

Relação entre elementos da Teoria Atribucional e causas apontadas pelos acadêmicos de Ciências Contábeis para explicar seu desempenho e suas reações emocionais

SILVIO CASSOLLI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MÁRCIA BIANCHI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BRENDA DE BORBA TRAJANO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A Teoria Atribucional busca estudar as relações motivação-atribuições causais do ser humano, amparando estudos sobre autoconceito e autoestima. Estes conceitos estão diretamente relacionados com o processo de aprendizagem, o que torna esta teoria importante na área da educação. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é analisar a relação entre os elementos da Teoria Atribucional causal e as causas apontadas pelos acadêmicos de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para explicar seu desempenho e as suas reações emocionais, bem como de que forma isso afeta a sua motivação para a aprendizagem. Trata-se de um estudo quantitativo e descritivo, realizado por meio de um levantamento baseado em questionário aplicado aos discentes de Ciências Contábeis matriculados no curso durante o primeiro semestre do ano de 2017, totalizando 360 respondentes. Identificou-se que aproximadamente 80% dos acadêmicos afirmam que as causas atribuídas ao seu desempenho terão interferência no prosseguimento de seus estudos. Entre as causas que mais afetam o desempenho dos alunos estão as causas internas “esforço” e “interesse pelo estudo”, e as causas externas “método de ensino do professor” e “desempenho do professor”. Os acadêmicos tendem a sentir maior satisfação quando o bom desempenho advém de seu esforço do que quando resulta de causas externas. Quando os estudantes obtêm nota baixa devido a causas internas tendem a assumir a responsabilidade, o que os predispõe a se dedicar mais aos estudos. Por outro lado, quando a nota baixa é causada por fatores externos, os estudantes tendem a ficar revoltados e desanimados. Quanto a procrastinação, os alunos que não costumam procrastinar tendem a ter um desempenho melhor, já os alunos que procrastinam, acabam tendo menos tempo para realizar as atividades, e ainda têm que lidar com a ansiedade, estresse e angústia, o que diminui a qualidade de seus trabalhos.

Palavras-chave: Teoria Atribucional. Desempenho. Aprendizagem.

1 Introdução

A Teoria da Atribuição, segundo Beck (2001), surgiu dentro da Psicologia Social como uma importante corrente de estudo da motivação com a finalidade de estudar as relações motivação-atribuições causais do ser humano. Da mesma forma ampara estudos sobre autoconceito e autoestima, tornando-se importante na área da educação. Conforme Crestani (2015), a Teoria da Atribuição foi utilizada primeiramente por Heider nos anos 60. Ela considera que o ser humano empreende os esforços necessários para compreender os acontecimentos que vivencia e diferencia as causas que vem da própria pessoa e aquelas que independem da pessoa.

No processo ensino-aprendizagem as atribuições de causalidade atribuídas pelos acadêmicos a si mesmos são muito importantes por terem relação com variáveis como motivação e autoeficácia (Garcia, 2013). Aplicando-se os princípios da Teoria Atribucional causal no contexto educacional torna-se possível obter explicações sobre a motivação para aprendizagem, bem como tomar providências para elaborar planejamento de ações para minimizar os efeitos dos fracassos e promovam a aprendizagem e o desempenho acadêmico, pois a motivação tem implicação direta na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010; Silva, Mascarenhas & Silva, 2010).

As situações de sucesso, aumentam a autoestima do estudante. Em contrapartida o fracasso causa desestímulo, influenciando negativamente na motivação e conseqüentemente no seu desempenho (Barrera, 2010). Dessa forma, o trabalho dos professores além do aprendizado deve estar voltado para observação, motivação e criação de alternativas que estimulem o aprendizado (Mendes, 2000). Martini e Del Prette (2002) e Kaufulss e Boruchovitch (2016) observaram que há uma tendência dos professores atribuírem o bom ou o mau desempenho escolar principalmente à capacidade e esforço dos próprios alunos, mas reconhecem a ação do docente como condicionante no desempenho dos estudantes, havendo necessidade de maior investimento nesta ação, buscando maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes (Barrera, 2010).

Pesquisas foram realizadas para analisar a relação entre os elementos causais da Teoria Atribucional e os principais fatores atribuídas por estudantes para justificar seu desempenho acadêmico e as reações emocionais decorrentes desta atribuição. Silva, Pletsch e Biavatti (2015) analisaram a relação entre os elementos causais da Teoria Atribucional, e as causas atribuídas por estudantes iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Em outro estudo, Souza, Macedo, Vieira e Andrade (2016) estabeleceram uma relação entre a Teoria Atribucional Causal e os principais fatores apontados pelos estudantes do 1º ao 10º período do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba.

Segundo o estudo de Semprebon, Amaro e Beuren (2017), observou-se a existência de 82% de poder de explicação da relação entre procrastinação e desempenho acadêmico, demonstrando que há influência negativa da procrastinação no desempenho dos discentes de ensino superior. Além disso, pesquisadores da área contábil afirmam que existe uma percepção negativa do próprio contador em relação à profissão e que estes apresentam forte autocrítica e autoconceito negativo (Azevedo, 2010).

Assim esse estudo se justifica, não somente pela atualidade dos temas abordados de Teoria Atribucional e de procrastinação, mas também pela lacuna de pesquisa existente de análises conjuntas de ambos temas, que são diretamente relacionados. Há, ainda, a necessidade de buscar a comprovação de que os resultados dos estudos anteriores, referentes aos fatores que afetam o desempenho acadêmico de estudantes e suas reações emocionais, aplicam-se ou não aos demais regiões/estados do Brasil, no caso específico o estado do Rio

Grande do Sul. É necessário se aprofundar a pesquisa a respeito dos principais fatores que afetam a motivação para o aprendizado e posteriormente o exercício da profissão do contador. Conhecer melhor os alunos é constantemente importante, na tentativa de identificar as causas da falta de motivação. Os estudantes precisam estar motivados para melhor aproveitar a aprendizagem disponibilizada pelo ensino superior.

Dentro do contexto apresentado a questão que motiva esse estudo é: *qual a relação entre os elementos da Teoria Atribucional Causal e os principais fatores apontados pelos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para explicar o seu desempenho e de que modo essa relação afeta sua motivação e suas emoções?* Assim, o objetivo do estudo é analisar a relação entre os elementos da Teoria Atribucional Causal e os principais fatores atribuídos pelos acadêmicos de Ciências Contábeis da UFRGS para justificar o seu desempenho e de que modo essa relação afeta sua motivação e suas emoções.

O estudo está organizado, além desta introdução, destinada à contextualização do tema e introdução da questão problema que motiva a pesquisa, em uma base teórica envolvendo Teoria Atribucional Causal, motivação, ensino de contabilidade, procrastinação, além de outros estudos relacionados. Na terceira seção, são relatados os procedimentos metodológicos utilizados e, na seção quatro, são descritos e analisados os dados obtidos. Por fim, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais acerca do assunto estudado e sugeridas abordagens para estudos futuros.

2 Referencial Teórico

Esta seção está estruturada da seguinte forma: Teoria Atribucional Causal; motivação; procrastinação; ensino de contabilidade; e, estudos relacionados.

2.1 Teoria Atribucional Causal

As pessoas tendem a achar explicações para seus sucessos e fracassos para poderem compreender o seu ambiente, estabelecendo relações com base nas suas crenças e expectativas para justificar seu desempenho. Seu desempenho está diretamente ligado as suas emoções, refletindo na sua autoestima. As causas atribuídas ao seu desempenho podem ser internas ou externas propiciando uma reflexão sobre a capacidade que cada um possui (Silva, Mascarenhas & Silva, 2011).

A Teoria da Atribuição da Causalidade, cujos princípios foram formulados inicialmente por Heider (1970) é um aspecto importante para o estudo da motivação. Essa teoria integra o pensamento, o sentimento e a ação (Silva, Mascarenhas, Silva, Miranda & Almeida, 2011). Conforme Harvey, Madison, Martinko, Crook e Crook (2014), os indivíduos fazem atribuições quando inferem causas para determinados resultados e as atribuições são parte integrante dos processos cognitivos dos indivíduos; assim, segundo a teoria, o ser humano tende a atribuir causas para explicar os acontecimentos com os quais se relaciona.

As atribuições causais, conforme Silva et al. (2011), tem como objetivo possibilitar ao sujeito o desenvolvimento de explicações que o permitam demonstrar algum controle sobre o meio e manter sua autoestima em parâmetros adequados de aceitabilidade. Assim, há a possibilidade de compreender as atribuições causais como comportamento, que é motivado pelo anseio humano de explicar e antever o ambiente onde se insere (Silva et al., 2011).

A literatura em psicologia e educação atribui enorme importância ao entendimento do fracasso escolar e suas causas (Beck, Pontes Neto, Magalhães & Lourenço, 2004). Segundo Silva, Mascarenhas e Silva (2010), o estudante procura atribuir causas que justifiquem ou expliquem os eventos que o cercam, relacionando suas crenças e expectativas, capacidades e o próprio desempenho com seus sucessos e fracassos.

A Teoria Atribucional Causal de Weiner enfoca que há uma relação entre a atribuição de

causalidade com o sucesso e o fracasso na realização de tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a autoestima, o autoconceito e as expectativas são grandes determinantes do desempenho em tarefas e são influenciados por aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso (Silva et al., 2011).

Segundo Weiner (2014), os estudos da Teoria da Atribuição sugerem que as reações emocionais do sucesso e do fracasso são determinadas pelas causas percebidas dos resultados da realização do indivíduo, bem como pelas características compartilhadas da causalidade. Weiner (2014), descreve, ainda, os antecedentes dimensionais de uma série de emoções relacionadas à realização, frente ao sucesso (admiração, apreensão, confiança, desagrado, inveja, gratidão, gostos, orgulho e surpresa) e ao fracasso (raiva, culpa, desamparo, esperança, desespero, piedade, arrependimento, desprezo, vergonha, surpresa e simpatia), destacando as consequências motivacionais das emoções.

A teoria das atribuições causais surgiu do estudo das motivações humanas, de acordo com Woolfolk (2000) a psicologia apresenta a preocupação com essa temática e a define como um estado interior que estimula, direcionam e mantêm um comportamento. Sales (2010) aponta que pode-se adotar uma definição geral e coerente com a teoria cognitiva, que conceitua a motivação como um processo por meio do qual uma atividade é direcionada, instigada e sustentada.

Para o presente estudo as causas atribuídas ao desempenho foram divididas em três categorias: causalidade, estabilidade e controlabilidade. A causalidade pode ser dividida em causas internas quando referem-se ao indivíduo, sua dedicação, esforço, habilidade e fadiga, e externas quando referem-se a características do ambiente no qual o indivíduo está inserido, como por exemplo a facilidade da execução de determinada tarefa ou sorte. A estabilidade está relacionada ao fato da característica ser facilmente alterada, como por exemplo, um resfriado, humor e fadiga, ou não, como exemplo uma habilidade específica da pessoa e situação familiar. A controlabilidade pode ser dividida em controlável, quando pode ser alterado pela pessoa, como esforço ou dedicação, ou incontrolável quando não se pode ter controle da causa, como fadiga ou sorte.

2.2 Motivação

Para Cavenaghi e Bzuneck (2009), a motivação dos alunos é, na atualidade, um dos principais problemas que os professores enfrentam em sala de aula. Para Bzuneck (2009), a qualidade e a intensidade com que os alunos se envolvem nas atividades de aprendizagem será fator determinante no sucesso da aprendizagem. Estudantes desmotivados em sala de aula apresentam rendimento abaixo de sua capacidade, são muito distraídos e mantêm-se afastados do processo de aprendizagem. Em contrapartida, alunos motivados envolvem-se no processo de aprendizagem, sendo pró-ativos, esforçados com desejo de realizar da melhor forma possível as tarefas.

Segundo Ferreira, Vilas Boas, Esteves, Fuerth & Silva (2006), há divergência entre os teóricos de motivação, alguns consideram a motivação como algo intrínseco ao indivíduo, já outros afirmam que são os fatores externos ou extrínsecos que motivam. A motivação intrínseca surge do relacionamento do indivíduo com a tarefa, quando ele sente-se gratificado pelo fato de conseguir concluir a tarefa, independente de recompensa. Já, a motivação extrínseca surge pela possibilidade de ganhos materiais, reconhecimento, promoções, com a execução de tarefas ou receio de punições ou, ainda, por reconhecê-la como necessária.

O estudo de realizado por Maluf e Marques (1985) constatou que a motivação é o fator causal mais citado pelos estudantes para justificar o sucesso e fracasso na escola. Os demais fatores foram menos citados. Neste sentido faz-se necessário estudos para redistribuição dos esforços nos fatores que causam menor impacto na formação dos discentes para atividades

ligadas ao desenvolvimento da motivação (Beck, 2001).

Segundo Werlang, Bianchi e Vendruscolo (2016), estudos sobre a motivação dos discentes em cursos de graduação vem sendo realizados com o intuito de verificar quais fatores influenciam as escolhas dos alunos, e dentre esses quais podem ser trabalhados para aprimorar o ambiente acadêmico e a qualidade do ensino. Entre os fatores que influenciam os acadêmicos encontram-se as variáveis de caracterização pessoal, as concepções dos alunos acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação, o desempenho alegado e a percepção de esforço dos alunos.

Almeida (2012) salienta que é importante que os estudantes possam dedicar-se a trabalhos de investigação científica e de maior contato com a comunidade em que se inserem, como forma de ampliar o sentido da aprendizagem, despertando maior implicação dos graduandos nas atividades universitárias, propiciando assim um maior envolvimento acadêmico e qualidade motivacional.

Em geral, a falta de motivação ou uma motivação não adaptativa representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Além disso, fica comprometida a formação e o próprio desenvolvimento do aluno desmotivado, uma vez que dependem consideravelmente dos aprendizados escolares (Bzuneck, 2001).

2.3 Procrastinação

A procrastinação é uma consequência da falta de motivação, que pode ser “compreendida como um fenômeno dinâmico, que envolve aspectos pessoais, comportamentais e ambientais e se caracteriza pelo adiamento não estratégico de ações” (Sampaio & Bariani, 2011, p. 242). Esse comportamento muito comum entre os estudantes acadêmicos, além de prejudicar seu desempenho estimula sentimentos desagradáveis nos alunos tais como ansiedade, angústia, frustração, autocondenação e irritação (Sampaio & Bariani, 2011; Ribeiro, Avelino, Colauto & Casa Nova, 2014).

Segundo pesquisa realizada por Sampaio e Bariani (2011), em uma Universidade Confessional, particular, do interior do Estado de São Paulo a procrastinação atingiu cerca de 82% dos estudantes universitários da amostra, tendo como principal causa apontada pelos próprios estudantes a falta de tempo. Muitos estudantes trabalham durante o dia, estudam a noite e nos finais de semana necessitam dar atenção aos seus familiares.

Conforme Silva, Silva e Vilela (2016), estudantes em final de curso tendem a ter um comportamento mais procrastinador e quanto ao gênero verificou que o segmento feminino apresenta um comportamento menos procrastinador. Foi verificado, ainda, que estudantes que afirmaram ter um comportamento procrastinador tendem a ter um rendimento acadêmico mais baixo.

A procrastinação exerce influência significativa apenas nos estudantes com baixa autoeficácia, além disso acadêmicos procrastinadores tendem a sentir menos as reações emocionais e ter uma melhor saúde mental, principalmente quando há um prazo maior para execução das tarefas (Amaro, 2016).

Conforme pesquisa realizada por Semprebon et al. (2017), corroborando os os estudos anteriores, a partir da aplicação da modelagem de equações estruturais, os autores identificaram 82% de poder de explicação da relação direta entre procrastinação e desempenho acadêmico, demonstrando, assim, uma significativa influência negativa da procrastinação no desempenho dos discentes de ensino superior.

2.4 Ensino de Contabilidade

O desenvolvimento do conhecimento é um fenômeno humano por excelência, alcançado pela interação, convivência, contato, proximidade, preferências e relacionamentos interpessoais.

Aprender e ensinar acompanham a humanidade desde tempos desconhecidos, seja esta atividade formal ou mesmo pela simples repetição de palavras, gestos ou comportamentos; aprende-se continuamente desde o nascimento até a morte (Lopes et al., 2009).

Especial atenção deve ser dada às instituições de ensino superior, elas precisam preparar os discentes de forma adequada pois são o principal instrumento transmissor de conhecimentos culturais e científicos armazenados pela humanidade (Delors, 2006). O ensino superior simultaneamente deposita e cria conhecimento, atuando como agente de desenvolvimento econômico e como polo de educação ao longo da vida, além de ser, ainda, o principal instrumento de difusão da bagagem cultural e científica acumulada pela humanidade (Delors, 2006).

As instituições de ensino superior têm como propósito por meio de seu projeto pedagógico e estratégias didáticas em sala de aula, estabelecer um processo de construção do conhecimento, que seja considerado um sucesso. O desejo dos programas de graduação e pós-graduação deve ser formar profissionais com domínio técnico e científico, capacidade de liderança, e que sejam agentes de mudança social, comprometidos com a superação das desigualdades (Lopes et al., 2009).

A Contabilidade é uma ciência social que utiliza elementos de vários ramos do conhecimento para a construção do seu arcabouço teórico. Ela possui uma inter-relação com a Administração, com a Economia, com a Estatística e com várias outras disciplinas correlatas (Marion, 2005). Essa pluralidade de conhecimentos forma um profissional com uma área de atuação bastante extensa (Maciel, 2009).

A facilidade de abertura de Instituições de Educação Superior (IES) privadas proporcionada pela LDB de 1996 (Brasil, 1996) tornou o ambiente educacional cada vez mais competitivo. Com o aumento da concorrência por vagas no mercado de trabalho, o futuro profissional da área contábil deve posicionar-se no seu processo formativo analisando de forma crítica sua área de atuação, colegas de profissão e clientes (Walter, Tontini & Domingues, 2005). Dessa forma, Walter, et al. (2005) ressaltam que o mercado educacional está cada vez mais próximo de um mercado onde a qualidade dos serviços e a satisfação dos clientes são essenciais para a continuidade das IES.

As universidades tendem a deixar de lado seu caráter universal, humanista, para dedicarem-se exclusivamente a formação profissional (Furlani, 1998). Desta forma, as universidades passam a destacar-se na formação com excelência humana e profissional de seus alunos, qualificando-os para um melhor desempenho e o fortalecimento da profissão de contador. Para Paladini (2000, p. 31), com a introdução de mudanças no ambiente de negócios, o conceito de qualidade evoluiu para gestão da qualidade total, isto é, “o processo destinado a investir, continuamente, em mecanismos de melhoria, ou seja, de aumento da adequação de produtos e serviços ao fim a que se destinam.”

Oliveira (2003) resalta que o propósito do ensino da contabilidade deve ser prover a tomada de decisão, levando em consideração a escassez de recursos. Ainda conforme Oliveira (2003), o ensino deve incluir a identificação de decisões cruciais das áreas e a definição de metas e objetivos, bem como deve fornecer subsídios para a direção e para o controle eficaz de recursos materiais e humanos. Para o autor, tais conhecimentos devem orientar o aluno para que ele seja capaz de prover relatórios gerenciais sobre o custo dos recursos com identificação dos pontos críticos e oportunidades de melhoria; facilitar o controle e a função social.

2.5 Estudos Relacionados

Zambon (2006) pesquisou as metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito dos alunos. Concluiu que o aluno que desenvolve uma percepção positiva de sua capacidade acadêmica tende a ter altas expectativas em relação a seu desempenho, a persistir

por mais tempo em tarefas difíceis, a propor objetivos realísticos e a apresentar altos níveis de engajamento cognitivo nas tarefas, que por sua vez favorecem o autoconceito positivo.

Ferreira, Raposo e Bidarra (2009, p. 329 e 344) procuraram “[...] esclarecer as relações entre as abordagens ao estudo, as atribuições causais, o rendimento acadêmico e a percepção subjetiva do rendimento acadêmico.” Estudaram alunos pertencentes a instituições de ensino superior. Concluíram que há uma “[...] relação positiva entre o rendimento acadêmico objetivo e a percepção subjetiva do rendimento acadêmico.” Portanto, quanto melhor for o rendimento acadêmico do aluno, mais competente ele se vê, tornando-se mais independente e melhor avaliará seu processo de aprendizagem.

Silva et al. (2010) demonstraram que pela teoria das atribuições causais é possível a compreensão das causas que conduzem ao sucesso ou ao fracasso dos estudantes em ambiente acadêmico. Concluíram que de maneira geral, os alunos sentem orgulho, maior autoestima, autoconfiança e percepção de valor pessoal após o sucesso se a tarefa for atribuída a uma causa interna, e podem sentir vergonha, culpa, falta de confiança se a causa interna for responsável pelo fracasso. Afirmaram que valendo-se do diagnóstico do estilo de atribuições causais dos estudantes sobre o rendimento acadêmico no contexto escolar pode ser possível a criação de estratégias para intervenção psicológica e educacional. Assim a teoria das atribuições causais é um embasamento teórico relevante para a compreensão de variáveis psicológicas que afetam, condicionam e determinam as atitudes e o desempenho dos estudantes em contexto escolar e pode servir de embasamento para ações práticas de intervenção escolar.

Silva et al. (2015) analisaram a relação entre os elementos causais da Teoria Atribucional, e as causas atribuídas por estudantes iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, para justificar seu desempenho acadêmico e as reações emocionais decorrentes desta atribuição. Concluíram que a maior parte dos alunos acredita que suas reações emocionais exercem influência no seu aprendizado e por conta disso, esses alunos apresentaram-se motivados; no entanto, alguns não acreditam que as reações emocionais influenciam no aprendizado, e apesar de ter um bom desempenho, por consequência, esses outros alunos encontraram-se desmotivados.

Crestani (2015) estudou a relação entre inteligência, inteligência emocional e motivação, com o desempenho acadêmico. Realizou o estudo com 70 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no Ensino Integrado (médio e técnico) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Os resultados do estudo demonstraram que apenas a motivação teve significância e foi a preditora do bom desempenho acadêmico, com predomínio da meta aprender. Esses resultados corroboraram com outros estudos, que afirmam que quanto maior a motivação, melhor o desempenho acadêmico.

Souza et al. (2016) fizeram uma relação entre a Teoria Atribucional Causal e os principais fatores apontados pelos estudantes do 1º ao 10º período do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba, para justificar seu desempenho acadêmico, e as reações emocionais que derivam do seu resultado acadêmico. Os referidos autores observaram que muitas atribuições de causalidade geram interferência no desempenho, principalmente aquelas que são vinculadas às causas internas; observam, também, que a maior parte dos acadêmicos pesquisados acreditam que as causas atribuídas ao seu desempenho geram reações emocionais que são capazes de afetar a sequência do curso (Souza et al. 2016).

3 Procedimentos Metodológicos

A abordagem do problema deste estudo classifica-se como quantitativa. Conforme Richardson (1999), a abordagem quantitativa é caracterizada pela utilização de quantificação tanto na coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Os dados coletados referentes as causas atribuídas pelos acadêmicos para explicar o seu desempenho foram apresentados graficamente para análise dos resultados.

Quanto aos seus objetivos, caracteriza-se como descritiva. Almeida (1996, p. 104) afirma que “Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, características, causas, relações com outros fatos”. Para Cervo e Bervian (1996) a pesquisa descritiva procura correlacionar fatos e fenômenos. Nesta pesquisa foram comparados diversos aspectos da população-alvo procurando estabelecer relações entre desempenho, causas que afetam o desempenho e as emoções resultantes do desempenho.

Quanto ao procedimento técnico utilizado, este estudo classifica-se como levantamento (Gil, 2010). Neste estudo os dados coletados foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no primeiro semestre de 2017, cursando do 1º ao 8º semestres, totalizando 856 alunos. O tipo de amostragem desta pesquisa é a não-probalística, pois a amostra foi composta pelos alunos que estavam presentes na sala de aula no dia da aplicação do questionário, mês de maio de 2017. A amostra foi validada com o cálculo de amostra por meio do site Cálculo Amostral (Santos, 2017), para um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 5% apresentou-se uma amostra necessária de 266 respondentes.

O questionário foi validado por dois professores doutores da UFRGS. Do público-alvo foram excluídos os alunos que não desejaram responder o questionário e 10 alunos que não preencheram vários dados do seu perfil como: sexo, idade, semestre do curso, desempenho, etc., impossibilitando que fossem feitos os relacionamentos necessários para desenvolvimento do estudo. Assim, a amostra é composta de 360 questionários aplicados aproveitáveis, possibilitando realizar inferências quanto à população.

4 Análise dos Dados

Os resultados para este estudo foram obtidos a partir de questionário aplicado aos acadêmicos proporcionaram uma análise dos resultados, que é apresentado em quatro partes: perfil dos participantes, desempenho dos acadêmicos, atribuições de causalidade dos acadêmicos e suas reações emocionais e procrastinação acadêmica e suas reações emocionais.

4.1 Perfil dos Participantes

Nesta seção é demonstrada a análise do perfil dos discentes que responderam ao questionário. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos alunos por semestre e por sexo.

Tabela 1 Semestre e sexo dos acadêmicos

Semestre	Sexo				Total
	Masculino	%	Feminino	%	
1	29	8,1	29	8,1	58
2	21	5,8	23	6,4	44
3	25	6,9	23	6,4	48
4	24	6,7	22	6,1	46
5	21	5,8	21	5,8	42
6	12	3,3	22	6,1	34
7	24	6,7	25	6,9	49
8	20	5,6	19	5,3	39
Total	176	48,9	184	51,1	360

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

A Tabela 1 destaca que há uma distribuição homogênea entre os sexos dos estudantes nos diversos períodos do curso, com uma leve superioridade do segmento feminino no total geral da amostra (51,1%). No estudo de Silva et al. (2015) participaram da pesquisa apenas alunos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis, destes 56% eram do sexo

feminino. Já no estudo de Souza et al. (2016) participaram da pesquisa alunos de 10 períodos do curso de Ciências Contábeis, sendo 52% dos respondentes do sexo feminino.

Na Tabela 2 estão discriminadas as faixas etárias dos alunos por sexo.

Tabela 2 Idade dos acadêmicos

Idade	Sexo		Total	%
	Masculino	Feminino		
16-19	27	34	61	16,94
20-21	33	35	68	18,89
22-25	43	65	108	30,00
26-30	39	24	63	17,50
31-35	18	16	34	9,44
36-40	2	5	7	1,94
Mais de 41	9	4	13	3,61
Não Identificada	5	1	6	1,67
Total	176	184	360	100,00

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Com base nas informações da Tabela 2, pode-se afirmar que praticamente 50% dos estudantes possuem entre 20 e 25 anos. Infere-se, desta forma, que a maioria dos respondentes deu prosseguimento aos estudos logo após o ensino médio; mas há uma parcela considerável de alunos acima dos 30 anos (15%). No estudo de Silva, et al. (2015) o universo estudado possuía idade entre 17 e 24 anos, já no estudo de Souza et al. (2016) 69% dos alunos possuía entre 19 e 25 anos. Na Tabela 3 estão distribuídos os estudantes pelas cidades que afirmam residir.

Tabela 3 Cidade que habitam os acadêmicos

Cidade	Sexo		Total	%
	Masculino	Feminino		
Porto Alegre	120	127	247	68,61
Canoas	13	17	30	8,33
Viamão	6	7	13	3,61
Cachoeirinha	3	7	10	2,78
Alvorada	3	4	7	1,94
São Leopoldo	4	3	7	1,94
Guafba	2	4	6	1,67
Gravataí	2	3	5	1,39
Sapucaia do Sul	2	2	4	1,11
Esteio	2	1	3	0,83
Novo Hamburgo	1	1	2	0,56
Bom Princípio	0	1	1	0,28
Nova Santa Rita	0	1	1	0,28
NI	18	6	24	6,67
Total	176	184	360	100,00

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 3 destaca-se que a maioria dos estudantes, reside no município de Porto Alegre, representando praticamente 70% do total. Em seguida aparece o município de Canoas com apenas 8,33% de residentes. Nos demais municípios a representatividade é baixa. No estudo de Souza et al. (2016) existe uma distribuição mais homogênea nas cidades onde moram os alunos apenas 28,8% afirmam residir na cidade com maior número de alunos. A Tabela 4 apresenta o horário médio de retorno dos estudantes a suas residências após a saída da Universidade.

