



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MICHAEL DOUGLAS SOUSA LEITE

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO DISCENTE NO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CCJS/UFCG

SOUSA – PB

2017

MICHAEL DOUGLAS SOUSA LEITE

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO DISCENTE NO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CCJS/UFCG

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Administração da Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, da UFCG, como requisito para conclusão do curso.

Orientador: Marcos Macri Oliveira

SOUSA – PB

2017

MICHAEL DOUGLAS SOUSA LEITE

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO DISCENTE NO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CCJS/UFCG

Monografia aprovada em 23 / 03 / 17

---

Prof<sup>o</sup>. Me. Marcos Macri Oliveira – UFCG  
Orientador

---

Prof. Dr. Valterlin da Silva Santos  
Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Gianinni Martins Pereira Cirne  
Examinadora

*Dedico ao Deus da minha vida e a minha  
família, esposa e amigos...*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força, coragem e determinação, que em todos os momentos da minha caminhada me amparou, e nunca permitiu que desistisse do meu sonho;

Aos meus avós, Damião Leite Macedo e Maria Leite Macedo, que batalharam juntos desde o início, com muita garra e determinação, para ajudar-me na conclusão dessa tão sonhada e esperada Graduação, sempre apoiaram e deram-me força, sendo a minha maior fortaleza;

Agradeço a minha esposa Kylvia Luciana Pereira Costa, que esteve presente desde o início dessa trajetória e que hoje deseja e torce junto nessa conquista;

Ao Mestre, professor Marcos Macri, exemplo de profissional e de homem que com suas orientações e sabedoria ajudou-me a conseguir êxito na conclusão desse trabalho;

Aos meus amigos Lucas Ricardo Barbosa Damasceno, Yanne Feitosa Galvão Damasceno, Luan Andrade, Josy de Oliveira pelo apoio e incentivo;

À Coordenadora do Curso, Fátima Nóbrega, pela disposição em solucionar as dificuldades que tive ao longo dessa caminhada;

À todo corpo docente, direção e administração dessa Universidade, que me proporcionaram a oportunidade de realização pessoal e a abertura de novos horizontes em minha vida profissional;

À todos que fazem parte da minha vida, que direta ou indiretamente me auxiliaram e fizeram parte de minha formação;

À todos o meu muito obrigado!

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.*

*Madre Teresa de Calcutá*

## RESUMO

Diante das novas demandas apresentadas pela sociedade, as universidades são vistas como complexas organizações que tem atravessado um processo de adaptação e reestruturação para suplantar os vários desafios que surgem para esse ambiente. Nos últimos anos, o número de vagas nos cursos de ensino superior cresceu significativamente, de modo que se questiona a qualidade do conhecimento técnico científico dos egressos das instituições de ensino superior. Sendo assim, além dos fatores intrínsecos à faculdade (estrutura e organização da instituição, salas de aula, corpo docente, acervo bibliográfico), existem fatores próprios dos discentes que são capazes de comprometer o desempenho acadêmico desses, como as características socioeconômicas, políticas e culturais. Nessa perspectiva, a realização do presente estudo permite compreender a dinâmica de fatores que se relacionam com o desempenho discente com o intuito de fornecer bases para a implementação de políticas públicas que incentivem a presença e permanência dos sujeitos nas instituições de ensino superior. Sendo assim, o objetivo deste é: investigar quais fatores se relacionam com o desempenho do discente do curso de Ciências Contábeis da UFCG/CCJS. Para alcançar os objetivos do trabalho, foi efetuado um estudo de natureza exploratório-descritiva, com abordagem quantitativa, com alunos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG. A amostra foi calculada através de um método probabilístico, estabelecendo um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 10%. Foram incluídos no estudo, estudantes que tivessem concluído, pelo menos, 50% da carga horária total do curso. A coleta de dados tomou por base pesquisas anteriores que estudaram o desempenho acadêmico, permitindo construir um questionário. Os resultados encontrados foram organizados e apresentados em tabelas, bem como cruzados com o rendimento acadêmico dos alunos, utilizando os coeficientes de contingência como recurso, a fim de medir associações entre as variáveis estudadas. Ainda assim, utilizou-se o teste de independência apresentado por Anderson et al. (2007), que se apropria dos dados amostrais para descobrir, através da distribuição qui-quadrado, o grau de dependência do resultado com a sua variável, aceitando ou rejeitando as hipóteses de não dependência ( $H_0$ ) ou de dependência ( $H_1$ ). O resultado apontado pelo teste de independência foi, então, comparado com valores pré-estabelecidos na tabela do qui-quadrado. Os resultados demonstraram que apenas as variáveis Cor/Raça, Estado Civil e a Relação área de ensino com maior afinidade tiveram influenciam no desempenho dos alunos. Destarte a maioria das variáveis não se relaciona com o desempenho acadêmico como: sexo, idade, filhos, ocupação, tempo de experiência profissional, área de experiência profissional, cidade onde reside, com quem reside, rede de formação do ensino básico, forma de ingresso no curso, opinião sobre a qualidade do curso, técnica preferida de estudo, método de avaliação preferida, planejamento para o futuro, educação familiar recebida, responsáveis pela criação e orientação política. Vale destacar que algumas variáveis quando relacionadas demonstram influência direta no caso do rendimento acadêmico, é caso de estudantes não-tradicionais (idade, cor/raça, estado civil, trabalho e filhos). Diante do exposto, permanece a ideia de que as universidades deveriam compreender as variáveis relacionando-o com o desempenho durante o curso, para melhor intervir nas suas estratégias de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Desempenho. Discente. Universidade.

