15; 20 e 25). O terceiro fator, que engloba as metas, agrupou quatro itens (5; 8; 9 e 18).

Por fim, o quarto fator agrupou três itens referente à percepção dos estudantes sobre o currículo do curso (3; 6 e 12).

O modelo encontrado se mostrou fidedigno para os quatro fatores retidos, tendo em vista o ponto de corte (CC de 0,60 a 0,70, limite mínimo aceitável) e $> 0,70$ preferencialmente (HAIR JR. *et al.*, 2009). Senso de pertencimento (3 itens; CC = 0,79, crenças de autoeficácia (5 itens; CC = 0,94), metas (4 itens; CC = 0,90) e percepção do currículo (3 itens; CC = 0,60).

A estabilidade dos fatores, indicou um índice *H-observed* superior a 0,80 para dois fatores (1 e 2), 0,71 para o fator 3 e 0,68 para o fator 4. Apesar das “metas” e “percepção do currículo” não terem alcançado o ponto de corte estabelecido, sua proximidade permite inferir que o modelo fatorial com quatro fatores tende a se manter estável quando replicável em estudos futuros (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018).

Por fim, conforme orientação de Brown (2015) infere-se que o modelo fatorial proposto possui ajuste adequado ($\chi^2 = 101,363$, $gl = 51$, $p\text{-value} < 0,05$, $\chi^2 / gl = 1,99$; RMSEA = 0,05; CFI = 0,99; TLI = 0,99). Concluída a AFE nos dois instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo, o próximo tópico apresenta a análise descritiva dos dados a partir da estrutura fatorial encontrada e das demais dimensões analisadas.

4.3 Análise Descritiva dos Dados

Nesta seção é realizada a análise descritiva dos instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo. Inicialmente na Tabela 10 apresenta-se os resultados referentes à EMA, utilizada para alcançar o objetivo específico “a) traçar o perfil motivacional dos estudantes que compõem a amostra do estudo”. Para tanto, a partir do somatório dos 25 itens que contemplam os três fatores da EMA, foram gerados escores. Sobre isso, importa destacar que o intervalo da escala variou de 1 a 7.

Tabela 10 - Perfil motivacional de estudantes do curso de Ciências Contábeis

Tipo motivacional	Itens	Mínimo	Máximo	Média (M)	Mediana (MD)	Desvio-padrão (DP)
Desmotivação	12	12,00	84,00	24,71	23,00	11,63
Motivação controlada	5	5,00	35,00	23,43	24,00	7,86
Motivação autônoma	8	8,00	56,00	38,96	40,00	10,39

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com base nos valores obtidos, tem-se que os estudantes do curso de Ciências Contábeis apresentam um perfil motivacional autônomo ($M = 38,96$; $DP = 10,39$), ou seja, composto por tipos autônomos de motivação (regulação identificada; regulação integrada e motivação intrínseca). Estudantes com esse perfil motivacional tendem a se envolver em atividades que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades (RYAN; DECI, 2000b).

Para um estudante motivado de forma autônoma a aprendizagem é algo interessante, na qual a realização das atividades acadêmicas lhe proporciona prazer e satisfação (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; SHELDON *et al.*, 2017). Por consequência, os estímulos gerados por esse tipo de motivação podem facilitar a aprendizagem, ocasionando em um melhor desempenho acadêmico e levando o estudante a persistir no curso até a sua conclusão (DECI; RYAN, 2008; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; RYAN; DECI, 2020).

É relevante destacar que esses resultados corroboram evidências empíricas anteriores, nas quais estudantes de Ciências Contábeis apresentaram maiores médias nos tipos motivacionais autônomos, em comparação com a motivação controlada e desmotivação (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; SOUZA; MIRANDA, 2019; SOUZA *et al.*, 2021).

Adicionalmente, para a análise individual dos 25 itens da EMA, conforme a estrutura fatorial encontrada na AFE (foram excluídos da EMA original os itens 12, 23, 25 e 29), utilizou-se a distribuição de frequências. A escolha por esse tipo de análise se deu em virtude de os dados não apresentarem distribuição normal ($p\text{-value} < 0,05$), conforme apontado no teste *Shapiro-Wilk* (FIELD, 2009). Na Tabela 11 evidencia-se a frequência de respostas que permite visualizar como os estudantes investigados avaliaram cada item da escala.

Tabela 11 - Frequência do perfil motivacional

Item	1	2	3	4	5	6	7
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Sinceramente, eu não sei por que frequento à universidade.	76,60	8,20	4,10	3,90	2,50	1,90	2,80
2. Frequento à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	40,30	13,20	8,70	9,60	8,30	6,30	13,60
3. Frequento à universidade para não receber faltas.	41,20	11,60	7,70	11,50	7,40	8,40	12,20
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com professores.	12,30	9,20	14,40	15,80	15,10	13,90	19,30
5. Frequento à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	10,80	5,40	6,90	11,70	14,90	14,90	35,40

6. Freqüento à universidade para não precisar realizar outra atividade em casa durante o período em que estou nas aulas.	74,80	10,20	5,50	4,00	1,80	1,10	2,60
7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	73,20	9,40	5,90	5,30	2,40	1,40	2,40
8. Freqüento à universidade porque é isso que esperam de mim.	45,50	13,40	9,20	9,00	9,30	7,20	6,40
9. Eu já tive boas razões para frequentar à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	57,20	13,90	6,50	7,90	5,90	3,60	5,00
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	28,50	10,90	9,20	13,40	11,70	10,60	15,70
11. Freqüento à universidade porque a presença é obrigatória.	47,30	10,10	8,30	11,80	8,20	6,80	7,50
13. Eu não vejo por que devo frequentar à universidade.	78,60	10,30	2,90	3,80	2,00	0,80	1,60
14. Freqüento à universidade para conseguir o diploma.	8,90	4,90	7,30	11,10	11,40	13,10	43,30
15. Freqüento à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	13,80	6,70	7,20	15,20	13,70	14,30	29,10
16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	78,50	9,00	3,00	4,00	2,30	1,30	1,90
17. Porque para mim a universidade é um prazer.	11,20	8,40	13,90	15,80	16,00	12,30	22,40
18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	9,70	7,40	8,50	14,40	18,30	17,10	24,60
19. Eu não vejo que diferença faz frequentar à universidade.	77,00	10,60	4,60	3,40	2,30	0,60	1,50
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	12,80	5,40	7,50	12,10	13,20	15,50	33,50
21. Porque gosto muito de frequentar à universidade.	10,60	7,50	11,20	18,50	16,70	13,80	21,70
22. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	26,00	10,40	8,40	14,90	13,60	10,10	16,60
24. Freqüento à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	8,80	5,90	6,40	14,30	13,90	17,60	33,10
26. Porque estudar amplia os horizontes.	2,00	1,00	3,00	6,70	7,30	14,20	65,80
27. Freqüento à universidade porque é isso que escolhi para mim.	2,90	2,60	4,00	8,50	8,70	15,40	57,90
28. Freqüento à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	82,20	6,70	3,40	3,60	2,00	0,80	1,30

Nota. 1 = discordo totalmente; 4 = não concordo/nem discordo; 7 = concordo totalmente

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dentre os itens percebidos como mais representativos para o perfil motivacional dos estudantes, destacam-se com concordância total o 26 (65,80%) e 27 (57,90%). Ambos representam o fator “motivação autônoma”. Ao considerar os três pontos que indicam concordância (5; 6 e 7), o percentual obtido foi de 87,30% e 82%, respectivamente.

Portanto, pode-se inferir que os estudantes que compuseram a amostra do estudo estão cursando Ciências Contábeis por acreditarem que o curso ampliará seus conhecimentos e

porque eles têm vontade de estudar, ou seja, frequentam à universidade por escolha própria e não porque se sentem obrigados ou pressionados (RYAN; DECI, 2000b; SHELDON *et al.*, 2017).

No caminho inverso, o item 28, que se refere ao fator “desmotivação”, obteve o maior percentual de discordância total (82,20%), indicando que o motivo pelo qual os estudantes investigados frequentam à universidade não está relacionado com possíveis “punições”, que no caso seria a necessidade de trabalhar. Inclusive 75% da amostra informou exercer algum tipo de atividade remunerada.

Além disso, todos os itens do fator “desmotivação” apresentaram percentuais de discordância (1; 2 e 3) acima de 61%, nos quais sete dos doze itens obtiveram percentuais de discordância total (7) acima de 75%. Indicando que a amostra não se encontra desmotivada e reforçando a percepção de controle pessoal e a autonomia dos estudantes para frequentar à universidade (GAGNÉ; DECI, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Para o alcance do objetivo específico “b) identificar a presença de fatores que motivam os estudantes a persistirem no curso (metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha e identificação com o curso) foram analisados os itens agrupados na AFE e aqueles referentes às dimensões não contempladas pelo Modelo de Motivação da Persistência do Estudante. Os resultados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 - Motivação dos estudantes para persistir no curso

Fatores motivacionais	Itens	Mínimo	Máximo	M	MD	DP
Metas	4	4,00	28,00	24,93	27,00	4,37
Crenças de autoeficácia	5	5,00	35,00	28,21	30,00	6,58
Senso de pertencimento	3	3,00	21,00	13,22	13,00	4,97
Percepção do currículo	3	3,00	21,00	17,23	18,00	3,48
Qualidade da escolha	2	2,00	14,00	9,49	10,00	3,63
Identificação com o curso	4	4,00	28,00	22,33	24,00	5,77

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na média, o fator motivacional que se destacou foi “crenças de autoeficácia” (M = 28,21; DP = 6,58), seguido de “metas” (M = 24,93; DP = 4,37) e “identificação com o curso” (M = 22,33; DP = 5,77). Os resultados sugerem que os estudantes que compuseram a amostra percebem sua capacidade para suprir as demandas acadêmicas e conquistar bons resultados, possuem metas relacionadas à conclusão do curso na IES em que estão vinculados e encontram-se identificados com o curso; contribuindo assim para a superação de situações desafiadoras

que possam surgir ao longo de sua trajetória acadêmica e para sua persistência até a conclusão do curso (KAHU; NELSON; PICTON, 2017; SAVAGE *et al.*, 2017; TINTO, 2017a).

A Tabela 13 apresenta a análise da distribuição de frequências para cada um dos 21 itens que representam fatores motivacionais relacionados à persistência no curso de Ciências Contábeis.

Tabela 13 - Frequência dos itens da motivação dos estudantes para persistir no curso

Item	1	2	3	4	5	6	7
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Sinto-me capaz de aprender os conceitos e teorias de Contabilidade necessários para suprir as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.	2,10	3,50	7,50	8,40	18,00	21,00	39,50
3. Sinto que os professores do curso de Ciências Contábeis não consideram minha aprendizagem nas suas aulas como algo muito importante.	38,30	17,60	10,10	14,70	7,20	6,70	5,40
4. Tenho orgulho de estudar nessa Instituição de Ensino Superior.	2,40	1,50	4,30	4,60	8,00	10,30	68,90
5. Pretendo me graduar em Ciências Contábeis.	1,00	0,60	2,80	3,00	3,50	7,20	81,90
6. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis têm um bom nível de qualidade.	1,60	2,40	5,30	8,00	18,30	23,00	41,40
7. Tenho orgulho de ser estudante do curso de Ciências Contábeis.	2,50	3,00	5,80	7,70	10,10	13,10	57,80
8. Eu pretendo concluir minha graduação nessa Instituição de Ensino Superior.	1,00	0,50	3,00	2,30	3,30	7,40	82,50
9. Completar o curso de Ciências Contábeis é uma meta de vida para mim.	2,90	2,90	4,50	5,50	8,80	12,10	63,30
10. Sinto-me capaz de aprender conceitos e teorias relacionadas com a Contabilidade necessários para suprir as demandas do mercado.	2,60	3,30	5,80	8,00	13,70	20,70	45,90
12. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis não são dignas da minha dedicação e esforço.	69,90	14,40	3,50	4,50	2,40	2,00	3,30
13. Eu estava bem-informado sobre o curso quando optei pelo ingresso no curso de Ciências Contábeis.	12,10	11,10	12,40	12,70	12,60	13,60	25,50
15. Sou capaz de alcançar resultados satisfatórios nas avaliações das disciplinas ao longo do curso de Ciências Contábeis.	1,60	2,80	6,50	9,50	14,40	25,70	39,50
16. Sinto que meus colegas de curso valorizam a minha participação nas atividades cotidianas no campus ou remotamente (ex. almoçar, conversar descompromissadamente, grupos de WhatsApp, reuniões on-line etc.).	20,90	11,20	9,80	15,60	12,40	14,40	15,70
18. Caso eu troque de curso, gostaria de continuar estudando nessa Instituição de Ensino Superior.	6,70	3,10	5,00	8,00	8,40	9,90	58,90
19. O curso de Ciências Contábeis tem grande significado pessoal para mim.	8,40	7,20	7,30	11,30	14,40	12,60	38,80

20. Sinto-me capaz de utilizar conhecimentos em Contabilidade para enfrentar os problemas que podem surgir ao longo das disciplinas do curso de Ciências Contábeis.	2,00	4,00	7,10	11,20	13,60	20,10	42,00
21. Às vezes sinto que minha presença, mesmo que remotamente, não faz diferença para meus colegas de curso.	25,50	14,20	11,70	15,60	8,70	9,20	15,10
23. Estou fortemente identificado com o curso de Ciências Contábeis.	5,80	6,00	6,70	14,00	18,50	16,50	32,50
24. Minha decisão pelo ingresso no curso de Ciências Contábeis não foi bem pensada e planejada.	39,90	14,70	8,90	9,40	10,10	6,80	10,20
25. Sinto-me capaz de utilizar conceitos e teorias aprendidos durante o curso para suprir as demandas necessárias para alcançar a diplomação em Ciências Contábeis.	1,80	4,10	6,70	9,00	13,70	21,90	42,80
26. Posso contar com meus colegas de curso para lidar com as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.	8,80	9,20	8,30	12,40	15,10	15,80	30,40

Nota. 1 = discordo totalmente; 4 = não concordo/nem discordo; 7 = concordo totalmente

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dos 21 itens, destaca-se que aqueles com maior identificação por parte dos estudantes foram o 5 e 8 (92,60% e 93,20%, respectivamente), o que sugere que os respondentes estão comprometidos com a meta de concluir o curso na IES (MORAES, 2020; TINTO, 2017a). Além desses itens, os estudantes apresentaram um percentual de concordância alto com o item 4 (87,20%), sugerindo que eles se encontram identificados com o curso e sentem-se orgulhosos de estudar na instituição (MORAES, 2020).

Os itens referentes ao fator “crenças de autoeficácia” também obtiveram percentuais altos de concordância (em média 78,50%), evidenciando que os estudantes que compõem a amostra percebem sua própria capacidade (BANDURA, 1977), especialmente para aprender conceitos e teorias necessários para suprir as demandas do mercado (80,30%).

Outro ponto relevante de ser ressaltado é que 87,80% dos estudantes discordaram do item “12. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis não são dignas da minha dedicação e esforço”, indicando que eles conseguem perceber o valor do currículo do curso para sua formação, podendo assim impactar positivamente em sua aprendizagem e persistência até a obtenção do diploma (KAHU; NELSON; PICTON, 2017; TESSEMA; READY; YU, 2012; TINTO, 2017b).

Adicionalmente, se constatou um certo equilíbrio entre a frequência das respostas do item 13, na qual 35,60% da amostra discordou que estava bem-informada sobre o curso quando optou pelo ingresso, 12,70% apresentaram neutralidade e 51,70% concordaram com o item. Fato que pode refletir nos índices de evasão, visto que estudantes que ingressam no curso sem

as devidas informações tendem a abandoná-lo antes da conclusão (KAHU; NELSON; PICTON, 2017). Inclusive, os achados de Silva *et al.* (2018) apontam que nas IES em que foram oferecidas informações e orientações sobre o curso no momento da matrícula as taxas de evasão eram menores.

Por fim, em relação ao objetivo específico “c) investigar a persistência dos estudantes”, os resultados indicaram que 86,9% dos estudantes discordam do item “14. Penso seriamente em desistir do curso de Ciências Contábeis”. Dessa forma, a maioria dos estudantes que compõem a amostra do estudo (84,2%) está plenamente decidido a permanecer no curso ($M = 6,10$; $MD = 7,00$; $DP = 1,59$).

Para o presente estudo o construto persistência foi mensurado a partir da intenção autodeclarada de persistência dos estudantes investigados (item 27). Sobre isso, é relevante destacar que apesar de a intenção de persistir e a persistência propriamente dita não serem a mesma coisa, há evidências que apontam uma forte e significativa associação entre elas (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993; GABI; SHARPE, 2019; HAUSMANN; SCHOFIELD; WOODS, 2007). No próximo tópico são expostos os resultados da regressão linear múltipla para os fatores motivacionais que influenciam os estudantes a persistirem no curso de Ciências Contábeis.

4.4 Fatores Motivacionais que Influenciam a Persistência dos Estudantes

Para a regressão, pelo método *Stepwise*, foram inseridas no *SPSS* a VD (persistência) e as VIs (desmotivação; motivação controlada; motivação autônoma; metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha e identificação com o curso).

Os resultados indicaram que cinco fatores motivacionais influenciam significativamente a persistência dos estudantes ($F(5,790) = 249,008$, $p\text{-value} < 0,001$; R^2 ajustado = 0,609), conforme apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 - Análise de regressão dos fatores motivacionais e persistência

Preditores	Coefficientes padronizados (<i>Beta</i>)	<i>t</i>	Sig. (<i>p-value</i>)	R^2 ajustado	Mudança no R^2
Constante	-	1,423	0,155	-	-
Metas	0,334	10,107	0,000	0,474	-
Crenças de autoeficácia	0,320	10,419	0,000	0,577	0,104
Identificação com o curso	0,212	5,663	0,000	0,596	0,019

Desmotivação	-0,119	-4,807	0,000	0,607	0,011
Motivação autônoma	-0,069	-2,495	0,013	0,609	0,003

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O fator motivacional que mais fortemente impactou a persistência dos estudantes foi “metas”, explicando aproximadamente 47% do desfecho. Esse fator apresentou coeficiente positivo, revelando que quanto mais comprometido o estudante está com sua meta de concluir o curso na IES, maior será sua intenção de persistir no curso. Dessa forma, a hipótese teórica “H₄: As metas dos estudantes impactam positivamente na sua persistência no curso” foi aceita ($Beta = 0,334$; $p\text{-value} < 0,001$), à medida que houve uma associação positiva e significativa entre “metas” e “persistência”. Esse achado corrobora evidências teóricas e empíricas que apontam as metas dos estudantes como preditor da persistência (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993; FRENCH; OAKES, 2004; MORAES, 2020; TINTO, 2017a).

A variável crenças de autoeficácia explicou aproximadamente 10% da persistência dos estudantes, na qual a associação positiva ($Beta = 0,320$; $p\text{-value} < 0,001$) permite aceitar a hipótese teórica “H₅: As crenças de autoeficácia dos estudantes influenciam de forma positiva sua persistência no curso”. Esse resultado indica que quanto mais positivas forem as crenças de autoeficácia do estudante, mais ele tende a persistir no curso. Isso porque, estudantes que acreditam no seu potencial de sucesso no curso se tornam confiantes, interessados e esforçados, desenvolvendo níveis mais elevados de persistência (BEAN; EATON, 2001; TINTO, 2017a; TINTO, 2017b).

Os demais fatores motivacionais estiveram relacionados com apenas 3,3% da variância da persistência. A identificação com o curso apresentou coeficiente positivo e explica 1,9% da persistência, sendo possível inferir que os estudantes investigados se identificam com o curso e isso reflete em sua persistência (KAHU; NELSON; PICTON, 2017). Fazendo com que a hipótese teórica “H₉: A identificação do estudante com o curso impacta positivamente em sua persistência” seja aceita ($Beta = 0,212$; $p\text{-value} < 0,001$), indo ao encontro de Moraes (2020) que também encontrou uma relação positiva entre a “identificação com o curso” e a “persistência” dos estudantes.

Na variável desmotivação, com base em estudos anteriores, tem-se que quanto menor a qualidade do perfil motivacional do estudante, maior será sua tendência de não conseguir persistir no curso até a conclusão (RYAN; DECI, 2020; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997). Tal apontamento foi confirmado no presente estudo, tendo em vista que o resultado da regressão apontou que o aumento de 1 (um) desvio-padrão no escore de desmotivação, diminui

0,12 desvios-padrão no escore de persistência. Permitindo assim que a hipótese teórica “H₃: A desmotivação influencia negativamente a persistência dos estudantes” seja aceita.

É relevante destacar que o fator desmotivação refere-se a falta de motivação do estudante e a razões externas para o estudante frequentar à universidade, o que resulta em ausência de proatividade e interesse, e por consequência no insucesso acadêmico, caracterizado pelo abandono do curso (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; HOWARD *et al.*, 2021; RYAN; DECI, 2020).

Outro ponto sobre a desmotivação que é relevante de ser salientado, é que estudantes desmotivados tendem a não ter suas necessidades psicológicas básicas atendidas e assim não terem sua motivação para persistir em seus estudos promovida. Visto que conforme evidenciado por Bureau *et al.* (2021), a desmotivação apresentou associação negativa com a necessidade de autonomia, competência e relacionamento dos estudantes investigados, se relacionando a resultados indesejáveis.

Já a motivação autônoma se relacionou com apenas 0,3% da variância da VD, ou seja, apresentou uma proporção baixa de explicação do comportamento da persistência. O coeficiente negativo indica que o perfil motivacional autônomo reflete negativamente na persistência do estudante ($Beta = -0,069$; $p\text{-value} < 0,05$). Fazendo com que a hipótese teórica “H₁: O perfil motivacional autônomo dos estudantes influencia positivamente a sua persistência no curso” não seja suportada em virtude do resultado reverso.

Esse achado se afasta de estudos anteriores nos quais foi apontado que esse tipo de motivação acadêmica se relaciona positivamente com a persistência dos estudantes (DECI; RYAN, 2008; HOWARD *et al.*, 2021; RYAN; DECI, 2020; SHELDON *et al.*, 2017). Portanto, a análise conjunta das variáveis indica que apesar de os estudantes apresentarem um perfil motivacional autônomo, essa não é uma razão que justifica a sua intenção de persistir no curso, visto que as metas, crenças de autoeficácia e identificação com o curso apresentaram percentuais de explicação superiores e relações positivas com a persistência dos estudantes.

Entretanto, o achado não permite que seja desconsiderada a necessidade de a motivação autônoma dos estudantes ser promovida dentro da universidade, principalmente pelos professores, pois os estímulos intrínsecos fazem com que os estudantes se esforcem nas tarefas de aprendizagem, melhorem seu desempenho, sua autoestima e seu bem-estar acadêmico e pessoal (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; RYAN; DECI, 2020). Além disso, a falta de apoio à autonomia pode ser desmotivadora, mesmo para aqueles estudantes que se sentem competentes e motivados para estudar e alcançar seus objetivos (BUREAU *et al.*, 2021).

Os quatro fatores motivacionais restantes, não apresentaram impacto significativo ($p\text{-value} > 0,05$) sobre a persistência e por esse motivo não entraram no modelo de regressão, visto que pelo método *Stepwise* os preditores são acrescentados ao modelo a partir de critérios matemáticos, buscando as VIs que melhor preveem o desfecho (FIELD, 2009). Desse modo, são mantidos apenas os preditores que aumentam significativamente a capacidade de previsão do modelo, assim os demais são excluídos automaticamente (FIELD, 2009).

Assim sendo, a partir dos resultados obtidos, motivação controlada ($B = -0,002$, $t = -0,83$, $p\text{-value} = 0,934$), senso de pertencimento ($B = 0,018$, $t = 0,730$, $p\text{-value} = 0,466$), percepção do currículo ($B = -0,050$, $t = -1,825$, $p\text{-value} = 0,068$) e qualidade de escolha ($B = 0,019$, $t = 0,752$, $p\text{-value} = 0,452$), não foi possível suportar as hipóteses H₂, H₆, H₇ e H₈, devido a não significância estatística desses fatores motivacionais.

Os resultados obtidos se afastam de achados anteriores nos quais a persistência se relacionou negativamente com a motivação controlada (HOWARD *et al.*, 2021; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997) e de forma positiva com o senso de pertencimento (HAUSMANN; SCHOFIELD; WOOD, 2007; STRAYHORN, 2020), percepção do currículo (KAHU; NELSON; PICTON, 2017) e qualidade de escolha (MORAES, 2020).

No Quadro 3 é apresentado o resumo das hipóteses teóricas do estudo.

Quadro 3 - Resumo das hipóteses teóricas do estudo

Hipótese	Descrição	Resultados
H ₁	O perfil motivacional autônomo dos estudantes influencia positivamente a sua persistência no curso.	Não suportada (Resultado reverso)
H ₂	O perfil motivacional controlado dos estudantes influencia negativamente a sua persistência no curso.	Não suportada (Não significante)
H ₃	A desmotivação influencia negativamente a persistência dos estudantes.	Aceita
H ₄	As metas dos estudantes impactam positivamente na sua persistência no curso.	Aceita
H ₅	As crenças de autoeficácia dos estudantes influenciam de forma positiva sua persistência no curso.	Aceita
H ₆	O senso de pertencimento dos estudantes influencia positivamente sua persistência no curso.	Não suportada (Não significante)
H ₇	A percepção que os estudantes têm do currículo do curso influencia positivamente sua persistência.	Não suportada (Não significante)
H ₈	A qualidade de escolha pelo curso impacta positivamente na persistência dos estudantes no curso.	Não suportada (Não significante)
H ₉	A identificação dos estudantes com o curso impacta positivamente em sua persistência.	Aceita

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da análise das hipóteses teóricas o objetivo geral do estudo “investigar quais fatores motivacionais influenciam estudantes de IES públicas a persistirem no curso de Ciências

Contábeis” pode ser respondido da seguinte forma: as metas dos estudantes, suas crenças de autoeficácia e sua identificação com o curso influenciam positivamente sua persistência, enquanto a desmotivação e a motivação autônoma provocam influência negativa na persistência dos estudantes.

Por fim, é válido destacar que esses fatores foram capazes de explicar aproximadamente 61% da persistência dos estudantes (Tabela 14). E, portanto, 39% da variabilidade da persistência é devido a outras variáveis não incluídas no modelo. Ademais, a estatística F indicou que o modelo de regressão é estatisticamente significativo ($p\text{-value} < 0,001$) para fins de previsão (FIELD, 2009).

5 CONCLUSÃO

Com o intuito de compreender a persistência pelo ponto de vista daqueles que persistem, o estudo teve por objetivo investigar quais fatores motivacionais influenciam estudantes de IES públicas a persistirem no curso de Ciências Contábeis. Para que fosse possível alcançar esse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos e propostas nove hipóteses teóricas, nas quais a análise foi realizada a partir das respostas de 796 estudantes matriculados em IES localizadas nas cinco regiões brasileiras.

No primeiro objetivo específico “a) traçar o perfil motivacional dos estudantes que compõem a amostra do estudo”, os resultados encontrados revelaram um perfil motivacional autônomo, em que os estudantes frequentam à universidade por escolha própria e porque acreditam que o curso ampliará seus conhecimentos.

O segundo objetivo específico buscou “b) identificar a presença de fatores que motivam os estudantes a persistirem no curso (metas; crenças de autoeficácia; senso de pertencimento; percepção do currículo; qualidade de escolha e identificação com o curso)”. Os resultados indicaram que “crenças de autoeficácia”, “metas” e “identificação com o curso” foram os fatores motivacionais mais presentes na vida acadêmica dos estudantes, demonstrando que eles estão comprometidos com a meta de concluir o curso na IES, sentem-se orgulhosos de estudar na instituição e percebem-se capazes de aprender conceitos e teorias necessários para suprir as demandas do mercado de Contabilidade.

O terceiro objetivo específico buscou “c) investigar a persistência dos estudantes”, na qual a partir da sua intenção autodeclarada de persistência revelou-se que a maioria dos estudantes está plenamente decidido a permanecer no curso.

Após alcançar os objetivos específicos foi analisado o objetivo geral do estudo, no qual os achados indicaram que a persistência dos estudantes é influenciada positivamente por suas metas, crenças de autoeficácia e identificação com o curso e de forma negativa pela desmotivação e motivação autônoma. Com isso, quatro hipóteses foram aceitas (H_3 , H_4 , H_5 e H_9) e uma hipótese não foi suportada em virtude do resultado reverso (H_1). As demais (H_2 , H_6 , H_7 e H_8), não foram suportadas pela não significância estatística.

No tocante às metas, crenças de autoeficácia e identificação com o curso, ao evidenciar sua associação positiva à persistência dos estudantes constata-se que esse achado está em conformidade com a literatura (MORAES, 2020; TINTO, 2017a). Sugerindo que estudantes comprometidos com sua meta de concluir o curso na IES; que acreditam ser capazes de suprir

as demandas acadêmicas do curso e obter resultados satisfatórios; e que se encontram identificados com o curso são propensos a persistir e alcançar o diploma de bacharel em Ciências Contábeis.

Em relação à desmotivação, a associação negativa com a persistência dos estudantes indica que quanto mais desmotivados eles estiverem para frequentar à universidade menor é sua probabilidade de persistir no curso até a obtenção do diploma. Esse achado corrobora evidências anteriores, nas quais constatou-se que a desmotivação se relaciona à resultados negativos, principalmente evasão ou intenção de abandonar o curso antes de sua conclusão (BUREAU *et al.*, 2021; RYAN; DECI, 2020; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997).

Quanto à motivação autônoma, a associação negativa com a persistência contradiz a literatura, na qual aponta que esse tipo de motivação acadêmica impacta positivamente na persistência dos estudantes (HOWARD *et al.*, 2021; RYAN; DECI, 2020; VANSTEENKISTE; LENS, DECI, 2006). Possivelmente esse achado contraste da literatura em virtude de especificidades da amostra investigada, bem como pela análise conjunta com outras variáveis em que foi possível inferir que os estudantes possuem um perfil motivacional para frequentar à universidade, mas isso não justifica a sua intenção de persistir no curso.

5.1 Contribuições

Diferentemente de estudos que buscaram identificar razões associadas à evasão (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016; DURSO; CUNHA, 2018; SILVA *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2020), neste estudo investigou-se os motivos pelos quais os estudantes persistem no curso. Deste modo, ao investigar a persistência dos estudantes no curso de Ciências Contábeis a partir de uma perspectiva motivacional, o estudo contribui ao explorar um ponto de vista diferente do habitual: do estudante que está na universidade e deseja permanecer até a conclusão do curso. Dado que a literatura aponta que investigar a visão dos estudantes que abandonaram o curso pouco diz sobre o que faz os estudantes persistirem (GABI; SHARPE, 2019).

Assim, é possível aprender mais sobre o processo de conclusão do curso com aqueles que persistem do que com os que desistiram, visto que a persistência é uma decisão do estudante, que é moldada pela sua percepção sobre o ambiente acadêmico. Portanto, as IES têm papel relevante na decisão de o estudante persistir ou desistir do curso. Nesse estudo, as metas

dos estudantes e as crenças de autoeficácia destacam-se como elementos que impactam na decisão de persistir dos estudantes contribuindo assim, com as discussões presentes na literatura sobre o tema.

Por esse motivo, o estudo contribui ao gerar subsídios para uma melhor compreensão dos fatores que influenciam os estudantes a persistirem no curso e que podem ser impulsionados pelas IES, tendo por base a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2017) e o Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (TINTO, 2017a).

Além disso, entende-se que ao revisitar a discussão sobre os efeitos da motivação acadêmica no processo de ensino-aprendizagem, bem como abordar um modelo teórico recentemente desenvolvido que apresenta fatores motivacionais associados à persistência, o estudo complementa e amplia a literatura sobre essa temática. Contribuindo para a construção de novos caminhos para as pesquisas acerca da persistência/evasão, em que o foco seja investigar junto ao estudante que persiste no curso, os motivos que fomentam sua persistência, em especial as metas dos estudantes e as crenças de autoeficácia, e o que a instituição pode fazer para motivá-lo a dar continuidade em seus estudos, apesar dos inúmeros desafios enfrentados por ele.

5.2 Para além da Dissertação - Implicações Práticas

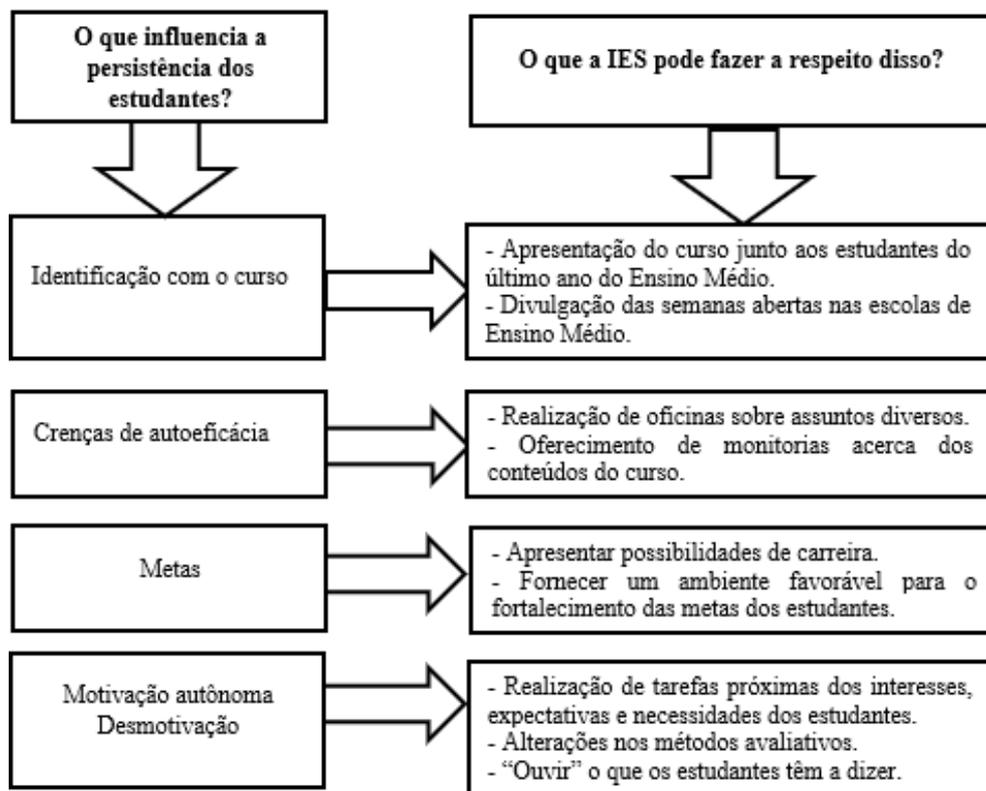
No tocante às implicações práticas, os resultados encontrados despertam algumas reflexões, especialmente sobre a associação positiva entre a persistência do estudante e suas metas, crenças de autoeficácia e identificação com o curso; e negativa com o perfil motivacional autônomo.

Todo indivíduo é movido por objetivos e se esforça para alcançá-los, assim no contexto acadêmico a meta do estudante de concluir o curso atua como um motivador para que ele consiga obter o diploma. As crenças de autoeficácia se relacionam com competência, que por sua vez se associa negativamente à tensão e pressão, fazendo com que os estudantes desempenhem suas atividades acadêmicas com mais interesse e prazer. A identificação com o curso impacta no interesse do estudante e em sua satisfação, pois ele consegue enxergar o valor do aprendizado e se envolve de forma mais significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Boa parte dos estudantes ingressam no curso superior com pelo menos um grau mínimo de estímulo gerado em decorrência desses fatores motivacionais, os quais vão sofrendo

influências do dia a dia dos estudantes na universidade. As experiências vividas ao longo de sua trajetória acadêmica podem fomentar esses fatores ou até mesmo miná-los. Como esses fatores moldam a persistência dos estudantes, uma percepção negativa pode contribuir para que os estudantes percam a sua motivação para persistir no curso. Posto isso, as IES devem fornecer para seus estudantes um ambiente que fomente sua motivação para persistir no curso e que apresentem condições para que os estudantes permaneçam no curso e o conclua no prazo estabelecido. Na Figura 4 são apresentadas algumas ações que podem ser realizadas pelas IES.

Figura 4 - Implicações práticas



Fonte: Elaborada pela autora.

Acerca das metas dos estudantes, suas crenças de autoeficácia e sua identificação com o curso que escolheram, recomenda-se que o foco das ações esteja relacionado ao desenvolvimento de *workshops*, oficinas e monitorias voltadas para a promoção desses fatores motivacionais.

Nesse sentido, seria interessante a divulgação do curso nas escolas de Ensino Médio ao longo do último ano, ou seja, as IES iriam até os estudantes com o intuito de apresentar os cursos, demonstrar os conteúdos abordados, metodologias de ensino adotadas, possibilidades de carreira, os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados em sua formação, entre outras

informações. Além disso, sugere-se uma ampla e constante divulgação das semanas abertas realizadas pelas IES junto aos estudantes do Ensino Médio. Essas ações poderiam auxiliar os estudantes na sua escolha, bem como levá-los a escolher um curso no qual tenham informações, diferentemente do que comumente ocorre, visto que muitos estudantes ingressam no ensino superior desinformados sobre o curso. Desse modo, acredita-se que ações desse tipo podem fazer com que o estudante antes mesmo de seu ingresso comece a se identificar com o curso.

A realização de oficinas que pudessem orientar os estudantes, desde seu ingresso no curso, sobre organização do estudo e gerenciamento do tempo, e estratégias de aprendizagem para uma melhor experiência acadêmica e construção do conhecimento, poderia contribuir para a promoção de autoeficácia dos estudantes. Assim como, o oferecimento de monitoria sobre os conteúdos do curso, poderiam desenvolver e fortalecer as habilidades acadêmicas dos estudantes, desenvolvendo assim a crença na própria capacidade de sucesso.

Complementarmente, as IES poderiam traçar estratégias para manter os estudantes atualizados das demandas do mercado de trabalho e das possibilidades de carreira, aliadas as demais ações apresentadas, buscando fortalecer a meta de conclusão dos estudantes e levando-os a acreditar que é possível alcançá-la.

Outra possibilidade, seria o desenvolvimento de um canal de comunicação em que os estudantes pudessem relatar suas angústias, insatisfações e motivos pelos quais eles não persistiram no curso, no qual esses relatos fossem utilizados como uma ferramenta diagnóstica para que intervenções possam ser realizadas antes de o estudante decidir abandonar o curso.

Ademais, sobre a motivação acadêmica é relevante destacar que a relação inversa entre o perfil motivacional autônomo e a persistência dos estudantes permite inferir que a motivação intrínseca por si só não é garantia de que os estudantes persistirão no curso. Por conta disso, além de gerar estímulos intrínsecos em seus estudantes, as instituições e os professores em suas aulas necessitam criar um ambiente de aprendizagem rico de possibilidades.

Portanto, recomenda-se que sejam propostas aos estudantes tarefas que estejam próximas de seus interesses, expectativas e necessidades. É necessário dar “voz” aos estudantes, deixá-los falar e ouvi-los, ou seja, demonstrar que eles possuem um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, sugere-se a adoção do *feedback* de ambas as partes, professor e estudante, para que assim a motivação dos estudantes, suas metas, crenças de autoeficácia e sua identificação com o curso sejam fomentadas.

Outra sugestão contempla a realização de ajustes nos métodos avaliativos utilizados, deixando de lado o ato de “examinar” e adotar técnicas diversas para avaliar o aprendizado do

estudante, dentre elas uma avaliação formativa, dando a oportunidade de o estudante assumir a coautoria no desenvolvimento de sua aprendizagem. Apesar de a consolidação de uma avaliação formativa na educação superior possuir diversas limitações e desafios, talvez esse seja o caminho para transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo mais significativo e que proporcione resultados positivos e bem-estar (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013).

Nesse contexto, fortalecer a relação professor-aluno pode tornar o aprendizado mais leve, prazeroso e interessante, auxiliando no engajamento estudantil e motivando o estudante a despender os esforços necessários para que seja possível alcançar bons resultados e concluir o curso. Por fim, importa destacar que todas as ações de apoio para serem eficazes devem ser “precoces”, pois o suporte ao estudante deve ocorrer antes que suas experiências prejudiquem sua motivação para persistir no curso (TINTO, 2017b).

5.3 Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

O estudo apresentou algumas limitações. A primeira refere-se aos instrumentos de coleta de dados, pois a utilização de um instrumento de autorrelato e autogerido pelo respondente pode levar a resultados enviesados, já que pode haver algum tipo de distorção no entendimento do item, ou até mesmo a não compreensão por parte do respondente. Dessa forma, mesmo com a aplicação de testes estatísticos que indicaram que os questionários podem ser considerados consistentes, é necessário salientar tal limitação.

Além disso, o estudo também se limita pela persistência no contexto acadêmico ser um campo ainda pouco explorado pelos pesquisadores brasileiros, visto que a maior parte das pesquisas está focada em compreender os determinantes da evasão. Assim, ao passo que o estudo fornece contribuições relevantes, limita-se a comparação com estudos anteriores. Principalmente no que tange o Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (MORAES, 2020; TINTO, 2017a). Nota-se também que na literatura nacional há uma escassez de estudos que associaram o perfil motivacional dos estudantes com sua persistência no curso, ou até mesmo com a evasão. A maioria das pesquisas utiliza a Teoria da Autodeterminação para avaliar e discutir a motivação acadêmica dos estudantes.

Por fim, é relevante informar que pelo fato de a coleta de dados ter sido realizada durante a pandemia de Covid-19, com as aulas ocorrendo desde 2020 de forma totalmente *on-line*, acredita-se que a percepção dos estudantes acerca dos fatores analisados pode ter sido influenciada, visto que o cenário educacional mudou completamente.

A sala de aula “lotada” foi substituída pelas aulas remotas “vazias”, nas quais a interação dos estudantes com seus professores e colegas foi reduzida de forma significativa; as conversas de corredor e o cafezinho no Centro de Convivência deram lugar as mensagens de *WhatsApp* e as reuniões *on-line*; as metodologias de ensino adotadas e as técnicas de avaliação também foram modificadas; os estudantes tiveram que aprender a aprender nesse “novo normal”, dentre tantas outras mudanças ocorridas.

Para alguns estudantes as mudanças tiveram um saldo positivo, para outros trouxeram mais perdas do que ganhos (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020). Entretanto, de uma forma ou de outra, existe a possibilidade de a percepção dos estudantes ter sofrido alterações. Talvez um estudo daqui alguns anos poderá trazer contribuições relevantes. Portanto, para pesquisas futuras sugere-se a replicação do estudo, bem como a realização de estudos longitudinais que busquem investigar a ligação entre a Teoria da Autodeterminação e o Modelo de Motivação da Persistência do Estudante, verificando se existe interação entre os construtos e sua influência na persistência dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGRANONIK, M.; HIRAKATA, V. N. Cálculo de tamanho de amostra: proporções. **Revista HCPA**, v. 31, n. 3, p. 382-388, 2011.
- ALLEN, D. Desire to Finish College: An Empirical Link Between Motivation and Persistence. **Research in Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 461-485, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018740226006>
- ALMEIDA, N. S.; LEAL, E. A. Panorama do ensino superior no Brasil. In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- ASPAROUHOV, T.; MUTHEN, B. Simple second order chi-square correction. **Unpublished manuscript**, may, 2010. Disponível em: https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.
- BAIER, S. T.; MARKMAN, B. S.; PERNICE-DUCA, F. M. Intent to Persist in College Freshmen: The Role of Self-Efficacy and Mentorship. **Journal of College Student Development**, v. 57, n. 5, p. 614-619, jul., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0056>
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p. 191-215, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, v. 14, n. 2, p. 279-301, nov., 2005.
- BEAN, J.; EATON, S. B. The Psychology Underlying Successful Retention Practices. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 3, n. 1, p. 73-89, may, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 32, p. 89-107, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>
- BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2015.
- CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **Journal of Higher Education**, v. 64, n. 2, p. 123-139, mar./apr., 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- CARAFIO, J.; PERLA, R. Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. **Medical Education**, v. 42, n. 12, p. 1150-1152, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>

COHEN, J. Statistical Power Analysis. **Current Directions in Psychological Science**, v. 1, n. 3, p. 98-101, jun., 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. Resolução nº 1.554 de 6 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre o Registro Profissional de Contadores**. Disponível em: <https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_1554.pdf>. Acesso em: 08.nov.2020.

CUNHA, J. V. A.; DE LUCA, M. M. M.; LIMA, G. A. S. F.; CORNACCHIONE JR., E. B.; OTT, E. Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n. 2, p. 124-142, abr./jun., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v9i2.1141>

CUNHA, P. R.; GOMES, G.; BECK, F. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 27, n. 1, p. 42-62, jan./abr., 2016.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 9, n. 2, p. 141-161, maio/ago., 2016.

DAMÁSIO, B. F. Uso da Análise Fatorial Exploratória em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, ago., 2012.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 522-545, jul./set., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002>

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012801>

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 2010, São Paulo – SP. **Anais [...]**. São Paulo: Êxito, 2010.

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A.; NEVES, P. A.; TEIXEIRA, J. D. V. Fatores Motivacionais para o Mestrado Acadêmico: uma Comparação entre Alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, n. 71, p. 243-258, maio/ago., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080>

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A. Determinant Factors for Undergraduate Student's Dropout in an Accounting Studies Department of a Brazilian Public University. **EDUR - Educação em Revista**, v. 34, n. e186332, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698186332>

FEIJÓ, A. M.; VICENTE, E. F. R.; PETRI, S. M. O uso das escalas Likert nas pesquisas em Contabilidade. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, v. 13, n. 1, p. 27-41, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.22277/rgo.v13i1.5112>

FERRANDO, P. J.; LORENZO-SEVA, U. Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. **Psicothema**, v. 29, n. 2, p. 236-240, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>

FERRANDO, P. J.; LORENZO-SEVA. Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. **Educational and Psychological Measurement**, v. 78, n. 5, p. 762-780. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>

FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Multilevel modeling of persistence in higher Education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, jul./sep., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610>

FIELD, A. **Descobrimo a Estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, T. M.; ANDERMAN, L. H.; JENSEN, J. M. Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. **The Journal of Experimental Education**, v. 75, n. 3, p. 203-220, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>

FRENCH, B. F.; OAKES, W. Reliability and Validity Evidence for the Institutional Integration Scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 64, n.1, p. 88-98, feb., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164403258458>

GABI, J.; SHARPE, S. Against the odds: an investigation into student persistence in UK higher education. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 198-214, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1626364>

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organization Behavior**, v. 26, n. 4, p. 331-362, jun., 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.322>

GAMBIRAGE, C.; SILVA, J. C.; HEIN, N.; DOMINGUES, M. J. C. S.; KROENKE, A. Entre razões e emoções da evasão universitária, o contexto importa? Uma análise das instituições comunitárias catarinenses. **Interações**, v. 22, n. 3, p. 715-730, jul./set., 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v22i3.2881>

GOLDIN, R.; PITHAN, C. F.; OLIVEIRA, J. G.; RAYMUNDO, M. M. O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 49, n. 4, p. 372-374, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-42302003000400026>

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e Integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011.

GUIMARAES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>

GUIMARAES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

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

HAUSMANN, L. R. M.; SCHOFIELD, J. W.; WOODS, R. L. Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. **Research in Higher Education**, v. 48, n. 7, p. 803-839, nov., 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>

HAUSMANN, L. R. M.; YE, F.; SCHOFIELD, J. W.; WOODS, R. L. Sense of Belonging and Persistence in White and African. **Res. High Educ.**, v. 50, p. 649-669, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>

HOELZLE, J. B.; MEYER, G. J. **Exploratory Factor Analysis: Basics and Beyond**. In: WEINER, I. B. (ed.). **Handbook of psychology: Research methods in psychology**. 2. ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013.

HOWARD, J. L.; GAGNÉ, M.; BUREAU, J. S. Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 12, p. 1346-1377, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000125>

HOWARD, J. L.; BUREAU, J.; GUAY, F.; CHONG, J. X. Y.; RYAN, R. M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. **Perspectives on Psychological Science**, v. 16, n. 6, p. 1300-1323, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior (CENSUP) 2009 a 2019**. Brasília: Inep, 2009 a 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

KAHU, E.; NELSON, K.; PICTON, C. Student interest as a key driver of engagement for first year students. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 55-66, jul., 2017. DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.379>

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, n. 24, n. 62, p. 162-173, maio/ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LIAO, H.; EDLIN, M.; FERDENZI, A. C. Persistence at an Urban Community College: The Implications of Self-Efficacy and Motivation. **Journal of Research and Practice**, v. 38, n. 7, p. 594-611, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.676499>

LLORET, S.; FERRERES, A.; HERNÁNDEZ, A.; TOMÁS, I. The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. **Anales de Psicología**, v. 33, n. 2, p. 417-432, may, 2017. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>

LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. **Liberabit**, v. 25, n. 1, p. 99-106, ene./jun., 2019. DOI: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 43, p. 780-791, 2010.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 12.nov.2020.

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; FERREIRA, M. A.; MIRANDA, A. B. Enade: os estudantes estão motivados a fazê-lo? **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 13, n. 1, p. 12-28, jan./mar., 2019. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v13i1.1720>

MORAES, K. R. M. **Uma Investigação exploratória sobre as implicações das experiências de primeiro semestre de curso na decisão de evadir ou persistir dos estudantes de Licenciatura em Física da UFRGS**. 2020. 235 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MURPHY, S. L.; TAYLOR, I. M. Priming autonomous and controlling motivation and effects on persistence. **Curr Psychol**, jul., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00921-y>

NIEUWOUDT, J. E.; PEDLER, M. L. Student Retention in Higher Education: Why Students Choose to Remain at University. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025120985228>

O'KEEFFE, P. A Sense of belonging: Improving student retention. **College Student Journal**, v. 47, n. 4, p. 605-613, dec., 2013.

PEDLER, M. L.; WILLIS, R.; NIEUWOUDLT, J. E. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. **Journal of Further and Higher Education**, p. 1-12, jul., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>

PIGOSSO, L. T.; RIBEIRO, B. S.; HEIDEMANN, L. A. A Evasão na Perspectiva de quem Persiste: um Estudo sobre os Fatores que Influenciam na Decisão de Evadir ou Persistir em Cursos de Licenciatura em Física Pautado pelos Relatos dos Formandos. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 20, n. u, p. 245-273, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u245273>

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, set./dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311192>

RAMOS, A. M.; BARLEM, J. G. T.; LUNARDI, V. L.; BARLEM, E. L. D.; SILVEIRA, R. S.; BORDIGNON, S. S. Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 1, p. 187-195, jan./mar., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>

RATELLE, C. F.; GUAY, F.; VALLERAND, R. J.; LAROSE, S.; SENÉCAL, C. Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 4, p. 734-746, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: Beuren, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade – Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

REASON, R. D. An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 6, p. 659-682, nov./dec., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.0.0098>

ROGERS, P. Melhores práticas para sua análise fatorial exploratória: Tutorial no Factor. **Revista de Administração Contemporânea**, Early access, p. 1-17, nov., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210085.por>

ROVAI, A. P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **Internet and Higher Education**, v. 6, p. 1-16, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan., 2000a. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54-67, 2000b. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford Publishing, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, v. 29, n. 5, p. 431-562, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

SANTOS, I. O.; COIMBRA, C. L. Currículo. In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SANTOS, B. S.; DAVOGLIO, T. R.; LETTININ, C. C., SPAGNOLOS, C.; NASCIMENTO, L. M. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 73-94, jan./abr., 2017.

SAVAGE, M. W.; STROM, R. E.; HUBBARD, A. S. E.; AUNE, K. S. Commitment in College Student Persistence. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 21, n. 2, p. 242-264, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/15210251176996211>

SHELDON, K. M.; OSIN, E. N.; GORDEEVA, T. O.; SUCHKOV, D. D.; SYCHEV, O. A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 43, n. 9, p. 1215-1238, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A Evasão no Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez., 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>

SILVA, I. J. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. L.; PEREIRA, J. M. Estratégias das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. **Revista Universo Contábil**, v. 14, n. 2, p. 61-81, abr./jun., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2018211>

SILVA, I. J. A.; NASU, V. H.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J. Fatores determinantes da evasão nos cursos de ciências contábeis no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 13, n. 1, p. 48-69, jan./abr., 2020.

SILVA, M. Z.; THEISS, V.; RAUSCH, R. R. Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: relato de uma experiência. **RACE – Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 12, n. 3, p. 363-398, 2013.

SOBRAL, D. T. Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, jan./abr., 2003.

SOUZA, Z. A. S.; MIRANDA, G. J. Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 38, n. 2, p. 49-65, maio/ago., 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/enfoque.v38i2.41079>

SOUZA, S. A.; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, p. 159-176, mar., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100009>

SOUZA, F. C. S.; SILVA, J. D.; COSTA, W.; FELIX JÚNIOR; L. A.; KRONBAUER, C. A. Fatores motivacionais na escolha do curso de Ciências Contábeis: um estudo baseado na self-determination theory. **Revista ENIAC Pesquisa**, v. 10, n. 1, fev./ago., 2021. DOI: <https://doi.org/10.22567/rep.v10i1.762>

SQUINCALHA, G. R; LEAL, E. A.; SILVA, T. D Silva, T. D. Relação entre a motivação acadêmica e o estresse percebido: um estudo com discentes de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 24, n. 1, p. 72-91, jan./abr., 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.51341/1984-3925_2021v24n1a5

STRAYHORN, T. L. Sense of belonging predicts persistence intentions among diverse dental education students: A multi-institutional investigation. **Journal of Dental Education**, v. 84, n. 10, p. 1136-1142, oct., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/jdd.12243>

TESSEMA, M. T.; READY, K.; YU, W. Factors Affecting College Students' Satisfaction with Major Curriculum: Evidence from Nine Years of Data. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 2, n. 2, p. 34-44, jan., 2012.

TIMMERMAN, M. E.; LORENZO-SEVA. Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. **Psychological Methods**, v. 16, n. 2, p. 209-220, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023353>

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 3, p. 254-269, nov., 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

TINTO, V. Reflections on Student Persistence. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 1-8, jul., 2017b. DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para Instituições de Ensino Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar., 2014.

TORRES, J. B.; SOLBERG, V. S. Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. **Journal of Vocational Behavior**, v. 59, n. 1, p. 53-63, aug., 2001. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>

VALENTINI, F.; DAMÁSIO, B. F. Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 1-7, abr./jun., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>

VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; PELLETIER, L. G. Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME). **Canadian Journal of Behavioral Sciences**, v. 3, n. 21, p. 323-349, 1989.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S.; GUAY, F. Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, n. 5, p. 1161-1176, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; SENÉCAL, C.; VALLIÈRES, E. F. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, p. 1003-1017, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

VANSTEENKISTE, M.; LENS; W.; DECI, E. L. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. **Educational Psychologist**, n. 41, v. 1, p. 19-31, 2006. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

WANG, C. K. J.; LIU, W. C.; KEE, Y. H.; CHIAN, L. K. Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. **Heliyon**, v. 5, n. 7, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983>

WATKINS, M. Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. **Journal of Black Psychology**, v. 44, n. 3, p. 219-246, apr., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>

WU, A. D.; ZUMBO, B. D. Using Pratt's Importance Measures in Confirmatory Factor Analyses. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 16, n. 2, p. 81-98, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22237/jmasm/1509494700>

APÊNDICE 01 – Permissão para utilização da Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Solicitação

Bom dia, prezada, professora Sueli!

Espero que este e-mail lhe encontre bem.

Me chamo Deise Ferreira, sou mestranda do programa de pós-graduação em Contabilidade pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e minha dissertação está sob a orientação do prof. Dr. Alexandre Costa Quintana.

Envio esta mensagem, primeiramente, com o intuito de pedir autorização para utilizarmos a EMA adaptada pela senhora e pelo professor José Aloyseo (2008) em minha dissertação. Assim como, se for possível, solicitar uma confirmação das alterações realizadas por nós, visto que nosso intuito não é mudar ou se distanciar do sentido da escala original. Essa confirmação, se deve ao nosso receio de que em razão da adaptação realizada por nós, estejamos utilizando de forma indevida a escala desenvolvida por vocês.

As alterações se deram em razão do ensino remoto, já que pretendemos coletar dados a partir do mês de 04/2021, em que trocamos o termo "venho" por "frequento" para que ficasse mais próximo da modalidade de ensino (já que o aluno não se desloca até a universidade) e da EMA elaborada por vocês.

Desde já agradeço à sua colaboração.

Atenciosamente,

Deise Ferreira

Resposta

Boa noite, Deise.

Fico satisfeita em saber do seu trabalho.

Estão autorizados sim e a modificação não afeta o conteúdo das avaliações previstas. Bom trabalho.

Um abraço

Sueli Rufini

APÊNDICE 02 – Permissão para utilização do Questionário sobre Persistência no Curso

Solicitação

Boa noite, prezado, Kaluti.

Me chamo Deise e sou mestranda no programa de pós-graduação em Contabilidade pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Espero que você se encontre bem!

Meu contato, tem por intuito, solicitar autorização para utilizar o questionário desenvolvido em sua dissertação em meu estudo, que tem como objetivo investigar a relação entre o perfil motivacional dos estudantes, os fatores relacionados à persistência e sua intenção de persistir no curso de Ciências Contábeis.

Em razão do contexto de Contabilidade ser totalmente diferente do curso de física, fiz, juntamente com meu orientador algumas modificações no instrumento. No entanto, minha intenção não é alterar o sentido, mas sim, adaptá-lo para a realidade do curso de Ciências Contábeis.

E por esse motivo, antes de dar continuidade no estudo, gostaria de sua autorização para utilizar o seu instrumento.

Em anexo está o questionário adaptado.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Deise Ferreira

Resposta

Olá, Deise!

Fico feliz com o teu contato. Acho interessante que a estrutura pensada no questionário que organizamos possa auxiliar na construção do teu instrumento de coleta de dados. Acho o tema de pesquisa "persistência na graduação" deveras pertinente e bastante diverso dependendo do contexto de interesse. Espero que as nossas assertivas ajudem ao longo da tua pesquisa, assim, tomei a liberdade de te encaminhar uma tabela organizando-as em função dos construtos que consideramos importantes para a pesquisa que realizamos no Instituto de Física da UFRGS. Essencialmente fomos dirigidos (o nosso questionário reflete essa orientação teórico-metodológica) pelo Modelo de Motivação da Persistência (Tinto, 2017). Assim, nossas assertivas versam sobre a representação de construtos do modelo desse sociólogo, bem como alguns elementos que percebemos relevantes para o contexto nacional (i.e., identificação com o curso e qualidade de escolha). Me coloco à disposição para conversar sobre o instrumento caso julguem que possa contribuir com a pesquisa que vocês estão realizando na FURG. Espero acompanhar os resultados futuros.

Atenciosamente,

Kaluti Moraes

APÊNDICE 03 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Persistir no curso de Ciências Contábeis: Uma Análise a partir de uma Perspectiva Motivacional

Pesquisador: ALEXANDRE COSTA QUINTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47201921.7.0000.5324

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis- ICEAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Rio Grande - FURG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.835.027

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como temática central a motivação acadêmica e a persistência dos estudantes, sob o embasamento teórico da Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan e do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante proposto por Vicente Tinto. O objetivo geral do estudo investigar a relação entre o perfil motivacional dos estudantes, suas metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento, percepção do currículo e a intenção de persistir no curso de Ciências Contábeis. Em que para auxiliar no seu alcance tem-se por objetivos específicos: a) Traçar o perfil motivacional da amostra do estudo; b) Identificar a presença dos fatores motivacionais presentes no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo) nos estudantes investigados; c) Investigar a intenção dos estudantes em persistir/abandonar o curso; e d) Verificar o que representa metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo para os estudantes investigados. A realização do estudo se justifica pela necessidade de explorar a evasão no ensino superior e pela escassez de pesquisas que analisaram o problema antes de sua ocorrência, ou seja, pesquisas que buscaram analisar fatores que se relacionam com a decisão do estudante de persistir no curso. Em razão disso, estima-se que os resultados do estudo poderão contribuir de três formas: institucional, pelo fato de poder ser utilizado como base para a elaboração de novas estratégias que visem a permanência dos estudantes no curso; pessoal, em razão de que a partir dessas estratégias pode haver uma aproximação dos estudantes com a

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.835.027

instituição, aumentando assim a probabilidade de conclusão do curso; e acadêmica, em virtude de que o estudo poderá contribuir na melhor compreensão dos fatores motivacionais que podem influenciar a persistência dos estudantes, além de somar à literatura existente. O estudo se caracteriza como descritivo e quali-quantitativo, operacionalizado por meio de questionário online que será enviado aos estudantes matriculados nos 138 cursos de graduação em Ciências Contábeis oferecidos por Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil. Por fim, quanto a análise dos dados coletados, pretende-se com o apoio de softwares estatísticos realizar testes de correlação a partir das respostas quantitativas, buscando analisar a relação entre as variáveis motivação e

persistência, assim como realizar a análise de conteúdo nas respostas qualitativas, com o intuito de analisar a percepção dos estudantes acerca dos fatores motivacionais que podem influenciar na sua decisão de persistir no curso de Ciências Contábeis.

Palavras-chave: Persistência; Motivação; Estudantes; Ciências Contábeis

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo investigar a relação entre o perfil motivacional dos estudantes, suas metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento, percepção do currículo e a intenção de persistir no curso de Ciências Contábeis.

Em que para auxiliar no seu alcance tem-se por objetivos específicos: a) Traçar o perfil motivacional da amostra do estudo; b) Identificar a presença dos fatores motivacionais presentes no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo) nos estudantes investigados; c) Investigar a intenção dos estudantes em persistir/abandonar o curso; e d) Verificar o que representa metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo para os estudantes investigados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - Os riscos previstos dessa pesquisa são mínimos, como o desconforto emocional, frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir assistência imediata, integral e gratuita. Além disso, é possível que o participante se sinta inseguro e de algum modo alguma pergunta represente um gatilho que se interseccione com a sua história de vida. Tal fato é pertinente a esta tipologia de pesquisa. Posto isso, o respondente pode interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus ao mesmo.

Benefícios - Os benefícios esperados com essa pesquisa são decorrentes do conhecimento gerado acerca dos fatores motivacionais que podem influenciar a decisão do estudante de persistir ou

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-900
 UF: RS Município: RIO GRANDE
 Telefone: (53)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.835.027

abandonar o curso de Ciências Contábeis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, projeto de pesquisa realizado a partir PPG em contabilidade da FURG.

Número de participantes previsto:1000

Data de início:13/05/2021

Data de fim:10/11/2021

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 4.804.710 emitido pelo CEP em 24/06/2021.

1.No documento intitulado Projeto detalhado, lê-se no cronograma: Coleta de dados

10/06/2021 a 30/07/2021. Solicita-se indicar que a Coleta de dados iniciará após aprovação do comitê de ética, conforme Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.3.e.

RESPOSTA: Foi inserido no documento projeto detalhado, o texto solicitado, conforme grifo em amarelo na pag. 35 do arquivo do projeto.

ANÁLISE: atendida

2. Explicitar os Critérios para encerrar/suspender a pesquisa, conforme Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1 subitem 13.

RESPOSTA: Foi ajustado o texto nas "informações básicas do projeto" e no arquivo "projeto versão comitê de ética", o texto solicitado, conforme grifo em amarelo na pag. 31 do arquivo do projeto.

ANÁLISE: atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d. O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://prosp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo final é 01/01/2022.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-900
 UF: RS Município: RIO GRANDE
 Telefone: (53)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.835.027

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1748369.pdf	25/06/2021 09:37:16		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	25/06/2021 09:36:37	ALEXANDRE COSTA QUINTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_Etica.pdf	25/06/2021 09:35:38	ALEXANDRE COSTA QUINTANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_1.pdf	13/05/2021 11:27:16	ALEXANDRE COSTA QUINTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_completo.pdf	13/05/2021 11:25:23	ALEXANDRE COSTA QUINTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 08 de Julho de 2021

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

APÊNDICE 04 – Instrumentos de coleta de dados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) estudante!

Me chamo Deise Ferreira, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa que está vinculada à minha dissertação e tem como título “PERSISTIR NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL”. A pesquisa está sob a orientação do prof. Dr. Alexandre Costa Quintana (FURG) e foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FURG, registrada sob o CAAE: 47201921.7.0000.5324 - parecer: 4.835.027.

A pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre o perfil motivacional dos estudantes, suas metas, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento, percepção do currículo e a intenção de persistir no curso de Ciências Contábeis.

Gostaria de ressaltar que não existe resposta certa ou errada no questionário, mas sim que reflita a sua realidade. Além disso, cabe salientar que sua participação é voluntária, que o anonimato das respostas é garantido e que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Caso deseje participar desta pesquisa, você deve responder o questionário após a leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual pode ser consultado na íntegra no link: <https://drive.google.com/file/d/1wuElejkkkQypZM2rH8pCYASzFEcbaTjw/view?usp=sharing>

Saliento que em nenhum momento você será identificado. Após a finalização da pesquisa os resultados serão publicados, porém a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará aproximadamente 20 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro.

Caso você tenha dúvidas, elas podem ser esclarecidas por meio de contato direto com um dos pesquisadores responsáveis.

Deise Ferreira (Mestranda) – ferreira_deise@hotmail.com

Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana (Orientador) – professorquintana@hotmail.com

Desde já, agradeço à sua participação!

Diante do exposto, assinale uma das alternativas abaixo (Caso a resposta seja “Desejo participar da pesquisa” você terá acesso ao restante do questionário, já se a resposta for “Não desejo participar da pesquisa” você será direcionado para a página de agradecimento):

- () Desejo participar da pesquisa.
- () Não desejo participar da pesquisa.

Seção 1 – Características sociodemográficas dos estudantes investigados

Nessa seção, peço que me conte um pouco sobre você e sobre o curso de Ciências Contábeis que você está cursando.

1. Qual a sua idade (em anos)?
2. Qual o seu gênero? <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não informar <input type="checkbox"/> Outros: _____
3. Qual a sua raça? <input type="checkbox"/> Branco (a) <input type="checkbox"/> Preto (a) <input type="checkbox"/> Pardo (a) <input type="checkbox"/> Amarelo (a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Outros: _____
4. Qual o seu estado civil? <input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a)/União estável <input type="checkbox"/> Divorciado (a)
5. Exerce atividade remunerada? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, sou funcionário (a) público (a) <input type="checkbox"/> Sim, sou empregado (a) em empresa privada <input type="checkbox"/> Sim, sou empresário (a)/autônomo (a) <input type="checkbox"/> Sim, sou estagiário (a) <input type="checkbox"/> Sim, sou bolsista
6. Você já ingressou em outro curso de graduação antes do curso de Ciências Contábeis? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim e já conclui <input type="checkbox"/> Sim, mas evadi do curso <input type="checkbox"/> Sim, estou realizando dois cursos de graduação concomitantemente
7. Qual semestre você está cursando (as disciplinas que estou cursando são prioritariamente de qual semestre)? _____
8. Qual a instituição onde você frequenta o curso de Ciências Contábeis (Se possível informar a instituição e o campus)? _____

Seção 2 – Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Nessa seção, peço que você responda a seguinte questão: **Por que frequento à universidade?**

Marque a pontuação que melhor corresponde, para cada item, uma razão para você frequentar à universidade.

Escala de resposta: 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente. Os valores 2, 3, 5 e 6 representam posições intermediárias, e o valor 4 representa o neutro (nem discordo/nem concordo).

1. Sinceramente, eu não sei por que frequento à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
2. Frequento à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	1	2	3	4	5	6	7
3. Frequento à universidade para não receber faltas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com professores.	1	2	3	4	5	6	7
5. Frequento à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	1	2	3	4	5	6	7
6. Frequento à universidade para não precisar realizar outra atividade em casa durante o período em que estou nas aulas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
8. Frequento à universidade porque é isso que esperam de mim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu já tive boas razões para frequentar à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1	2	3	4	5	6	7
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
11. Frequento à universidade porque a presença é obrigatória.	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque a educação é um privilégio.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu não vejo por que devo frequentar à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
14. Frequento à universidade para conseguir o diploma.	1	2	3	4	5	6	7
15. Frequento à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque para mim a universidade é um prazer.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu não vejo que diferença faz frequentar à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque gosto muito de frequentar à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
22. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	1	2	3	4	5	6	7
24. Frequento à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7
25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	1	2	3	4	5	6	7
26. Porque estudar amplia os horizontes.	1	2	3	4	5	6	7
27. Frequento à universidade porque é isso que escolhi para mim.	1	2	3	4	5	6	7
28. Frequento à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	1	2	3	4	5	6	7
29. Ver meus amigos, mesmo que remotamente, é o principal motivo pelo qual frequento à universidade.	1	2	3	4	5	6	7

Seção 3 – Questionário sobre fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis

Nessa seção são apresentados itens sobre fatores que motivam o estudante a persistir no curso de Ciências Contábeis.

Marque a pontuação que melhor corresponde a sua resposta, para cada item.

Escala de resposta: 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente. Os valores 2, 3, 5 e 6 representam posições intermediárias, e o valor 4 representa o neutro (nem discordo/nem concordo).

1. Sinto-me capaz de aprender os conceitos e teorias de Contabilidade necessários para suprir as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
2. Às vezes eu sinto que eu não pertenço ao curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sinto que os professores do curso de Ciências Contábeis não consideram minha aprendizagem nas suas aulas como algo muito importante.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tenho orgulho de estudar nessa Instituição de Ensino Superior.	1	2	3	4	5	6	7
5. Pretendo me graduar em Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
6. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis têm um bom nível de qualidade.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tenho orgulho de ser estudante do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu pretendo concluir minha graduação nessa Instituição de Ensino Superior.	1	2	3	4	5	6	7
9. Completar o curso de Ciências Contábeis é uma meta de vida para mim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sinto-me capaz de aprender conceitos e teorias relacionadas com a Contabilidade necessários para suprir as demandas do mercado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu me vejo como parte integrante da comunidade de alunos do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
12. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis não são dignas da minha dedicação e esforço.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu estava bem-informado sobre o curso quando optei pelo ingresso no curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
14. Penso seriamente em desistir do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sou capaz de alcançar resultados satisfatórios nas avaliações das disciplinas ao longo do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
16. Sinto que meus colegas de curso valorizam a minha participação nas atividades cotidianas no campus ou remotamente (ex. almoçar, conversar descompromissadamente, grupos de <i>WhatsApp</i> , reuniões <i>on-line</i> etc.).	1	2	3	4	5	6	7
17. Sinto que minha aprendizagem ao longo do curso de Ciências Contábeis será importante para minha vida profissional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Caso eu troque de curso, gostaria de continuar estudando nessa Instituição de Ensino Superior.	1	2	3	4	5	6	7
19. O curso de Ciências Contábeis tem grande significado pessoal para mim.	1	2	3	4	5	6	7

20. Sinto-me capaz de utilizar conhecimentos em Contabilidade para enfrentar os problemas que podem surgir ao longo das disciplinas do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
21. Às vezes sinto que minha presença, mesmo que remotamente, não faz diferença para meus colegas de curso.	1	2	3	4	5	6	7
22. Os conteúdos previstos para as disciplinas ao longo do curso de Ciências Contábeis são importantes.	1	2	3	4	5	6	7
23. Estou fortemente identificado com o curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
24. Minha decisão pelo ingresso no curso de Ciências Contábeis não foi bem pensada e planejada.	1	2	3	4	5	6	7
25. Sinto-me capaz de utilizar conceitos e teorias aprendidos durante o curso para suprir as demandas necessárias para alcançar a diplomação em Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
26. Posso contar com meus colegas de curso para lidar com as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7
27. Estou plenamente decidido a permanecer no curso de Ciências Contábeis.	1	2	3	4	5	6	7