Tabela 4 Horário de retorno dos alunos as suas residências

Horário	Sexo		Total	%
	Masculino	Feminino		
Antes 21:00	9	9	18	5,00
21:01-21:30	2	3	5	1,39
21:31-22:00	30	28	58	16,11
22:01-22:30	49	50	99	27,5
22:31-23:00	51	57	108	30,00
23:01-23:30	16	26	42	11,67
Após 23:31	6	6	12	3,33
Não respondeu	13	5	18	5,00
Total	176	184	360	100,00

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

A Tabela 4 demonstra que 50% dos estudantes que responderam a esta pesquisa, chegavam às suas residências em no máximo 30 minutos após o término previsto das aulas às 22 horas, 30% gastavam entre 30 minutos e 1 hora, e 15% gastavam mais de 1 hora para retornar a suas residências. No estudo de Souza et al. (2016) os alunos levavam mais tempo para chegarem as suas residências, 38% levava menos de meia hora, 30% entre meia hora e uma hora e 31,29% mais de uma hora.

4.2 Desempenho dos Acadêmicos

Nesta seção buscou-se analisar a percepção do estudante em relação ao seu desempenho e motivação. A Tabela 5 demonstra a quantidade de alunos pela opção que tinham ao ingressar no curso de Ciências Contábeis, divididos por sexo e pelo desempenho acadêmico informado.

Tabela 5 Desempenho dos alunos de Ciências Contábeis

Opção por Ciências Contábeis		1ª Opção		2ª Opção		3ª Opção		Outras		Total por sexo	
Desempenho	Sexo	Opção	%	Opção	%	Opção	%	Opção	%	Opção	%
Ótimo	Masc	7	3,65	6	4,58	0	0,00	2	11,11	15	4,17
	Fem	12	6,25	4	3,05	0	0,00	1	5,56	17	4,72
Bom	Masc	51	26,56	33	25,19	4	21,05	3	16,67	91	25,28
	Fem	50	26,04	37	28,24	8	42,11	4	22,22	99	27,50
Regular	Masc	36	18,75	22	16,79	3	15,79	5	27,78	66	18,33
	Fem	25	13,02	25	19,08	4	21,05	3	16,67	57	15,83
Ruim	Masc	2	1,04	1	0,76	0	0,00	0	0,00	3	0,83
	Fem	6	3,13	2	1,53	0	0,00	0	0,00	8	2,22
Não Identificado	Masc	0	0,0	1	0,76	0	0,00	0	0,00	1	0,28
	Fem	3	1,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,83
Total		192	100,00	131	100,00	19	100,00	18	100,00	360	100,00

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Com base na Tabela 5, observa-se que mais da metade dos estudantes considerava o desempenho como bom, cerca de 9% consideraram seu desempenho ótimo e apenas 3% dos pesquisados relataram considerar seu desempenho ruim. Percebe-se que não existe uma diferença significativa no desempenho entre os que tinham o curso de Ciências Contábeis como a primeira opção ou não, apresentando inclusive uma redução no número de alunos com desempenho ruim entre aquele que não tinham o curso de Ciências Contábeis como primeira opção. A grande maioria dos estudantes (95,8%) conseguia manter desempenho acima do considerado como ruim. No estudo de Souza et al. (2016) o resultado é similar, 96% dos alunos informaram desempenho acima do ruim independentemente de terem o curso de Ciências Contábeis como primeira opção. Apresenta-se na Tabela 6, a motivação dos acadêmicos diante do curso, discriminados por sexo e desempenho. O número 1 indica pouca motivação e o número 5 indica bastante motivação.

Tabela 6 Motivação dos acadêmicos de Ciências Contábeis

Desempenho	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		NI		Total	%
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
Motivação 1	0	0	3	3	2	4	0	1	0	1	14	3,89
Motivação 2	0	1	11	6	12	6	0	0	0	0	36	10,00
Motivação 3	2	3	21	19	21	22	3	4	0	0	95	26,39
Motivação 4	5	4	42	49	20	18	0	3	0	1	142	39,44
Motivação 5	8	9	13	22	10	7	0	0	1	1	71	19,72
NI	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0,56
Total	15	17	92	99	65	57	3	8	1	3	360	100,00

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Observa-se na Tabela 6 que 59,16% dos pesquisados encontram-se motivados com curso e apenas 13,89% dos estudantes estão desmotivados. Há uma leve tendência dos alunos mais motivados terem desempenho melhor. Estes resultados contrastam com os encontrados no estudo de Souza et al. (2016), onde 74,9% dos pesquisados encontravam-se motivados com o curso e 51% dos alunos motivados tinham desempenho ótimo ou bom contra 9% dos alunos não motivados.

A Tabela 7 apresenta a média de tempo diário que os alunos destinam aos estudos extraclasse e a relação com seu desempenho.

Tabela 7 Média de tempo diário de estudo dos acadêmicos

Desempenho	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		NI		Total	%
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
Só na faculdade	2	2	22	16	13	13	0	2	1	0	71	19,72
00:30-01:00	7	6	39	42	28	24	2	2	0	1	151	41,94
01:01-02:00	0	4	20	24	18	15	1	3	0	2	87	24,17
02:01-03:00	2	2	7	7	5	4	0	1	0	0	28	7,78
03:01-04:00	2	3	3	9	1	1	0	0	0	0	19	5,28
Mais de 04:00	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	1,11
Total	15	17	92	99	65	57	3	8	1	3	360	100,00

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 7 verifica-se que maior parte dos acadêmicos (61,66%) dedica até uma hora diária aos estudos fora da faculdade, observa-se também que o aumento no tempo de estudo após 2 horas não representa uma melhoria significativa no desempenho. No estudo de Souza et al. (2016), ao contrário deste, a maior parte dos acadêmicos (38%) informou que dedica em média de uma a duas horas diárias aos estudos.

4.3 Atribuições de Causalidade dos Acadêmicos e suas Reações Emocionais

Nesta seção buscou-se apurar as reações emocionais advindas das principais causas apontadas pelos acadêmicos para justificar seu desempenho. Os estudantes foram questionados a respeito das notas obtidas em virtude de causas internas e externas e se afetam resultados futuros (Tabela 8).

Tabela 8 Atribuições de Causalidade dos Acadêmicos

Atribuições Causais podem interferir em resultados futuros	Sexo				Total				Não respondeu
	Masc		Fem		Total		Total		
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	%	Não	%	
Nota alta - causas internas	122	18	143	10	265	73,61	27	7,50	68
Nota alta - causas externas	82	42	68	54	150	41,67	96	26,67	114
Nota baixa - causas internas	105	17	116	12	221	61,39	29	7,78	110
Nota baixa - causas externas	87	34	86	27	173	48,06	61	16,94	126

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

De acordo com a Tabela 8, verifica-se que uma média de 67% dos alunos informaram que um resultado positivo ou negativo em virtude de causas internas poderia interferir em resultados futuros, enquanto apenas 45% dos alunos informaram que um resultado positivo ou negativo por causas externas poderia interferir em resultados futuros. No estudo de Silva, et al. (2015) um número elevado de alunos (80%) respondeu que as causas atribuídas por eles ao seu desempenho influenciam na sua motivação e processo de aprendizagem. De forma semelhante foram as respostas no estudo de Souza et al. (2016), 83% dos alunos responderam que uma nota alta proveniente de causas internas interfere no futuro acadêmico.

Os acadêmicos responderam quatro questões subjetivas, em que foram apresentadas atribuições causais internas e externas, para que as respostas fossem direcionadas para reações emocionais diante de cada causa.

O primeiro questionamento foi: suponha que na disciplina “X” você obteve uma nota alta devido a causas internas, qual o seu sentimento diante do resultado? Os principais sentimentos apontados estão relacionados na Tabela 9.

Tabela 9 Sentimentos dos acadêmicos em virtude de nota alta devido a causas internas

Nota alta devido a causas internas	Sexo				Total	%
	Masc		Fem			
	Qtd	%	Qtd	%		
Satisfação	53	30,11	52	28,26	105	29,17
Felicidade	34	19,32	44	23,91	78	21,67
Motivação	12	6,82	17	9,24	29	8,06
Dever cumprido	11	6,25	15	8,15	26	7,22
Orgulho	10	5,68	5	2,72	15	4,17
Bem	8	4,55	4	2,17	12	3,33
Realizado	5	2,84	7	3,80	12	3,33
Outros	25	14,20	34	18,48	59	16,39
Não respondeu	18	10,23	6	3,26	24	6,67
Total	176	100	184	100	360	100

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 9 verifica-se que com exceção de 21 alunos, os demais (94%) tiveram emoções positivas sendo a mais citada a satisfação com 29%. Citaram, também, emoções como felicidade (21%), motivação (8%) e sentimento do dever cumprido (7%). No estudo de Souza et al. (2016) apenas 67% dos respondentes afirmaram ter bons sentimentos, como felicidade, satisfação e motivação, diante do questionamento.

Na próxima pergunta os acadêmicos foram questionados: suponha que na disciplina “Y” você obteve uma nota alta devido a causas externas, qual o seu sentimento diante do resultado? Os resultados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 Sentimentos dos acadêmicos em virtude de nota alta devido a causas externas

Nota alta devido a causas externas	Sexo				Total	%
	Masc		Fem			
	Qtd	%	Qtd	%		
Felicidade	34	19,32	47	25,54	81	22,50
Satisfação	20	11,36	19	10,33	39	10,83
Indiferença	12	6,82	13	7,07	25	6,94
Alívio	8	4,55	11	5,98	19	5,28
Motivação	8	4,55	9	4,89	17	4,72
Bem	7	3,98	4	2,17	11	3,06
Surpresa	5	2,84	4	2,17	9	2,50
Outros	40	22,73	52	28,26	92	25,56
Não respondeu	42	23,86	25	13,59	67	18,61
Total	176	100	184	100	360	100

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Observa-se na Tabela 10 que o número de respondentes que não classificou de forma positiva o fato de ter tirado nota alta foi de 96 (27%), sendo que destes 25 alegaram serem indiferentes. O restante dos pesquisados (73%) alegou bons sentimentos como felicidade (22%) e satisfação (10%). No estudo de Souza et al. (2016), ao contrário, houve um reduzido percentual de alunos que responderam ter bons sentimentos (39%) e uma grande quantidade de alunos que não responderam (43%).

No terceiro questionamento foi perguntado: suponha que na disciplina “A” você obteve uma nota baixa devido a causas internas, como falta de estudo, qual o seu sentimento diante do resultado? Os resultados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 Sentimentos dos acadêmicos em virtude de nota baixa devido a causas internas

Nota baixa devido a causas externas	Sexo				Total	%
	Masc		Fem			
	Qtd	%	Qtd	%		
Frustração	35	19,89	26	14,13	61	16,94
Decepção	22	12,50	22	11,96	44	12,22
Tristeza	20	11,36	24	13,04	44	12,22
Chateado	7	3,98	9	4,89	16	4,44
Indiferente	6	3,41	7	3,80	13	3,61
Insatisfação	5	2,84	6	3,26	11	3,06
Aceitação	8	4,55	2	1,09	10	2,78
Outros	41	23,30	54	29,35	95	26,39
Não respondeu	32	18,18	34	18,48	66	18,33
Total	176	100	184	100	360	100

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Ao analisar a Tabela 11 verifica-se que maioria dos respondentes expressou sentimentos negativos como frustração (17%), decepção (12%) e tristeza (12%). 3,61% mostraram-se indiferentes e 3,06% sentiram-se conformados ou aceitaram o resultado. De forma semelhante no estudo de Souza et al. (2016) 64% dos alunos responderam ter maus sentimentos como tristeza, vergonha e decepção.

No último questionamento foi perguntado aos acadêmicos: suponha que na disciplina “B” você obteve uma nota baixa devido a causas externas, como falta de domínio de conteúdo por parte do professor, qual o seu sentimento diante do resultado? Os resultados são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 Sentimentos dos acadêmicos em virtude de nota baixa devido a causas externas

Nota baixa devido a causas externas	Sexo				Total	%
	Masc		Fem			
	Qtd	%	Qtd	%		
Frustração	19	10,80	28	15,22	47	13,06
Raiva	26	14,77	20	10,87	46	12,78
Indignação	16	9,09	16	8,70	32	8,89
Chateado	10	5,68	11	5,98	21	5,83
Revolta	10	5,68	9	4,89	19	5,28
Decepção	6	3,41	11	5,98	17	4,72
Insatisfação	9	5,11	6	3,26	15	4,17
Outros	49	27,84	51	27,72	100	27,78
Não respondeu	31	17,61	32	17,39	63	17,50
Total	176	100	184	100	360	100

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 12 percebe-se que neste questionamento apareceram sentimentos negativos mais fortes. Os alunos manifestaram-se frustrados (13%), com raiva (12%) e indignados (8%).

Apenas 2 estudantes informaram que estavam conformados. Da mesma forma, no estudo de Souza et al. (2016) a maior parte dos alunos (63%) responderam ter maus sentimentos como revolta, raiva e tristeza. Na Tabela 13 evidenciase a intensidade com que as causas internas apontadas pelos alunos interferem no seu desempenho, sendo 1 pouca interferência e 5 bastante interferência.

Tabela 13 Relevância das principais causas internas no desempenho acadêmico

Atribuições Causais Internas	NA	1	2	3	4	5	Média	Desvio padrão
Esforço	0,28%	2,22%	4,72%	12,78%	25,00%	55,00%	4,26	1,00
Interesse pelo estudo	1,11%	1,67%	5,28%	15,56%	32,22%	44,17%	4,13	0,98
Tempo disponível	0,28%	5,28%	8,89%	14,72%	20,00%	50,83%	4,03	1,22
Atenção na aula	1,39%	3,33%	7,78%	18,89%	30,83%	37,78%	3,93	1,09
Habilidade	1,67%	3,89%	8,61%	25,28%	38,06%	22,50%	3,68	1,04
Método de estudo	1,11%	4,72%	9,44%	27,22%	31,1%	26,39%	3,66	1,11
Estratégia de estudo	1,39%	6,11%	10,28%	28,06%	31,67%	22,50%	3,55	1,13
Fadiga	1,67%	10,83%	12,50%	24,44%	23,89%	26,67%	3,44	1,31
Saúde	1,11%	11,11%	12,22%	28,33%	21,11%	26,11%	3,39	1,30
Ansiedade	1,11%	16,67%	17,22%	22,78%	18,33%	23,89%	3,16	1,41
Nervosismo	1,39%	18,33%	16,39%	23,33%	20,56%	20,00%	3,08	1,39
Fé	1,67%	52,22%	12,78%	12,50%	8,33%	12,50%	2,15	1,46
Humor	0,83%	20,00%	16,67%	29,17%	18,89%	14,44%	2,91	1,32

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Observa-se, por meio da Tabela 13 que as causas internas apontadas pelos alunos como de maior relevância são esforço com uma média de 4,26 e interesse pelo estudo com uma média de 4,13. Os itens apontados com menor relevância foram fé (2,15) e humor (2,91). Para Silva, et al. (2015), de forma diferente, foram apontadas como causas mais relevante a atenção em aula e a disponibilidade de tempo. Já, para Souza et al. (2016) as principais causas apontadas para o desempenho acadêmico foram esforço e tempo disponível.

A Tabela 14 demonstra a intensidade com que as causas e externas apontadas pelos alunos interferem no seu desempenho, sendo 1 pouca interferência e 5 bastante interferência.

Tabela 14 Relevância das principais causas externas no desempenho acadêmico

Atribuições Causais Externas	NA	1	2	3	4	5	Média	Desvio padrão
Método de ensino do professor	1,67%	4,17%	5,28%	16,94%	25,83%	46,11%	4,06	1,11
Desempenho do professor	1,39%	3,61%	5,28%	19,17%	29,72%	40,83%	4,00	1,07
Dificuldade ou facilidade das tarefas	1,39%	5,28%	6,11%	25,83%	32,78%	28,61%	3,74	1,10
Infraestrutura da universidade	1,39%	15,28%	15,28%	30,00%	22,22%	15,83%	3,08	1,28
Incentivo ou falta de incentivo familiar	1,67%	36,11%	15,28%	22,22%	13,61%	11,11%	2,47	1,39
Dificuldade de socialização	1,39%	36,67%	24,17%	20,28%	12,78%	4,72%	2,24	1,21
Sorte ou azar	1,67%	46,11%	16,98%	26,11%	4,72%	4,44%	2,03	1,16

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Observa-se na Tabela 14 que as causas externas apontadas pelos alunos como de maior relevância são método de ensino do professor com média 4,06 e desempenho do professor com média 4,00. As causas de menor relevância são sorte ou azar (2,03) e dificuldade de socialização (2,24). No estudo de Souza et al. (2016), de forma diferente, a principal causa apontada pelos acadêmicos foi o incentivo familiar.

4.4 Procrastinação Acadêmica e suas Reações Emocionais

Nesta seção buscou-se apurar as reações emocionais decorrentes do hábito dos alunos procrastinarem suas atividades, bem como os reflexos da procrastinação no desempenho acadêmico. Os alunos foram questionados se costumavam adiar suas tarefas e como isso afeta seu desempenho e suas emoções. Na Tabela 15 está apresentado o resultado do questionamento sobre a procrastinação das tarefas pelos acadêmicos.

Tabela 15 Procrastinação no desempenho acadêmico

Semestre	Masculino				Feminino				Total
	Sim	%	Não	%	Sim	%	Não	%	
1	23	38,33	9	15,00	14	23,33	14	23,33	60
2	19	38,00	3	6,00	20	40,00	8	16,00	50
3	14	34,15	3	7,32	16	39,02	8	19,51	41
4	27	52,94	4	7,84	12	23,53	8	15,69	51
5	14	38,89	3	8,33	10	27,78	9	25,0	36
6	17	45,95	1	2,70	16	43,24	3	8,11	37
7	10	25,00	7	17,50	12	30,00	11	27,50	40
8	16	38,10	4	9,52	16	38,10	6	14,29	42
Total	140	39,22	34	9,52	116	32,49	67	18,77	357

Fonte: Elaborada com base em dados da pesquisa (2017).

Observa-se, por meio da Tabela 15 que, mais de 70% dos acadêmicos afirmam que costumam procrastinar suas atividades. Alunos do sexo masculino costumam procrastinar mais do que alunos do sexo feminino indo ao encontro do estudo de Silva, et al. (2016, p. 15), que verificou “que os discentes do gênero feminino associam-se a um comportamento não procrastinador, enquanto que graduandos do gênero masculino estão mais associados à procrastinação.” Contrariando pesquisa de Silva, et al. (2016) não foi observado um aumento significativo na quantidade de procrastinadores em relação a alunos em final de curso.

Questionados sobre como a procrastinação afeta seu desempenho os alunos que não costumam adiar suas tarefas responderam de maneira geral que conseguem adiantar o serviço, diminuir a pressão, facilitar o planejamento, mais tempo para o estudo, melhorar as notas e a qualidade dos trabalhos. Em contrapartida os alunos que costumam adiar suas tarefas responderam que há um acúmulo de trabalhos, o rendimento diminui, afeta a fixação de conteúdo, afeta a qualidade dos trabalhos, diminui as notas, diminui tempo de estudo, gera correria e causa perda de prazo na entrega de tarefas. Uma pequena parcela, cerca de 10%, informou que não afeta seu desempenho.

Questionados sobre como a procrastinação afeta suas emoções, os alunos que não costumam adiar suas tarefas responderam de maneira geral sentem-se aliviados, calmos, contentes, focados no futuro, com baixo nível de ansiedade e sentindo-se eficiente. Em contrapartida os alunos que costumam adiar suas tarefas responderam que sentem-se ansiosos, angustiados, irritados, frustrados e tendem a autocondenarem-se. Uma pequena parcela, cerca de 10%, informou que não afeta seu lado emocional.

5 Considerações Finais

O presente estudo teve por finalidade fazer uma relação entre os elementos da Teoria Atribucional Causal e as principais causas apontadas pelos alunos do Curso de Ciências Contábeis da UFRGS para justificar seu desempenho e sua motivação e o reflexo nas suas emoções.

Analisando-se os resultados da pesquisa, no que se refere ao sexo dos alunos, pode-se afirmar que não há uma diferença significativa tanto no desempenho e motivação apresentados quanto nas principais causas apontados pelos acadêmicos para justificá-los. De uma forma geral independente do sexo e semestre cursados os estudantes afirmam que as causas internas têm maior influência no seu desempenho e são as que têm maior influência em

resultados futuros. Praticamente 15% dos respondentes afirmaram que com esforço e dedicação podem superar a maioria dos obstáculos originários de causas externas ou melhorar o seu desempenho apesar das causas externas.

As emoções dos alunos são afetadas de formas diferentes quando as causas atribuídas ao desempenho são internas ou externas. Quando os resultados negativos devem-se a causas internas, ou seja, aquelas que o aluno pode alterar, as emoções se manifestam de forma mais suave na maioria dos estudantes, pois com esforço e dedicação ele pode alterar os resultados futuros. Já, quando os resultados negativos são originários de causas externas, incontroláveis, o aluno, de forma geral, sente-se abalado pois a solução do problema não depende somente dele.

Em seu estudo Silva et al. (2015), de forma diferente desta pesquisa, apontou que os estudantes iniciantes do curso de Ciências Contábeis consideraram como causa mais relevante para o desempenho a atenção em aula, e os alunos concluintes consideraram mais relevante a disponibilidade de tempo.

Comparando-se com a pesquisa de Souza et al. (2016), observa-se que neste estudo o percentual de alunos que alegaram sentir-se feliz pelo sucesso em razão de causas internas e externas foi significativamente maior. Ao contrário, os alunos em ambos os estudos tiveram sentimentos negativos semelhantes em razão de insucesso decorrente de causas internas ou externas. Quanto a relevância apontada pelos alunos sobre as principais causas que influenciam o seu desempenho o resultado foi semelhante no que se refere a principal causa interna: esforço pessoal. A causa externa mais relevante apontada foi diferente: neste estudo foi o método de ensino do professor e no de Souza et al. (2016) foi o incentivo familiar.

Neste estudo as causas externas mais relevantes apontadas pelos alunos para justificar o seu desempenho foram: método de ensino do professor, com média de 4,06 e desempenho do professor, com média de 4,00, onde 1 representava pouca relevância e 5 muita relevância. São causas que independem da capacidade do aluno. Neste sentido, sugere-se para pesquisas futuras estudos abordando a utilização de novos métodos de ensino no curso de Ciências Contábeis bem como pesquisas sobre cursos de capacitação para professores da área de contabilidade.

Quanto a procrastinação, verificou-se que os alunos da UFRGS demonstram um índice bem menor do que o apresentado por Sampaio e Bariani (2011), que era de 82%, ficando com um índice de 71%, sendo 39% para o sexo masculino e 32% para o sexo feminino. Os alunos que não costumam procrastinar têm um desempenho melhor em virtude de um melhor gerenciamento do tempo, possibilitando uma melhor qualidade dos trabalhos e mais tempo para estudo. Os alunos que costumam procrastinar além de menor tempo para desenvolvimento das atividades, ainda tem que lidar com a ansiedade, estresse e angústia que diminuem a qualidade dos trabalhos realizados.

Referências

- Almeida, D. M. S. (2012). *A motivação para aprender no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Almeida, M. L. P. (1996). *Como Elaborar Monografias*. (4 ed.). Belém: Cejup.
- Azevedo, R. F. L. (2010). *A percepção pública sobre os contadores: bem ou mal na foto?* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Revista Poiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175.
- Beck, M. L. G. (2001). A Teoria da Atribuição e Sua Relação com a Educação. *Revista Urutágua (UEM)*, 1(3), 1-15.
- Beck, M. G., Pontes Neto, J. S., Magalhães, J., & Lourenço, R. (2004). Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, 2(2), 165-187.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. (4 ed. , pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado em 12 outubro, 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Cavenaghi, A. R. A., & Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Londrina, PR, Brasil, 9.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia Científica: para Uso de Estudantes Universitários*. (4. ed.). São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Crestani, R. L. (2015). *Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, Brasil.
- Delors, J. (2006). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. (10 ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A., Vilas Boas, A. A., Esteves, R. C., Fuerth, L. R., & Silva, S. (2006). Teorias de motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade. *Anais do Simpósio de Engenharia de Produção*, Bauru, SP, Brasil, 13.
- Ferreira, M. M., Raposo, N. V., & Bidarra, M. G. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento acadêmico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 329-348.

- Furlani, L. M. T. (1998). *A Claridade da Noite: Os Alunos do Ensino Superior Noturno*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, N. R. (2013). *Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5 ed.). São Paulo: Atlas.
- Harvey, P., Madison, K., Martinko, M., Crook, T. R., & Crook, T. A. (2014). Attribution Theory in the Organizational Sciences: The Road Traveled and the Path Ahead. *Journal of Academy of Management Perspectives*, 28(2) 128-146
- Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. (27 ed.). São Paulo: Livraria Pioneira.
- Kaufulss, M. A., & Boruchovitch, E. (2016). Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 321-328.
- Lopes, J. E., Ribeiro Filho, J. F., Almeida, L. B., Pederneiras, M. M., Ribeiro, M. T. J., & Macedo, J. M. A. (2010). Características de Personalidade de Estudantes de Ciências Contábeis: Uma Análise das Perspectivas de Construção do Conhecimento com base no Modelo Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). *Contabilidade, Gestão e Governança*, 13(2), 51-64.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Maciel, C. V. (2009). Contabilidade Ambiental: um estudo exploratório sobre o conhecimento dos profissionais de contabilidade. *Revista contemporânea de Contabilidade*, 1(11), 137-158.
- Maluf, M. R., & Marques, D. G. C. (1985). Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Fórum Educacional*, 9(1), 74-87.
- Marion, J. C. (2005). *Contabilidade Empresarial*. (11 ed.). São Paulo: Atlas.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Revista Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.
- Mendes, J. B. (2000). Utilização de jogos de empresas no ensino de Contabilidade: uma experiência no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. *Contabilidade Vista & Revista*, 11(3), 23-41.
- Oliveira, A. B. S. (2003). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Paladini, E. P. (2000). *Gestão da qualidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.

- Ribeiro, F., Avelino, B. C., Colauto, R. D., & Casa Nova, S. P. C. (2014). Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 7(3), 386-406.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Sales, K. F. S. (2010). *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262.
- Santos, G. E. O. (2017). *Cálculo amostral: calculadora on-line*. Recuperado em 10 junho, 2017, de <http://www.calculoamostral.vai.la>.
- Semprebon, E., Amaro, H. D., & Beuren, I. M. (2017). The procrastination influence on academic performance and the moderating role of personal sense of power. *Education Policy Analysis Archives*, 25(20), 1-24.
- Silva, A., Pletsch, C. S., & Biavatti, V. T. (2015). Relação entre os elementos da teoria atribucional, as causas atribuídas por estudantes do curso de Ciências Contábeis e as reações emocionais. *Contabilidade y Negocios*, 10(20), 70-82.
- Silva, D. J. M., Silva, M. A., & Vilela, M. S. S. (2016). Procrastinação e desempenho acadêmico: indícios por meio da análise de correspondência. *Revista Mineira de Contabilidade*, 17(3), 16-31.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011). Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus. *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, PR, Brasil, 10.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. N., Silva, I. R., Miranda, L., & Almeida, L. (2011). Diagnóstico das atribuições causais de estudantes manauaras a partir do questionário das atribuições sobre o rendimento escolar. *Anais da Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa, Portugal, 15.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2010). Teoria das atribuições causais: contribuições para intervenções no contexto escolar. *Revista Amazônica*, 5(2), 84-95.
- Souza, J. M., Macedo, J. M. A., Vieira, A. C. F., & Andrade, T. F. (2016). Atribuições de causalidade para explicar o desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis e suas reações emocionais. *Anais do Congresso Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis*, Ribeirão Preto, SP, Brasil, 10.
- Walter, S. A., Tontini, G., & Domingues, M. J. C. S. (2005). Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Brasília, DF, Brasil, 29.

- Weiner, B. (2014). The Attribution Approach to Emotion and Motivation: History, Hypotheses, Home Runs, Headaches/Heartaches. *Journal of Emotion Review*. 6(4), 353–361.
- Werlang, J. D., Bianchi, M., & Vendruscolo, M. I. (2015). Estudo dos Fatores Extrínsecos e Intrínsecos que Motivam os discentes na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis da universidade federal do rio grande do sul (ufrgs). *Anais do Congresso Iberoamericano de Contabilidad e Gestión*, Florianópolis, SC, Brasil, 9.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da educação*. (7 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Zambon, M. P. (2006). *A motivação escolar de alunos com baixo rendimento acadêmico: metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.