## ABSTRACT

Faced with the new demands presented by society, universities are seen as complex organizations that have gone through a process of adaptation and restructuring to overcome the various challenges that arise for this environment. In recent years, the number of places in higher education courses has increased significantly, so that the quality of technical scientific knowledge of the graduates of higher education institutions is questioned. Thus, in addition to the factors intrinsic to the faculty (structure and organization of the institution, classrooms, faculty, bibliographic collection), there are factors peculiar to students that are capable of compromising their academic performance, such as socioeconomic, political and cultural characteristics. In this perspective, the present study allows understanding the dynamics of factors that are related to student performance in order to provide bases for the implementation of public policies that encourage the presence and permanence of subjects in higher education institutions. Thus, the objective of this is: to investigate which factors are related to the performance of the student of the Course of Accounting Sciences of the UFCG / CCJS. In order to reach the objectives of the study, a study of exploratory-descriptive nature, with a quantitative approach, was carried out with students of the course of Accounting Sciences of the CCJS / UFCG. The sample was calculated using a probabilistic method, establishing a confidence level of 90% and a margin of error of 10%. Included in the study were students who had completed at least 50% of the total course workload. The data collection was based on previous researches that studied the academic performance, allowing to construct a questionnaire. The results were organized and presented in tables, as well as cross - referenced to the students' academic performance, using the contingency coefficients as a resource, in order to measure associations among the studied variables. Nevertheless, the independence test presented by Anderson et al. (2007), who appropriates the sample data to discover, through the chi-square distribution, the degree of dependence of the result with its variable, accepting or rejecting the hypotheses of non-dependence (H1) or dependency (H1). The result indicated by the independence test was then compared with pre-established values in the chi-square table. The results showed that only the variables Color / Race, Marital Status and the relationship with higher affinity had influenced the performance of students. Thus, most of the variables are not related to academic performance such as: sex, age, children, occupation, professional experience, area of work experience, city where they reside, with whom they reside, basic education training network, entry form In the course, opinion about the quality of the course, preferred technique of study, method of evaluation preferred, planning for the future, received family education, responsible for the creation and political orientation. It is worth noting that some variables when related show direct influence in the case of academic performance, it is a case of non-traditional students (age, color / race, marital status, work and children). In view of the above, the idea remains that universities should understand the variables relating to performance during the course, to better intervene in their strategies of teaching learning.

**Keywords:** Performance. Student. University.



## LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Pirâmide das Necessidades de Maslow.....	33
<b>Quadro 1:</b> Paradigmas da avaliação no contexto no marco historiográfico.....	22
<b>Quadro 02:</b> Correntes Históricas da Motivação.....	35
<b>Quadro 03:</b> Coeficiente de Rendimento Acadêmico.....	47

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao gênero .....	<b>48</b>
<b>Tabela 2.</b> Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária.....	<b>49</b>
<b>Tabela 3.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao estado civil .....	<b>50</b>
<b>Tabela 4.</b> Distribuição dos conceitos em relação à Cor.....	<b>50</b>
<b>Tabela 5.</b> Distribuição dos conceitos em relação à Renda .....	<b>51</b>
<b>Tabela 6.</b> Distribuição dos conceitos em relação a Religião .....	<b>52</b>
<b>Tabela 7.</b> Distribuição dos conceitos em relação à paternidade/maternidade .....	<b>52</b>
<b>Tabela 8.</b> Distribuição dos conceitos em relação à ocupação profissional .....	<b>54</b>
<b>Tabela 9.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao tempo de experiência profissional .....	<b>55</b>
<b>Tabela 10.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao local de residência.....	<b>55</b>
<b>Tabela 11.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial.....	<b>56</b>
<b>Tabela 12.</b> Distribuição dos conceitos em relação à preponderância da formação básica.....	<b>57</b>
<b>Tabela 13.</b> Distribuição dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade. ....	<b>58</b>
<b>Tabela 14.</b> Distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso .....	<b>58</b>
<b>Tabela 15.</b> Distribuição dos conceitos em relação sobre a qualidade do ensino no curso .....	<b>59</b>
<b>Tabela 16.</b> Distribuição dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo .....	<b>60</b>
<b>Tabela 17.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao método preferido de avaliação .....	<b>61</b>
<b>Tabela 18.</b> Distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso .....	<b>61</b>
<b>Tabela 19.</b> Distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós-formação.....	<b>62</b>
<b>Tabela 20.</b> Distribuição dos conceitos em relação à educação familiar recebida .....	<b>63</b>
<b>Tabela 21.</b> Distribuição dos conceitos em relação à orientação política.....	<b>64</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
PNE	Plano Nacional de Educação
TM	Teorias Motivacionais
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 DO TEMA AO PROBLEMA .....	12
1.2 OBJETIVOS .....	14
1.2.1 Objetivo Geral .....	14
1.2.2 Objetivos Específicos .....	14
1.3 JUSTIFICATIVA .....	14
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
2.1 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO CIDADÃO .....	17
2.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRAVES E ABORDAGENS .....	21
2.3 CONCEITO E OS PRINCIPAIS FATORES DO DESEMPENHO ACADÊMICO .....	24
2.3.1 Autoconceito .....	25
2.3.2 Metas acadêmicas .....	26
2.3.3 Escolha do Curso .....	26
2.3.4 Clima da Sala de Aula .....	27
2.4 MOTIVAÇÃO .....	29
2.4.1 Contextualizando a Motivação .....	30
2.4.2 Princípios e Teorias da Motivação .....	31
2.4.3 A Motivação dos Discentes na Sala de Aula .....	36
2.5 ESTUDOS CORRELATOS .....	39
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	43
3.1 TIPO DE ESTUDO .....	43
3.2 LOCAL DO ESTUDO .....	43
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	44
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	45
3.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....	45
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	67
<b>APÊNDICE</b> .....	78
<b>ANEXO A – TABELA DE DISTRIBUIÇÃO QUI-QUADRADO X<sup>2</sup></b> .....	84

## 1 INTRODUÇÃO

Diante das novas demandas apresentadas pela sociedade, as universidades são vistas como complexas organizações, que tem atravessado um processo de adaptação e reestruturação para suplantar vários desafios a esse ambiente. De acordo Nascimento; Pereira e Domingo (2010) no Brasil, as instituições de ensino superior têm crescido nos últimos anos, os autores destacam que a reputação das instituições está na qualidade do ensino real e percebida em relação aos cursos, o que exige processos constantes de avaliação, especialmente de seus discentes. Destarte, a qualidade de ensino claramente está relacionada ao desempenho dos seus alunos.

### 1.1 DO TEMA AO PROBLEMA

Segundo Miranda *et al.* (2013) esse desempenho acadêmico é resultado de uma variedade imensa de fatores, como a formação do quadro docente, a estrutura da instituição de ensino, como bibliotecas, espaço das salas de aulas, etc., bem como a forma de organização do ensino, influenciando o desempenho dos estudantes. Para os autores ainda conta para o desempenho atributos dos próprios discentes, como a maneira como os mesmos utilizam seu tempo e outras variáveis que serão discutidas ao logo deste trabalho.

Como a maioria absoluta dos estudos publicados sobre a temática versa, apenas, sobre alguns aspectos que afetam o desempenho acadêmico, percebe-se que estes estudos são restritos quando se procura obter uma ampla visão de desempenho estudantil e quais fatores influenciam o mesmo. Martinez e Gonçalves (2012) destaca que a avaliação da qualidade dos sistemas, em particular do Ensino Superior e especialmente de desempenho, é determinante quando pretende-se efetivamente melhorar resultados com qualidade e eficácia.

Vale destacar a visão de Batista *et al.* (2013) que relatam que a avaliação para homem é uma atividade corriqueira na vida. Para os autores a avaliação manifesta-se nas relações profissionais e interpessoais permitindo constantes revisões de condutas, comportamentos e atuações. De forma restrita, seu sentido historicamente foi construído nos espaços educacionais como ferramenta de medição, na busca da melhoria dos resultados. Atualmente, essa maneira de avaliação é uma constante nas instituições de ensino, sendo marcada através dos rituais das exames e provas.

Boud e Falchikov (2007) colaboram relatando que a avaliação é certificadora, quando certifica que o aluno obteve aprovação e que concluiu o curso. No entanto, ainda é facilitadora ajudando a aprendizagem, por meio dos resultados, os alunos poderão avaliar a aprendizagem e aquilo que ainda precisam fazer para aprender.

Talvez por esse motivo, diversas instituições educacionais têm implementado sistemas frequentes de avaliações, e não apenas o exame. Entretanto, tendo em consideração os recursos humanos, que a utilização da avaliação como maneira de promover a aprendizagem dos alunos implica, perceber qual o impacto que estas práticas terão na taxa de aprovação e, por conseguinte na aprendizagem, e como os alunos as consideram para a sua aprendizagem.

Segundo Almeida e Soares (2003), o ensino universitário se mostra massificado, isto é, se abre a camadas sociais heterogêneas, as universidades tentam atender a todos da mesma maneira, utilizando os mesmos cursos, as mesmas instalações e propostas curriculares.

Vários estudiosos, Almeida e Soares (2003) e Rodrigues (2012) quanto Mercuri e Polydoro, (2003); Igue *et al.* (2008) e Batista *et al.* (2013), revelam que uma das crescentes preocupações que as universidades demonstram é com relação à incidência de insucesso acadêmico dos seus discentes, que manifesta-se de diversos modos, tais como: absentismo, baixas classificações, mudanças de curso, disciplinas em atraso, abandonos.

Nos últimos anos, segundo Baggi e Lopes (2011), houve um aumento acelerado de vagas que comprometeu a qualidade do ensino público superior, entretanto é muito difícil, mesmo entre os especialistas, chegar a um consenso do que seja a qualidade de ensino. A análise apresentada Baggi e Lopes (2011) está fundamentada na visão de que no Brasil, a qualidade do ensino foi percebida de três distintas formas. Na primeira, a qualidade é determinada pela insuficiente oferta; na segunda a qualidade é visualizada pelas disfunções no fluxo ao durante todo o ensino fundamental; e por último, através da generalização dos sistemas de avaliação fundamentados em testes padronizados.

Segundo Reifschneider (2008) a avaliação de desempenho apresenta algumas particularidades, o autor identifica alguns elementos que dificultam o processo de avaliação de desempenho nas instituições como: falta de clareza nos objetivos institucionais, incertezas quanto às recompensas, dificuldade de avaliar o ensino, falta de tempo para realização das avaliações, e falta de infraestrutura organizacional.

Apesar das dificuldades supramencionadas, a realização de avaliação docente é cogente para o processo educativo e sobrevivência das instituições, principalmente aquelas que levam em conta a percepção dos alunos. Ressalta-se, que é preciso estar prudente a natureza que

compõem a fermenta de avaliação, pois estas são críticas para a qualidade do processo (NASCIMENTO; PEREIRA; DOMINGO, 2010).

Dessa forma caracteriza-se com o seguinte questionamento o problema deste trabalho:  
**Quais fatores estão relacionados com o desempenho do discente do curso de Ciências Contábeis da UFCG/CCJS?**

Destarte, considera-se o momento atual de apreensão em relação à formulação e implementação de políticas que poderão contribuir para a discussão proposta e que subsidiará o debate acerca dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Investigar quais fatores se relacionam com o desempenho do discente do curso de Ciências Contábeis da UFCG/CCJS.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Traçar o Perfil dos entrevistados;
- ✓ Mapear possíveis variáveis que interferem no desempenho dos alunos;
- ✓ Relacionar matematicamente as variáveis elencadas com o desempenho dos alunos.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

A avaliação das aprendizagens no ensino superior tem sido objeto de debate, devido não só as questões políticas, mas ao desenvolvimento de vários métodos de avaliação. Além de constituir um crucial elemento do processo de aprendizagem a forma como os alunos entendem a avaliação determina a forma como aprendem (PEREIRA; FLORES, 2013). Assim Fagundes (2014) relata que a problemática do baixo desempenho acadêmico dos estudantes universitários é um tema atual e em constante debate, devido às suas repercussões que incide em diversas áreas educacionais. Na esfera nacional, o assunto representa um incremento no gasto público;

já no campo universitário, para os autores, conjectura uma redução do desempenho geral da instituição e uma sobrecarga nas salas de aula, com discentes que não concluirão o seu curso ou empregarão um maior tempo do que o estabelecido.

No campo social destaca o estudo de Gomes e Soares (2013) onde os autores colocam que os investimentos em educação no Brasil, são apontados enquanto alternativa para a solução dos problemas sociais e econômicos, onde as famílias, as empresas privadas e o governo são agentes que investem no desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes e possuem expectativas em relação ao retorno econômico/social do capital investido.

Ainda, segundo autores supramencionados entre o ano 2008 e 2009, demonstrou que 896.456 estudantes evadiram das universidades. Esse total representou um percentual de quase (21%) dos alunos matriculados no Ensino Superior. Se for considerado que cada estudante custa, em média quinze mil reais ao ano à uma universidade pública, a uma perda em torno de nove bilhões de reais ao ano.

Diante da expressividade dos números citados acima, os investimentos na área de educação em pesquisas, cuja a ênfase seja na adaptação e no desempenho acadêmico dos discentes aos cursos universitários, se tornam imprescindíveis analisar as variáveis que interferem diretamente nos referidos critérios. A competência em utilizar os recursos institucionais e pessoais, especialmente na fase inicial do curso, desperta no estudante o sentimento de independência para atender demandas no contexto universitário, seguindo ao encontro das metas de curto ou longo prazo, monitorando e avaliando a sua trajetória, por um ângulo mais favorável.

No âmbito individual, o estudo contribui, pois, o baixo desempenho tem como consequência o atraso ou abandono dos estudos, sendo uma fonte de insatisfação pessoal e gerando deterioração da personalidade e frustração (CAREDOSO, 2008; GOMES e SOARES, 2013).

Para Niquini *et al.* (2015), o desempenho acadêmico dos discentes é concebido enquanto construto que não contempla só com atitudes e motivação dos alunos, mas com outras variáveis, como relação professor/aluno, aspectos docentes, o entorno familiar e etc. Essas definições mais amplas remetem à precisam de procurar definições operacionais, possibilitando a análise e a compreensão do desempenho acadêmico. No estudo de Gonzaga e Monteiro (2011) sobre a relação entre personalidade e desempenho, estima que as notas, com certas ressalvas, são instrumento valioso de comparação entre os aspectos. Costa e Faria (2014), por sua vez, diferencia-os em sentido amplo (atraso, abandono e êxito) e em sentido restrito (notas).



Não obstante, vários autores como Butler (2007), Gomes e Soares (2013), Pereira e Flores (2013) concordam que o desempenho em sentido restrito é o indicador viável para definir o desempenho. Niquini; *et al.* (2015), concordam com essa afirmação, especialmente se as notas refletirem nas diferentes dimensões (aspectos profissionais, acadêmicos e pessoais), ou seja, no perfil completo da formação.

Constata-se ainda que o desempenho acadêmico se constitui um indicador potente de qualidade para a instituição. Conforme afirma a Commission on Higher Education apud Fagundes (2014) o desempenho acadêmico é um indicador “chave” para determinar se a instituição está conseguindo alcançar seus objetivos. Para Muniz; Seabra e Primi (2015), a perspectiva da qualidade como eficiência econômica faz com que a atenção se constitua num referencial na moderna avaliação das universidades.

Desse modo a presente pesquisa justifica pelo fato da avaliação do desempenho discente ser uma ferramenta valiosa para o aperfeiçoamento do trabalho acadêmico, tanto no que tange ao aperfeiçoamento dos professores, quanto no que concerne à orientação dos objetivos da instituição. Martins (2008) corrobora essa afirmação ao mencionar que se deve pensar a incorporação da avaliação de desempenho como geradora de algo diferente, que traga uma nova motivação ao aluno, rompendo a inércia existente nas instituições de ensino.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é a mais visível instituição orientada pela mudança. A universidade com o seu caráter interdisciplinar interage com o um número grande de segmentos da sociedade do que qualquer outra organização isolada, assim as universidades servem concomitantemente como fonte de conhecimento e formação profissional e como um dos modelos principais para a mudança social.

Para Dias Sobrinho (2000) a universidade precisa tematizar sua função formativa, ou seja, na formação deve ser levada em conta a significação social das habilidades e conhecimentos como um dos critérios importantes de qualidade acadêmica. Destarte as universidades são complexas organizações, com seus próprios objetivos, estruturas e sistemas hierárquicos, e assim diferenciadas das outras organizações burocráticas, pois possuem a função básica de promoção da educação, a pesquisa e a extensão, além da função de armazenar o saber produzido na humanidade.

Nesse sentido para fundamentar, são apresentados a seguir o papel das instituições de ensino superior na formação do cidadão, bem como os conceitos acerca do desempenho, motivação e quais fatores podem influenciar a motivação dos discentes.

### 2.1 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A universidade segundo Finger (1997, p. 23) “é por excelência uma organização conservadora nas suas práticas e posturas. Sua gestão é tradicionalista, burocrática e governamental e assim por consequência, tem resistido a analisar com profundidade a aplicação de um modelo novo organizacional.

Pimenta e Anastasiou (2002) relatam a universidade enquanto instituição educativa, onde a finalidade é o exercício permanente da crítica, que se baseia na pesquisa, ensino e na extensão. Os autores destacam que a universidade por suas próprias finalidades, exercendo um fundamental papel de importância na construção de uma moderna sociedade. Mantendo o seu compromisso com passado, preservando a memória e com o atual na formação de novos conhecimentos e profissionais novos e para o futuro, enquanto vanguarda.

Marcelino (2004) relata que o desafio da universidade consiste numa perspectiva de resultados de médio e longo prazo identificadas nas atribuições de avaliar e coordenar as

atividades de ensino, pesquisa e extensão. O autor ainda acrescenta outras duas dificuldades a esse desafio que permanecem presentes no atual cenário das universidades brasileiras:

- a) recursos escassos financeiramente e a necessidade de fazer que o produto tenha um preço social atraente;
- b) visão de longo prazo com alternativas que possam fundamentar ações permanentes (MARCELINO, 2004, p. 51).

Assim os setores de ciência, educação e tecnologia no Brasil necessitam enfrentar diversos desafios para convivência em um mundo de várias transformações, para que sejam capazes de acompanhar as inovações em todos os setores, agregar a sociedade o progresso técnico científico e capacitar os profissionais para o mutante e amplo cenário do mercado. Neto (2003, p. 45) mostra como requisitos para o ensino superior:

- a) Orientação da formação para aproveitamento de oportunidades de trabalho, no lugar de preparação para empregos;
- b) Necessidade de incorporação da TI (tecnologias da informação) em todas as competências profissionais;
- c) Rigor científico na prática e na educação profissional;
- d) Relação íntima e continuada com os setores de produção;
- e) Abordagem interdisciplinar;
- f) Prática profissional no processo de ensino;
- g) Estímulo ao trabalho em equipe;
- h) Desenvolvimento da capacidade individual técnica e da atitude para a inovação;
- i) Atividades voltadas para práticas e de aprender fazendo;
- j) Desenvolvimento de atitude para aprendizagem contínua;
- k) Ênfase na diversidade da capacidade institucional.

Vale destacar que mesmo depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas últimas décadas, a educação brasileira passa por instabilidade e crises, fruto da ausência de políticas eficazes. Os desafios que o país enfrenta na visão de Lopes e Passos (2015), exigem que as universidades procurem o caminho de sua vocação, buscando alcançar a qualidade nos serviços que a mesma presta para a população. Todorov (2005, p. 40) afirma que:

Os desafios decorridos do desenvolvimento tecnológico e pela globalização da economia, que tornaram a competitividade uma condição de sobrevivência, mostram a importância da educação enquanto fundamental instrumento estratégico de qualquer país. Nenhuma instituição de ensino tem compromisso mais antigo com a qualidade do que o sistema universitário. Em todo o mundo, o que separa as boas universidades das demais é o compromisso com a qualidade, pensando a sociedade como uma utopia em processo.

A nova proposta da Meta 23 do Plano Nacional de Educação – PNE propôs que todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) precisam destinar no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação, na atuação dos alunos em atividades de Extensão

(BRASIL, 2014). Além de representar, para os discentes, uma oportunidade de aumentar as suas chances profissionais, avançando para a construção de um lugar melhor, permite ainda que se transforme na prática a teoria adquirida nas aulas, reforçando a ação da universidade com outras instituições órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais, empresas públicas e privadas, associações comunitárias, agências de fomento, organizações não governamentais, conselhos de políticas e direitos, fundações empresariais, federações e sindicatos através de parcerias.

Destarte Pinto *et al.* (2005) destacam que a extensão universitária na realidade é uma maneira de interação que precisa existir entre a comunidade e a universidade na qual está inserida. É uma permanente ponte entre a universidade e os setores da sociedade. Funciona numa via de duas mãos, onde a universidade leva conhecimentos e assistência à comunidade, e recebe desta, influxos positivos como retroalimentação.

O envolvimento do aluno em uma atividade, durante a sua formação acadêmica, contribui ao ocasionar para si, uma formação profissional hoje exigida pelo mercado de trabalho, além do desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de agir com criatividade na resolução de problemas, de gerar novos conhecimentos e certamente contribuindo na busca de soluções para melhoramento da qualidade de vida da população.

Os núcleos de extensão apontam algumas vantagens que contribuem com o desenvolvimento da responsabilidade social, como o conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida, a prestação de serviços e assistência à comunidade, a facilidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão, a possibilidade da integração universidade/comunidade, e ainda, torna possível aos universitários conhecer as problemáticas locais e atuar buscando soluções plausíveis (BORDIN, 2010).

A experiência de algumas universidades nas atividades de extensão na visão de Dias Sobrinho (2000) mostra pontos em comum, como: a mudança curricular em função das atividades sociais desenvolvidas, a criação de uma disciplina que contempla os créditos alcançados pelos alunos à medida que desenvolvem projetos e as parcerias criadas para a efetivação dos mesmos. Ao abordar mudanças na geração de conhecimento, estabelece alterações na transição de uma base fixa de produção para uma base flexível. O aluno se beneficia pela prática adquirida nessa vivência, que é essencial para a formação profissional exigida pelo mercado de trabalho.

O conceito de Rede Social também se aplica nas universidades. As redes, segundo Daft (2008), assumem muitas formas e podem ligar as pessoas, seja dentro ou fora das instituições. Para Calderón (2005) a rede social desenvolvida pela universidade colocará os alunos em

contato com a realidade social e mercadológica na qual estão inseridos e este contato poderá se alongar mesmo depois da conclusão do curso. As universidades desenvolvem projetos de pesquisa, ou extensão, que podem integrar seus alunos à comunidade, aos órgãos públicos, a organizações não governamentais, a empresas privadas, entre outros.

Um olhar novo acerca das práticas pedagógicas da qualificação pessoal e profissional traz a construção do conhecimento, em uma perspectiva crítica e reflexiva, na qual os discentes se envolvem, numa relação de parceria, como agente de mudança e transformação social, como afirma Perrenoud (1993, p. 120), a participação numa investigação pode estimular a apropriação ativa dos conhecimentos científico. Considerando que o conhecimento é uma relação social, a formação do espírito crítico e criativo, da liderança e da cidadania com ética dependem dos métodos e técnicas por meio do qual construímos o conhecimento. Este é o novo recurso econômico do modelo de sociedade que estamos construindo e necessita de uma abordagem crítica.

Zabalza (2004, p. 20) evoca um sentido inerente à formação acadêmica:

De modo sucinto, está se dizendo às universidades que não se contentem em apenas transmitir ciência, mas que a criem (isto é, elas devem combinar a docência com a pesquisa); que deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que ofereçam aos estudantes, que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas; façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar.

Então, deve-se entender que a relação teoria e prática consolida as bases das aprendizagens que serão desenvolvidas e aprimoradas pelos alunos, ressaltando-se o papel social desses sujeitos, enquanto agentes de mudança, e concebendo-se a extensão universitária como fio condutor do fazer acadêmico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável. