



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Afinal, o que motiva estudantes a persistir no curso de Ciências Contábeis?

DEISE FERREIRA

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

ALEXANDRE COSTA QUINTANA

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

CRISTIANE GULARTE QUINTANA

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Resumo

A literatura aponta que a persistência dos estudantes está associada a uma série de fatores motivacionais que estão dentro da capacidade de intervenção das universidades. Entretanto, pouco se discute sobre os motivos pelos quais estudantes persistem no curso, já que o foco das pesquisas concentra-se na evasão e na retenção dos estudantes pelas instituições. Assim sendo, com base no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante, o estudo tem por objetivo identificar o impacto das metas de conclusão, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo na decisão de estudantes de Ciências Contábeis persistir no curso. Para tanto, o estudo descritivo e quantitativo foi operacionalizado por *survey*, com questionário *online*, aplicado em estudantes do curso de Ciências Contábeis ofertados por instituições de ensino superior públicas das cinco regiões brasileiras e resultando em uma amostra de 796 estudantes. Os dados foram analisados com apoio da técnica de Análise Fatorial Exploratória no *software Factor 12.01.02*; e estatística descritiva e regressão linear múltipla, ambas no *software SPSS 25*. Os resultados indicam que as metas de conclusão dos estudantes e suas crenças de autoeficácia impactam de forma positiva e significativa na decisão de persistir no curso. 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 pelo ponto de vista do estudante que persiste no curso os motivos que fomentam sua persistência e o que as instituições podem fazer para motivá-lo a dar continuidade em seus estudos e concluí-lo no prazo determinado. Ainda, os achados permitem sugerir que as instituições forneçam um ambiente favorável para o desenvolvimento e fortalecimento desses fatores motivacionais, recomendando-se a realização de oficinas de gerenciamento do tempo e estratégias de aprendizagem, e atividades que desenvolvam habilidades acadêmicas.

Palavras-chave: Persistência, Fatores motivacionais, Estudantes, Ciências Contábeis.



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

1 INTRODUÇÃO

A persistência diz respeito ao esforço necessário para alcançar um determinado objetivo, relacionando-se com continuidade e sucesso (Tinto, 1975). Assim, é necessário que o estudante deseje persistir e se esforce para isso (Tinto, 2017a). Desse modo, a persistência resulta da decisão do estudante em permanecer matriculado no curso, mesmo diante de desafios e obstáculos que venham a surgir em seu percurso acadêmico (Rovai, 2003). Essa decisão é moldada pela percepção que o estudante tem acerca do ambiente de aprendizado (Gabi & Sharpe, 2019),

A motivação que impulsiona o estudante a decidir persistir no curso é influenciada por sua interação com diversos fatores que muitas vezes podem ser fomentados ou mitigados pelas universidades (Reason, 2009). Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm papel relevante no processo de tomada de decisão pela persistência ou abandono do curso (Tinto, 2017a).

Compreender o que leva o estudante a ficar ou ir embora requer uma análise complexa entre várias questões, sejam elas internas ou externas às universidades (Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993). Tinto (1975) aponta que essa complexidade se dá em virtude da interação do estudante com a vida na universidade, tendo em vista que a diversidade de aspectos relacionados ao ambiente acadêmico pode gerar reflexos positivos ou negativos nas decisões do estudante acerca da continuidade de seus estudos (Bean & Eaton, 2001).

Em razão disso, é possível encontrar na literatura diversos modelos teóricos sobre a permanência do estudante no curso, que se concentram em fornecer subsídios para a elaboração de programas para que as universidades possam reter seus estudantes e na identificação de determinantes da evasão, com o intuito de minimizar ou até mesmo combater o problema (Allen, 1999; Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1975).

No cenário brasileiro, especialmente no ensino contábil, também percebe-se uma predominância de pesquisas voltadas para a compreensão das possíveis causas do abandono escolar (Cunha, Nascimento, & Durso, 2016; Durso & Cunha, 2018; Silva, Miranda, Leal, & Pereira, 2018; Silva, Nasu, Leal, & Miranda, 2020).

Assim sendo, apesar da ampla discussão do tema, ainda há uma lacuna no que diz respeito aos motivos pelos quais os estudantes persistem no curso (Tinto, 2017a). Dado que a visão dos estudantes que abandonaram o curso pouco diz sobre o que faz os estudantes permanecer, uma vez que é possível aprender mais sobre o processo de conclusão do curso com aqueles que persistem do que com os que desistiram (Gabi & Sharpe, 2019).

Pelo ponto de vista dos estudantes, eles desejam persistir no curso e não ser retidos pela instituição que possuem vínculo acadêmico (Tinto, 2017a). Com base nisso, recentemente Tinto (2017a) propôs a partir de seu Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (tradução de Moraes, 2020) que as metas de conclusão dos estudantes, suas crenças de autoeficácia, seu senso de pertencimento e sua percepção do currículo podem motivá-los a persistir no curso. Em estudo recente, Moraes (2020) encontrou correlações positivas entre as dimensões do modelo e a intenção de persistência dos estudantes investigados.

Esses fatores motivacionais podem ser impactados diretamente pelas experiências vivenciadas pelos estudantes dentro da universidade (Tinto, 2017a). Portanto, explorá-los permite que sejam empreendidas maneiras pelas quais as ações institucionais promovam a motivação do estudante para persistir, e por sua vez, aumente os níveis de persistência até a conclusão do curso (Tinto, 2017b).

Portanto, diferentemente de estudos que focaram na evasão, este estudo aborda a persistência no curso de Ciências Contábeis a partir do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (Tinto, 2017a), em que buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa:



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Qual o impacto das metas de conclusão, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo na decisão de estudantes de Ciências Contábeis persistir no curso? Assim, o estudo tem por objetivo identificar o impacto das metas de conclusão, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo na decisão de estudantes de Ciências Contábeis persistir no curso.

O estudo foi motivado pelas taxas elevadas de evasão no curso de Ciências Contábeis (Cunha, De Luca, Lima, Cornacchione, & Ott, 2015; Gambirage, Silva, Hein, Domingues, & Kroenke, 2021). 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 (Almeida & Leal, 2018).

Considerando que investigar a persistência também é uma opção para compreender o fenômeno da evasão no ambiente acadêmico (Pigosso, Ribeiro, & Heidemann, 2020), o estudo se justifica pela necessidade de explorar a persistência e investigar o que faz estudantes persistir no curso, quando alguns em condições semelhantes desistem (Gabi & Sharpe, 2019).

Estima-se que focar na persistência ao invés da evasão, permite identificar o que está dando certo, contribuindo assim para o desenvolvimento de estratégias que proporcionem aos estudantes melhores experiências acadêmicas, fomentando sua motivação para persistir e evitando desistências permanentes (Durso & Cunha, 2018, Gabi & Sharpe, 2019, Tinto, 2017a). Além disso, o estudo tem por contribuição esperada o aprofundamento teórico sobre a persistência, somando ao conhecimento existente e ampliando a discussão acerca dessa temática (Tinto, 2017a, Tinto, 2017b).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico é destinado a apresentação do referencial teórico que fundamenta o estudo, em que foram abordados conceitos e a literatura sobre a persistência no ambiente acadêmico, bem como fatores motivacionais associados à ela.

2.1 A persistência no ambiente acadêmico

O ingresso no ensino superior se dá de forma voluntária e resulta da decisão de o indivíduo realizar um curso de graduação, assim como sua permanência no curso é baseada em decisões individuais (Bean & Eaton, 2001). Tida como um esforço psicológico para atingir um objetivo, relacionando-se a atitudes e comportamento, a persistência traduz o desejo de o estudante prosseguir com seus estudos mesmo diante do surgimento de obstáculos e desafios em sua trajetória acadêmica (Rovai, 2003; Tinto, 1975).

Desse modo, a persistência está relacionada com continuidade e sucesso, seguindo o caminho inverso da evasão, caracterizada pelo abandono do curso antes de sua conclusão (Pigosso *et al.*, 2020). A persistência é concebida como uma manifestação da motivação, na qual para que o estudante persista no curso é necessário que no ambiente acadêmico haja condições que o motivem para isso (Allen, 1999; Tinto, 2017a).

Sobre isso, Reason (2009) expõe que a motivação que leva o estudante a decidir persistir ao invés de desistir é influenciada por diversos fatores relacionados à sua interação com a universidade. Em razão disso, há décadas pesquisadores têm desenvolvido modelos teóricos no intuito de encontrar subsídios para a compreensão das decisões de abandono e permanência, nos quais a partir de um ponto de vista institucional busca-se fornecer às



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

instituições caminhos que as auxiliem a reter seus estudantes (Allen, 1999; Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1975).

Tinto (1975) ao propor o Modelo de Integração do Estudante que foca na retenção dos estudantes, argumenta que é a integração acadêmica e a integração social do estudante na universidade que promovem sua permanência no curso. Uma vez 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).

No âmbito da integração acadêmica encontra-se a autoeficácia, em que o estudante que acredita em sua competência para suprir as demandas acadêmicas, adquire autoconfiança e desenvolve uma maior persistência, tanto para realizar as tarefas quanto para concluir o curso (Bean & Eaton, 2001). Já a integração social refere-se ao sentimento de pertença do estudante, a partir das interações com os colegas, professores, funcionários e com ambiente universitário (Tinto, 1975).

No modelo de Bean e Eaton (2001), a integração acadêmica e integração social estão associadas à intenção de o estudante persistir no curso, que por sua vez se transforma em persistência. Os autores alegam que a integração do estudante no ambiente acadêmico é essencial para que ele dê continuidade nos estudos e para desenvolver atitudes positivas frente à instituição, fazendo com que ele permaneça vinculado à ela (Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1975).

Allen (1999) também reforça o papel que o desejo de concluir o curso exerce sobre a persistência dos estudantes. Acerca disso, os achados de Cabrera *et al.* (1993), Hausmann, Schofield e Woods (2007) e Gabi e Sharpe (2019) indicaram que a meta de concluir o curso é estímulo para o estudante prosseguir estudando, bem como determinante para sua persistência. Desse modo, estudantes com objetivos fortemente traçados, comprometidos com a instituição e integrados academicamente e socialmente têm maior probabilidade de persistir no curso (Reason, 2009).

2.2 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Apesar da ampla discussão acerca da permanência do estudante no curso e na IES, o foco tem sido na compreensão do processo de retenção e na elaboração de programas para que as instituições possam reter o estudante, entretanto, pouco se sabe sobre o que realmente leva o estudante a persistir no curso (Gabi & Sharpe, 2019; Tinto, 2017a). No entanto, pelo ponto de vista do estudante, ele não deseja ser retido pela universidade, mas sim persistir no curso e obter o diploma universitário, independentemente da instituição em que este foi obtido (Tinto, 2017a).

Com base nisso, o autor revisou as teorias sobre retenção existentes e desenvolveu um modelo teórico no qual são evidenciados fatores que moldam a motivação do estudante para persistir no curso e que estão no domínio das IES, ou seja, que podem ser fomentados por elas (Tinto, 2017a; Tinto, 2017b). Nesse sentido, o modelo se diferencia por não abordar 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 *et al.*, 2020).

O Modelo de Motivação da Persistência do Estudante, conforme traduzido por Moraes (2020), propõe que as metas de conclusão do estudante, suas crenças de autoeficácia, seu senso de pertencimento e sua percepção do currículo o motivam para persistir no curso (Moraes, 2020).

Com base nisso, a motivação é o principal preditor da persistência do estudante, que por sua vez é influenciada por esses fatores motivacionais que estão relacionados às

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

experiências vividas pelo estudante dentro da universidade e que impactam indiretamente na decisão de o estudante persistir no curso (Pigosso *et al.*, 2020; Tinto, 2017a), conforme exposto na Figura 1.

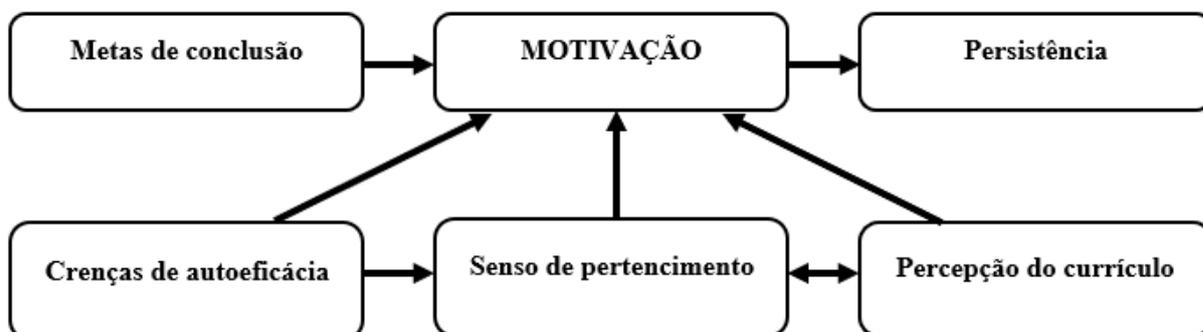


Figura 1 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Fonte: Adaptado de Tinto (2017a, p. 3) – Traduzido por Moraes (2020).

Na visão de Tinto (1975) o estudante ingressa no curso com algum nível de comprometimento com sua meta de concluir o curso na IES em que está vinculado, que ao longo do curso poderá ser afetado por sua integração acadêmica e integração social. Dessa forma, é necessário que a universidade promova experiências institucionais que levem o estudante a se sentir integrado (Tinto, 2017a).

Isso porque o objetivo do estudante de concluir o curso o motiva à persistir, conforme evidenciado nos estudos de Cabrera *et al.* (1993) e Moraes (2020) em que a meta de conclusão do curso e o comprometimento com a instituição se relacionaram positivamente com a intenção de persistência dos estudantes investigados.

Em pesquisa recente, Nieuwoudt e Pedler (2021) apontaram que o principal motivo que levou os estudantes a permanecer no curso universitário foi sua meta de conclusão e conseguir conquistar o diploma universitário. Apoiando assim 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 (Gabi & Sharpe, 2019; Tinto, 1975; Tinto, 2017a).

De acordo com Tinto (2017a), a motivação inicial que molda a persistência do estudante no curso é dada pelas suas metas de conclusão e após o seu ingresso no curso, suas crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo também impactam na sua decisão de persistir no curso ou abandoná-lo.

As crenças de autoeficácia se referem à percepção que o estudante tem de si mesmo acerca de sua capacidade de obter sucesso na realização das atividades acadêmicas, tais como: administrar os compromissos das disciplinas ao longo do curso; capacidade de aprender os conceitos e teorias abordadas no curso; alcançar resultados satisfatórios nas avaliações; entre outros (Moraes, 2020; Pigosso *et al.*, 2020).

Segundo Bandura (1977), as crenças de autoeficácia se relacionam diretamente com a autoconfiança e competência, influenciando a forma como o estudante se empenha nas atividades de aprendizado e avaliadas (Tinto, 2017b). Assim, quando há um forte senso de autoeficácia o estudante realiza as tarefas acadêmicas com entusiasmo e se engaja no processo de ensino-aprendizagem, pois enxerga sua capacidade de ser bem-sucedido (Tinto, 2017a).

Por consequência, estudantes que acreditam no seu potencial desenvolvem níveis mais altos de persistência, visto que no estudo de Vallerand, Fortier e Guay (1997) os estudantes que tinham intenção de abandonar o curso se perceberam significativamente menos competentes nas atividades escolares do que aqueles que pretendiam persistir. Nesse mesmo



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

caminho, os achados de Torres e Solberg (2001), Liao, Edlin e Ferdenzi (2014) e Moraes (2020) indicaram uma associação positiva entre as crenças de autoeficácia dos estudantes e suas intenções de persistir no curso.

Assim sendo, estudantes que possuem crenças de autoeficácia positivas tendem a persistir, enquanto os que não as possuem, são fortes candidatos ao abandono escolar (Tinto, 2017b). É relevante destacar que a autoeficácia é apreendida e não é estática, ou seja, o estudante pode desenvolvê-la no dia-a-dia dentro da universidade (Bandura, 1977; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Tinto, 2017a). Em razão disso, as IES devem elaborar programas e ações que promovam crenças de autoeficácia nos estudantes e atitudes positivas frente ao seu aprendizado (Bean & Eaton, 2001).

O senso de pertencimento do estudante está relacionado com o sentimento de pertencer, ou seja, sentir-se membro e valorizado pelo ambiente acadêmico (Tinto, 2017a). O senso de pertencimento é oriundo das 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), o estudante necessita sentir que sua presença é importante junto aos demais membros da comunidade acadêmica, pois 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).

Corroborando, 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 em mal-estar e em situações mais graves, no abandono do curso.

No caminho inverso, a percepção de o estudante se sentir pertencente está associada a resultados positivos. Os achados de Freeman, Anderman e Jensen (2007) sugeriram que quando os estudantes investigados se sentiam pertencentes a uma determinada turma ficavam mais confiantes para realizar as atividades acadêmicas. Por conseguinte, os estudantes se envolvem nas atividades com mais interesse e entusiasmo, fomentando sua motivação para persistir no curso (Tinto, 2017b).

Sobre isso, no estudo de Hausmann *et al.* (2007) os estudantes que relataram um maior sentimento de pertença também informaram possuir intenções mais fortes de persistir no curso. Indicando que o senso de pertencimento prediz a intenção autodeclarada de persistência, conforme revelado nos achados de Strayhorn (2020).

Corroborando, Pigozzo *et al.* (2020), utilizando o modelo de Tinto (2017a) concluíram que o senso de pertencimento foi o constructo mais relevante na decisão de os estudantes permanecer no curso. Pelas evidências expostas, Tinto (2017b) sugere que as IES criem um ambiente de atenção, apoio e acolhimento aos estudantes, pois o senso de pertencimento é moldado pelas experiências do estudante durante o curso, independentemente se for presencial ou *on-line* (O’Keeffe, 2013).

A motivação do estudante para persistir no curso que está matriculado também é fomentada pela sua percepção acerca do currículo (Tinto, 2017a). Santos e Coimbra (2018) elucidam que no currículo é apresentada 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. Dessa forma, a percepção do currículo refere-se ao valor que o estudante atribui ao conteúdo do curso e as questões envolvendo a sua aprendizagem (Tinto, 2017b).

A diversidade de informações que são contempladas no currículo faz com que a constituição de valor por parte do estudante também englobe a interação complexa entre várias questões (Moraes, 2020; Tinto, 2017a). Entretanto, apesar disso as IES devem



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

desenvolver um currículo que demonstre ao estudante que o aprendizado durante o curso valerá seu tempo e esforço, pois a satisfação do estudante com o currículo é capaz de promover ou reduzir seu interesse nas atividades acadêmicas (Tessema, Ready, & Yu, 2012).

Ramos *et al.* (2015) revelaram que os estudantes que tinham a intenção de desistir do curso estavam insatisfeitos. Na mesma direção, os achados de Santos, Davoglio, Lettinin, Spagnolos e Nascimento (2017) indicaram que aspectos relacionados ao currículo do curso e as metodologias de ensino 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 essas questões.

Por outro lado, Cunha, Gomes e Beck (2016) evidenciaram uma correlação forte e positiva entre a organização do curso e o interesse dos discentes de Ciências Contábeis investigados, revelando que os cursos que seguiam a matriz curricular e que o estudante tinha facilidade em acompanhar as aulas influenciavam positivamente o seu interesse pelo curso.

Portanto, estudantes que tenham uma percepção positiva do currículo do curso tendem a persistir, conforme demonstrado por Moraes (2020) em que a percepção que os estudantes tinham do curso se relacionou positivamente com a sua intenção de persistência. Enquanto na direção oposta, aqueles que não conseguem exercer o valor dos elementos que compõem o currículo do curso tendem a não conseguir dar prosseguimento nos estudos (Tessema *et al.*, 2012; Tinto, 2017b).

Pelo exposto ao longo do referencial teórico, são propostas as seguintes hipóteses teóricas:

H₁: As metas de conclusão dos estudantes impactam positivamente a sua decisão de persistir no curso.

H₂: As crenças de autoeficácia dos estudantes impactam de forma positiva a sua decisão de persistir no curso.

H₃: O senso de pertencimento dos estudantes impacta positivamente a sua decisão de persistir no curso.

H₄: A percepção positiva sobre o currículo do curso tem impacto positivo na decisão de o estudante persistir no curso.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo descritivo e com viés quantitativo foi operacionalizado por meio de *survey* com questionário estruturado na plataforma *Google Forms*[®] e aplicado em estudantes de cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES brasileiras, públicas e gratuitas.

Para o delineamento da população do estudo, consultou-se em março de 2021 no portal do Ministério da Educação – cadastro e-MEC – os cursos que possuíam o *status* “em atividade”, na qual foi identificada a existência de 142 cursos nessa condição. De posse desses dados, buscou-se nos *websites* das IES que ofertam esses cursos o contato de *e-mail* e/ou telefone da coordenação, secretaria acadêmica e colegiado.

Com base nas informações obtidas após contato com os cursos, constatou-se que: (i) seis cursos não possuem mais estudantes ativos, encontrando-se em atividade apenas para fins burocráticos; (ii) um ainda não tinha sido iniciado; e (iii) dois não possuem gratuidade. Desse modo, a população compreende estudantes de 133 cursos ofertados por IES estaduais, federais e municipais localizadas nas cinco regiões brasileiras.

Em relação ao número de estudantes, de acordo com os dados do último CENSUP divulgado, em 2019 encontravam-se matriculados em cursos presenciais de Ciências Contábeis de IES públicas 43.270 estudantes. Contudo, buscando uma informação atual e detalhada, no contato inicial foi indagado o número de estudantes matriculados, em que



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

apenas 28 cursos disponibilizaram esse dado, o qual totalizou 9.680 estudantes. Dessa forma, considera-se a população infinita, visto que não é possível identificar o número exato de estudantes matriculados nos cursos investigados.

O questionário utilizado no estudo contemplou 29 questões e foi dividido em duas partes, além da introdução. Em virtude dos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, primeiramente foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando ao respondente que sua participação era voluntária, anônima e que poderia ser interrompida a qualquer momento, bem como apresentando os riscos, desconfortos e benefícios de sua participação. Importa salientar que o estudo faz parte de uma dissertação de mestrado registrada junto a Plataforma Brasil.

Após o aceite do respondente para participar da pesquisa, foi apresentada a primeira parte do questionário composta por nove questões fechadas que buscavam identificar as características pessoais (gênero, idade, raça e estado civil), profissionais (atividade remunerada) e acadêmicas (IES, semestre cursado, ano de ingresso e curso anterior) dos respondentes.

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 instituições públicas seriam analisadas. Do mesmo modo, a questão semestre cursado também foi utilizada como filtro, visando eliminar respostas de estudantes que já concluíram o curso, tenham evadido ou que estivessem com sua matrícula trancada no momento da coleta de dados.

Na segunda parte do questionário foram apresentados 20 itens adaptados do questionário sobre persistência na licenciatura em Física do IF/UFRGS elaborado por Moraes (2020), com o intuito de analisar os fatores que motivam os estudantes a persistir no curso. No instrumento são contempladas as dimensões presentes no Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (Tinto, 2017a): metas de conclusão (4 itens), crenças de autoeficácia (5 itens), senso de pertencimento (5 itens) e percepção do currículo (5 itens). Além da intenção autodeclarada de o estudante persistir no curso, utilizada para mensurar a persistência.

Para cada um dos 20 itens, os respondentes precisavam atribuir uma pontuação na escala do tipo *Likert* de sete pontos, em que o valor mínimo (1) indica que o respondente discorda totalmente do item apresentado e o máximo (7), que ele concorda totalmente. Sobre isso, é necessário enfatizar que cinco itens do questionário são negativos, ou seja, vão na direção contrária dos demais. Portanto, para as análises estatísticas foi realizada a inversão desses itens, para que assim quanto maior a pontuação, maior seja a presença da dimensão analisada no estudante.

Sobre o questionário é relevante informar que a segunda parte foi encaminhada ao autor do instrumento original solicitando autorização para sua utilização no presente estudo, após as alterações realizadas. Além disso, o questionário completo passou por uma etapa de validação semântica (pré-teste) com 23 graduandos, pós-graduandos, mestrandos e mestres em Ciências Contábeis de uma IES pública do Sul do Brasil, em que nenhum participante apontou dificuldades para compreender e responder os itens e questões, nem tão pouco foram propostas sugestões de melhoria.

A coleta de dados foi realizada no período de julho a setembro de 2021 de forma *on-line*, na qual foi enviado às coordenações, secretarias acadêmicas e colegiado dos cursos o convite para a pesquisa e o *link* do questionário, solicitando a divulgação para os estudantes matriculados. Nesse período foram realizados seis envios, retornando 796 respostas válidas para a análise.



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Os dados coletados foram analisados com o apoio dos *softwares* Factor 12.01.02 e SPSS 25, em que primeiramente realizou-se o teste de normalidade *Shapiro-Wilk* que pressupõe a hipótese de distribuição normal dos dados (hipótese nula - H_0) quando o parâmetro *p-value* $> 0,05$ é atendido. Desse modo, valores inferiores a 0,05 fazem com que a H_0 seja rejeitada, assumindo que os dados não apresentam uma distribuição normal (Field, 2009).

Em seguida, utilizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE), que visa avaliar o número de variáveis latentes que representam mais adequadamente o conjunto de itens (variáveis observáveis) do questionário (Brown, 2015). Nesse sentido, a AFE é estruturada para modelos reflexivos, em que o fator é a “causa” para a medida observada, ou seja, a variável latente influencia a variável observada, diferentemente dos modelos formativos nos quais a variável observada presume a causa de uma variável latente (Brown, 2015).

A primeira etapa da análise consistiu em verificar os pressupostos iniciais da AFE, obtidos com o teste de esfericidade de *Bartlett* (*p-value* $< 0,05$) e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) preferencialmente acima de 0,80 (Hair *et al.*, 2009). Posteriormente, realizou-se a AFE a partir de escolhas metodológicas que incorporam recomendações recentes sobre as melhores práticas para a realização desse tipo de análise (Lloret, Ferreres, Hernández, & Tomás, 2017; Rogers, 2021).

Apesar de ser possível tratar as variáveis oriundas de escalas do tipo Likert como contínuas ordinais (Carafio & Perla, 2008), sua natureza é puramente ordinal, assim a AFE foi implementada utilizando uma matriz de correlação policórica e o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017; Lloret *et al.*, 2017).

A decisão sobre o número de fatores retidos foi avaliada pelo critério a priori e de *kaiser* (autovalor > 1) (Brown, 2015), tendo em vista que é indicado escolher o método de retenção que identifica uma estrutura fatorial mais apropriada para o fenômeno estudado e que gere resultados interpretáveis (Watkins, 2018).

Para a rotação fatorial optou-se pela *Robust Promin*, que permite que os fatores sejam correlacionados entre si e reproduz uma rotação ortogonal caso não haja correlações entre os fatores (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). Para as cargas fatoriais foi considerado o valor desejável de $\geq 0,50$, no qual a exclusão de itens que não atendem esse ponto de corte tomou-se de forma cautelosa, visto que a significância de uma carga fatorial pode ser influenciada pelo tamanho da amostra (Field, 2009; Hair *et al.*, 2009).

Com a estrutura fatorial definida, avaliou-se a fidedignidade do questionário por meio da Confiabilidade Composta (CC), que diferentemente do *Alpha* de *Cronbach* leva em consideração a importância relativa do item, ou seja, a carga fatorial (Valentini & Damásio, 2016). Para a CC foram seguidos os parâmetros estatísticos orientados por Hair *et al.* (2009), quais sejam: valores de 0,60 a 0,70 – limite mínimo aceitável e preferencialmente $> 0,70$.

Na sequência, foi avaliada a estabilidade dos fatores retidos, com o intuito de verificar quão bem um conjunto de itens representa um fator comum (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). Para tanto, utilizou-se o índice *H-observed*, no qual valores acima de 0,80 sugerem que o fator está bem definido e provavelmente se manterá estável em estudos futuros que utilizem essa estrutura (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Além disso, buscando uma estrutura fatorial mais refinada, avaliou-se sua adequação a partir do Qui-quadrado (X^2), (*p-value* $> 0,05$ ou $X^2/df < 3$); *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) $< 0,08$, que avalia o quão bem a estrutura se adequa na amostra; e *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI), que comparam a estrutura encontrada com o pior modelo fatorial possível (valores maiores que 0,90 ou preferencialmente $\geq 0,95$) (Brown, 2015; Hoelzle & Meyer, 2013).

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Concluída a AFE, utilizou-se a estatística descritiva com o intuito de conhecer as características dos respondentes e analisar as variáveis de interesse do estudo, fatores motivacionais e persistência. E por fim, foi realizada uma regressão linear múltipla, a partir do método de entrada *Stepwise* que mantém no modelo somente as variáveis significativas ($p\text{-value} < 0,05$), ou seja, são mantidos apenas os preditores que melhor preveem o desfecho, excluindo automaticamente os demais (Field, 2009).

A pontuação obtida na persistência dos estudantes foi considerada como variável dependente e as pontuações dos fatores motivacionais como variáveis independentes. Com o intuito de verificar os pressupostos da regressão, realizou-se também o teste de independência dos resíduos (*Durbin-Watson*), o qual o valor deve estar entre 1,5 e 2,5; e teste de multicolinearidade por meio da análise do fator de inflação de variância ($VIF < 10$) (Field, 2009).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico apresenta-se a análise e discussão dos resultados encontrados a partir dos dados coletados, buscando o alcance do objetivo do estudo.

4.1 Características dos respondentes

A amostra do estudo é compreendida por 796 estudantes de 78 cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por IES públicas, representando 59% do total de cursos. A dispersão dos estudantes por região brasileira é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 Dispersão dos estudantes por região brasileira

Região	Cursos	Cursos participantes	Respondentes	%
Sul	26	18	249	31
Sudeste	27	19	154	19
Centro-oeste	21	13	127	16
Nordeste	43	22	221	28
Norte	16	6	45	6
Total	133	78	796	100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maior concentração de estudantes encontra-se na região Sul e Nordeste, respectivamente. A região Norte do país concentra o menor número de cursos e de respondentes. Do total de estudantes, 59% se identifica com o gênero feminino, 40% com o masculino e 1% preferiu não informar. A maioria (77%) são solteiros.

Em relação à idade, os estudantes têm de 18 a 58 anos, com uma média de idade de 26 anos e com a maior parte (80,3%) possuindo até 30 anos. Sobre a raça, 50,8% se autodeclararam brancos, 32,4% pardos e 14,5% pretos, o restante são amarelos (1,6%), indígenas (0,1%) e preferiram não informar sua raça (0,6%). Constatou-se que no Sul do Brasil estão concentrados a maior parte dos estudantes brancos (50%), enquanto no Nordeste os pardos (42,6%) e pretos (43,5%).

Referente as características profissionais, aproximadamente 76% dos estudantes exerce algum tipo de atividade remunerada, na qual a maioria (34,3%) encontra-se na condição de empregado em empresa privada. Esse achado pode indicar que estudantes de Ciências Contábeis possuem um perfil mais voltado para o mercado de trabalho. Além disso, é relevante apontar que dos 192 estudantes que não trabalham, 87 é da região Nordeste e 15 da Norte.

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Sobre o semestre cursado, foi constatado um equilíbrio entre estudantes que estão cursando do 1^o ao 4^o (47,5%) e do 5^o ao 8^o semestre (47%). Enquanto a minoria (5,5%) está matriculada em disciplinas do 9^o e 10^o semestres, o que pode indicar que a maior parte dos cursos tem um tempo de duração de oito semestres (quatro anos). Dos estudantes investigados, 55,5% está realizando um curso superior pela primeira vez, 22,6% começaram outro curso e evadiram e 20,5% conseguiram obter o diploma de graduação.

Por fim, um outro dado relevante, diz respeito ao ano de ingresso, já que 263 (33%) estudantes ingressaram em 2020 e 2021, ou seja, em um período de grandes mudanças na educação, em virtude do ensino remoto adotado para evitar o avanço da pandemia de Covid-19. Inclusive, 208 desses estudantes possuem até 26 anos de idade, e por se enquadrarem na geração Z tendem a ter faticidade para lidar com tecnologia e dificuldades para aprender com os métodos tradicionais e nas relações pessoais (Silva & Miranda, 2018).

Nesse sentido, esses estudantes podem ter desenvolvido, logo no início de sua graduação, comportamentos positivos frente a sua aprendizagem, devido aos métodos de ensino utilizados, porém no retorno das aulas presenciais podem apresentar dificuldades no aprendizado e no convívio com colegas e professores (Sangster, Stoner, & Flood, 2020; Silva & Miranda, 2018).

4.2 Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Para o alcance do objetivo do estudo, primeiramente realizou-se a AFE com os 19 itens do questionário que contemplam as quatro dimensões do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante (Moraes, 2020; Tinto, 2017a).

Na primeira tentativa, os quatro fatores retidos explicaram 69% da variabilidade dos dados. Contudo, constatou-se dois problemas na estrutura fatorial: (i) carga fatorial menor que 0,30 no item 9; e (ii) cargas fatoriais cruzadas e consideravelmente baixas (inferiores a 0,46) nos itens 2; 13 e 17. Portanto, para obter uma estrutura mais parcimoniosa optou-se pela exclusão desses itens (Brown, 2015; Hair *et al.*, 2009).

Para a segunda tentativa, considerou-se os 15 itens restantes, em que os pressupostos iniciais da AFE foram alcançados (Teste de esfericidade de *Bartlett* = 8048,3, *gl* = 105, *p-value* < 0,05; e *KMO* = 0,89). Os quatro fatores retidos (com autovalor > 1) explicam 73% (48%, 9%, 8% e 8%, respectivamente) da variabilidade da motivação dos estudantes para persistir no curso de Ciências Contábeis, resultados acima do ponto de corte de 60% sugerido por Hair *et al.* (2009). A Tabela 2 expõe o estrutura fatorial encontrada.

Tabela 2 Estrutura Fatorial do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Itens	Fatores			
	Senso de pertencimento	Crenças de autoeficácia	Metas de conclusão	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		
18. 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		
11. Sou capaz de alcançar resultados satisfatórios nas avaliações das disciplinas ao longo do curso de Ciências Contábeis.		0,879		
8. Sinto-me capaz de aprender conceitos e teorias relacionadas com a Contabilidade		0,822		

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

necessários para suprir as demandas do mercado.

15. 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

12. 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

19. Posso contar com meus colegas de curso para lidar com as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis.

0,635

16. Às vezes sinto que minha presença, mesmo que remotamente, não faz diferença para meus colegas de curso.

0,558

6. Eu pretendo concluir minha graduação nessa Instituição de Ensino Superior.

0,972

7. Completar o curso de Ciências Contábeis é uma meta de vida para mim.

0,900

4. Pretendo me graduar em Ciências Contábeis.

0,865

14. 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

10. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis não são dignas da minha dedicação e esforço.

0,509

5. 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

H-observed

0,82

0,85

0,71

0,68

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em termos de fidedignidade, têm-se os seguintes resultados: senso de pertencimento (3 itens; CC = 0,79); crenças de autoeficácia (5 itens; CC = 0,94); metas de conclusão (4 itens; CC = 0,90); e percepção do currículo (3 itens; CC = 0,60). Assim, os resultados obtidos atenderam os valores de parâmetros estatísticos sugeridos por Hair *et al.* (2009).

Na avaliação da estabilidade dos fatores retidos, para o fator 1 e 2 foi obtido um *H-observed* superior a 0,80, enquanto para o fator 3 e 4 os valores ficaram abaixo do ponto de corte sugerido. Todavia, a proximidade dos valores faz com que seja possível inferir que esses fatores tendem a se manter estáveis quando forem replicados em investigações futuras (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Para finalizar a avaliação da AFE, os valores dos índices comparativos e de ajuste utilizados indicaram que a estrutura com quatro fatores é adequada ($X_2 = 101,363$, $gl = 51$, $p\text{-value} < 0,05$, $X_2/gl = 1,99$; RMSEA = 0,05; CFI = 0,99; TLI = 0,99) (Brown, 2015; Hoelzle & Meyer, 2013).

No fator 1 foram agrupados três itens que fazem alusão ao senso de pertencimento (12; 16 e 19). O fator 2 aglutinou os cinco itens referentes às crenças de autoeficácia dos

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

estudantes (1; 8; 11; 15 e 18). O terceiro fator, que engloba as metas de conclusão, agrupou quatro itens (4; 6; 7 e 14). O quarto fator, por sua vez, agrupou três itens referente à percepção dos estudantes sobre o currículo do curso (3; 5 e 10). A Tabela 3 apresenta a análise descritiva dos fatores, bem como da variável persistência, mensurada a partir da intenção autodeclarada de o estudante persistir no curso.

Tabela 3 Análise descritiva do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Mediana
Metas de conclusão	4,00	28,00	24,93	4,37	27,00
Crenças de autoeficácia	5,00	35,00	28,21	6,58	30,00
Senso de pertencimento	3,00	21,00	13,22	4,97	13,00
Percepção do currículo	3,00	21,00	17,23	3,48	18,00
Persistência	1,00	7,00	6,10	1,59	7,00

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No que diz respeito aos fatores que motivam o estudante a persistir no curso, na média se destacaram as variáveis “crenças de autoeficácia” e “metas de conclusão”. Esse achado sugere que os estudantes investigados acreditam ser capazes de suprir as demandas acadêmicas necessárias para o alcance de resultados satisfatórios para sua formação, e estão comprometidos com sua meta de concluir o curso na IES em que possuem vínculo acadêmico (Tinto, 2017a).

Para a análise individual dos itens, devido a não normalidade dos dados ($p\text{-value} < 0,05$), utilizou-se a distribuição de frequência das respostas. Constatou-se que os itens com maior identificação por parte dos estudantes foram o “6. Eu pretendo concluir minha graduação nessa Instituição de Ensino Superior”, “4. Pretendo me graduar em Ciências Contábeis” e “7. Completar o curso de Ciências Contábeis é uma meta de vida para mim” com 82,50%, 81,90% e 63,30% de concordância total, respectivamente. Resultado relevante, tendo em vista que as metas de conclusão dos estudantes são consideradas como um importante preditor da persistência (Cabrera *et al.*, 1993; Gabi & Sharpe, 2019; Tinto, 1975).

Em relação à variável “crenças de autoeficácia”, os resultados indicaram que todos os itens obtiveram percentuais altos de concordância (em média 78,50%), considerando a pontuação 5; 6 e 7 da escala. Assim, evidencia-se que a amostra percebe sua capacidade e acreditam ser competentes para a realização das atividades acadêmicas (Bandura, 1977; Tinto, 2017a), principalmente para aprender conceitos e teorias necessários para suprir as demandas do mercado (80,30%).

Na variável “percepção do currículo” cerca de 70% dos estudantes discordaram totalmente com o item “10. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis não são dignas da minha dedicação e esforço” e 82,70% apresentaram níveis elevados de concordância (5; 6 e 7) no item “5. As disciplinas do curso de Ciências Contábeis têm um bom nível de qualidade”. Esse achado indica que os estudantes valorizam o currículo do curso para sua formação como bacharéis em Ciências Contábeis, podendo assim influenciar positivamente sua aprendizagem e fomentar sua persistência (Kahu, Nelson, & Picton, 2017; Tessema *et al.*, 2012; Tinto, 2017b).

Sobre o senso de pertencimento, o item mais representativo, ou seja, com maior concordância (61,30%) foi o “19. Posso contar com meus colegas de curso para lidar com as demandas acadêmicas do curso de Ciências Contábeis”. Esse apoio dos colegas é fundamental para que o estudante se sinta pertencente à turma e fique à vontade para participar de discussões que poderão auxiliar no seu aprendizado e na construção do conhecimento (Pigosso *et al.*, 2020; Tinto, 2017b).

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

A variável “persistência”, obteve mediana 7,00, pontuação máxima da escala, revelando que a maioria dos estudantes que compõe a amostra está plenamente decidida a permanecer no curso de Ciências Contábeis (84,20%). A utilização da intenção autodeclarada de o estudante persistir reflete sua decisão em permanecer no curso, na qual estudos anteriores apontaram uma forte, significativa e positiva relação entre a intenção do estudante persistir e sua persistência no curso propriamente dita (Cabrera *et al.*, 1993; Gabi & Sharpe, 2019; Hausmann *et al.*, 2007).

Por fim, a partir das variáveis expostas na Tabela 3 utilizou-se a regressão linear múltipla pelo método de entrada *Stepwise*, na qual o modelo ajustado foi formado pelas variáveis que apresentaram contribuição significativa para sua constituição ($p\text{-value} < 0,05$). Além disso, se faz necessário informar que os pressupostos da regressão foram atendidos (*Durbin-Watson* = 1,91; *VIF* < 10).

Os resultados encontrados apontaram que dois fatores motivacionais impactam significativamente na persistência dos estudantes ($F(2,793) = 543,419$, $p\text{-value} < 0,001$; R^2 ajustado = 0,577), conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 Regressão linear do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante

Preditores	Coefficientes padronizados (<i>Beta</i>)	t	Sig. (<i>p-value</i>)	R ² ajustado	Mudança no R ²
Constante	-	-3,269	0,001	-	-
Metas de conclusão	0,447	15,497	0,000	0,474	-
Crenças de autoeficácia	0,403	13,972	0,000	0,577	0,103

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As metas de conclusão dos estudantes que compuseram a amostra do estudo foi o fator motivacional que mais fortemente impactou na persistência dos estudantes, explicando cerca de 47% do desfecho. O coeficiente positivo e significativo indica que o aumento de 1 (um) desvio-padrão no escore das metas de conclusão, aumenta 0,447 desvios-padrão no escore de persistência.

Assim sendo, infere-se que quanto maior o nível de comprometimento do estudante com sua meta de concluir o curso na IES, mais forte será sua decisão de persistir no curso. Dessa forma, a hipótese teórica “H₁: As metas de conclusão dos estudantes impactam positivamente a sua decisão de persistir no curso” foi aceita. Esse resultado corrobora estudos anteriores que evidenciaram que o objetivo de o estudante obter o diploma impacta diretamente na sua persistência (Cabrera *et al.*, 1993; Gabi & Sharpe, 2019; Moraes, 2020; Tinto, 2017a).

A variável “crenças de autoeficácia” explicou aproximadamente 10% da persistência dos estudantes, na qual a associação positiva entre as duas variáveis ($Beta = 0,403$; $p\text{-value} < 0,001$) permitiu a aceitação da hipótese teórica “H₂: As crenças de autoeficácia dos estudantes impactam de forma positiva a sua decisão de persistir no curso”.

Portanto, quanto mais positivas forem as crenças de autoeficácia do estudante, maior será a sua probabilidade de persistir no curso. Visto que, aqueles estudantes que acreditam no seu potencial para vencer os desafios e obter sucesso no curso se tornam mais autoconfiantes, seguros, interessados e esforçados, desenvolvendo assim níveis mais elevados de persistência (Bean & Eaton, 2001; Tinto, 2017a; Tinto, 2017b).

Os dois fatores restantes, senso de pertencimento ($Beta = 0,035$ $t = 1,381$, $p\text{-value} = 0,168$) e percepção do currículo ($Beta = 0,034$, $t = 1,298$, $p\text{-value} = 0,195$) não apresentaram impacto significativo sobre a persistência. Por esse motivo não entraram no modelo ajustado de regressão, uma vez que pelo método *Stepwise* os preditores são acrescentados ao modelo a

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

partir de critérios matemáticos, buscando as variáveis independentes que melhor preveem o desfecho (Field, 2009).

Em razão disso, as hipóteses teóricas “H₃: O senso de pertencimento dos estudantes impacta positivamente a sua decisão de persistir no curso” e “H₄: A percepção positiva sobre o currículo do curso tem impacto positivo na decisão de o estudante persistir no curso” não puderam ser suportadas, devido a ausência de significância estatística. Esse resultado se afasta de estudos anteriores em que essas variáveis se associaram de forma positiva e significativa com a persistência dos estudantes (Hausmann *et al.*, 2007; Kahu *et al.*, 2017; Moraes, 2020; Strayhorn, 2020), possivelmente em virtude de especificidades da amostra deste estudo e diferenças nos métodos de análise dos dados.

Na Tabela 5 é apresentado o resumo das hipóteses teóricas do estudo.

Tabela 5 Resumo das hipóteses teóricas do estudo

Hipótese	Descrição	Resultados
H ₁	As metas de conclusão dos estudantes impactam positivamente a sua decisão de persistir no curso.	Aceita
H ₂	As crenças de autoeficácia dos estudantes impactam de forma positiva a sua decisão de persistir no curso.	Aceita
H ₃	O senso de pertencimento dos estudantes impacta positivamente a sua decisão de persistir no curso.	Não suportada (Não significante)
H ₄	A percepção positiva sobre o currículo do curso tem impacto positivo na decisão de o estudante persistir no curso.	Não suportada (Não significante)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por fim, é relevante destacar que as metas de conclusão e as crenças de autoeficácia foram capazes de explicar cerca de 58% da intenção autodeclarada de o estudante persistir no curso, conforme foi exposto na Tabela 4. Posto isso, 42% da variabilidade da persistência é em virtude de outras variáveis que não foram incluídas no modelo. Ademais, a estatística F indicou que o modelo ajustado de regressão é estatisticamente significativa (*p-value* < 0,001) para fins de previsão (Field, 2009).

5 CONCLUSÃO

Buscando compreender a persistência pelo ponto de vista dos estudantes que persistem, esta *survey* teve por objetivo identificar o impacto das metas de conclusão, crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo na decisão de estudantes de Ciências Contábeis persistir no curso. Para alcançar esse objetivo, foram propostas quatro hipóteses teóricas, analisadas por meio de regressão linear a partir das respostas de 796 estudantes matriculados em cursos de Ciências Contábeis ofertados por IES públicas localizadas nas cinco regiões brasileiras.

Os resultados indicaram que a decisão de o estudante persistir no curso é impactada positivamente por suas metas de conclusão e crenças de autoeficácia. Com isso, duas hipóteses teóricas foram aceitas (H₁ e H₂) e duas não foram suportadas em razão da não significância estatística (H₃ e H₄).

Ao evidenciar que às metas de conclusão foi o fator motivacional que mais impactou na persistência dos estudantes, constata-se que esse achado corrobora a literatura, na qual é apontado que o objetivo de concluir o curso é considerado como um importante preditor da persistência (Cabrera *et al.*, 1993; Gabi & Sharpe, 2019; Tinto, 1975).

Da mesma forma, o impacto positivo das crenças de autoeficácia na persistência reafirma que estudantes que acreditam ser capazes de suprir as demandas acadêmicas do curso para obter resultados satisfatórios, se tornam autoconfiantes e por consequência são mais



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

propensos a persistir e obter o diploma de bacharel em Ciências Contábeis (Bean & Eaton, 2001; Moraes, 2020; Tinto, 2017a).

Assim sendo, neste estudo as metas de conclusão dos estudantes e suas crenças de autoeficácia destacam-se como elementos que impactam positivamente na decisão de o estudante persistir, contribuindo assim, com o aprofundamento do conhecimento relacionado aos fatores que impulsionam os estudantes a persistir no curso e que podem ser promovidos pelas IES, bem como com as discussões presentes na literatura sobre essa temática.

Além disso, o estudo 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 instituição pode fazer para motivá-lo a dar continuidade em seus estudos e concluí-lo no prazo determinado, apesar dos inúmeros desafios enfrentados por ele.

No tocante às implicações práticas, os achados permitem apontar que as IES devem fornecer para seus estudantes um ambiente favorável ao desenvolvimento e fortalecimento de suas metas de conclusão e crenças de autoeficácia, na qual recomenda-se que o foco das ações esteja relacionado a realização de oficinas e monitorias voltadas para a promoção desses fatores motivacionais. Atividades que orientem os estudantes, desde seu ingresso no curso, sobre a 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 da autoeficácia dos estudantes, levando-os a acreditar que podem alcançar sua meta de concluir o curso.

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 persistiriam no curso, utilizando esses relatos como uma ferramenta diagnóstica para que ações possam ser tomadas antes de o estudante abandonar o curso. Isso porque, 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).

Por fim, torna-se necessário destacar que o estudo apresenta algumas limitações. Em termos metodológicos, a utilização de um instrumento de autorrelato e autodirigido pelo respondente pode levar a distorções no entendimento dos itens e resultados enviesados. A coleta de dados ter sido realizada durante a pandemia de Covid-19, pode ter feito com que a percepção dos estudantes acerca dos fatores analisados tenha sido influenciada pelo “novo normal” e ensino remoto, visto que o cenário educacional e o ambiente acadêmico mudou completamente. Além disso, apesar de a investigação da persistência dos estudantes a partir de um modelo com fatores definidos ter sido realizada com embasamento na literatura sobre a temática, é necessário salientar que outros fatores podem impactar na decisão de o estudante persistir no curso.

Assim, para pesquisas futuras sugere-se que sejam analisados outros fatores motivacionais. Bem como, a realização de estudos longitudinais com diferentes abordagens metodológicas, que busquem verificar se existe interação entre os elementos do Modelo de Motivação da Persistência do Estudante e qual seu impacto na persistência.

Referências

- Allen, D. (1999). Desire to Finish College: An Empirical Link Between Motivation and Persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485. <https://doi.org/10.1023/A:1018740226006>
- Almeida, N. S., & Leal, E. A. (2018). Panorama do ensino superior no Brasil. In: Miranda, G. J., Leal, E. A., & Casa Nova, S. P. C. *Revolucionando a docência universitária:*

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios.* (1a ed). São Paulo: Atlas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research.* (2a ed). New York: The Guilford Press.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Carafio, J., & Perla, R. (2007). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150-1152. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>
- Cunha, J. V. A., De Luca, M. M. M., Lima, G. A. S. F., Cornacchione, E. B. J., & Ott, E. (2015). 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*, 9(2), 124-142. <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v9i2.1141>
- Cunha, P. R., Gomes, G., & Beck, F. (2016). Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 27(1), 42-62.
- Cunha, J. V. A., Nascimento, E. M., & Durso, S. O. (2016). 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*, 9(2), 141-161.
- Durso, S. O., & Cunha, J. V. A. (2018). Determinant Factors for Undergraduate Student’s Dropout in an Accounting Studies Department of a Brazilian Public University. *EDUR - Educação em Revista*, 34(e186332), 1-28. <https://doi.org/10.1590/0102-4698186332>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS.* (2a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gabi, J., & Sharpe, S. (2019). Against the odds: an investigation into student persistence in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 198-214. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1626364>
- Gambirage, C., Silva, J. C., Hein, N., Domingues, M. J. C. S., & Kroenke, A. (2021). Entre razões e emoções da evasão universitária, o contexto importa? Uma análise das instituições comunitárias catarinenses. *Interações*, 22(3), 715-730. <https://doi.org/10.20435/inter.v22i3.2881>



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e Integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, B. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6a ed). Porto Alegre: Bookman.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- Hoelzle, J. B., & Meyer, G. J. (2013). Exploratory Factor Analysis: Basics and Beyond. In: Weiner, I. B. (ed.). *Handbook of psychology: Research methods in psychology*. (2a ed). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 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.
- Kahu, E., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, 8(2), 55-66. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.379>
- Liao, H., Edlin, M., & Ferdenzi, A. C. (2014). Persistence at an Urban Community College: The Implications of Self-Efficacy and Motivation. *Journal of Research and Practice*, 38(7), 594-611. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.676499>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A.; Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2019). Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. *Liberabit*, 25(1), 99-106. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>
- 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.mar.2021.
- Moraes, K. R. M. (2020). *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*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Nieuwoudt, J. E., & Pedler, M. L. (2021). Student Retention in Higher Education: Why Students Choose to Remain at University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1521025120985228>
- O’Keeffe, P. (2013). A Sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605-613.
- Pigosso, L. T., Ribeiro, B. S., & Heidemann, L. A. (2020). 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*, 20(u), 245-273. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u245273>
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(1), 187-195. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Reason, R. D. (2009). An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0098>
- Rogers, P. (2021). Melhores práticas para sua análise fatorial exploratória: Tutorial no Factor. *Revista de Administração Contemporânea*, Early access, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210085.por>
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6, 1-16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Santos, I. O., & Coimbra, C. L. (2018). 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*. (1a ed). São Paulo: Atlas.
- Santos, B. S., Davoglio, T. R., Lettinin, C. C., Spagnolos, C., & Nascimento, L. M. (2017). Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(1), 73-94.
- Silva, T. D., & Miranda, A. B. (2018). Estudantes universitários na perspectiva das gerações. 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*. (1a ed). São Paulo: Atlas.
- Silva, I. J. A., Miranda, G. J., Leal, E. L., & Pereira, J. M. (2018). Estratégias das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. *Revista Universo Contábil*, 14(2), 61-81. <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2018211>
- Silva, I. J. A., Nasu, V. H., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2020). Fatores determinantes da evasão nos cursos de ciências contábeis no Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 13(1), 48-69.
- Strayhorn, T. L. (2020). Sense of belonging predicts persistence intentions among diverse dental education students: A multi-institutional investigation. *Journal of Dental Education*, 84(10), 1136-1142. <https://doi.org/10.1002/jdd.12243>
- Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W. (2012). Factors Affecting College Students' Satisfaction with Major Curriculum: Evidence from Nine Years of Data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2017a). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tinto, V. (2017b). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Watkins, M. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>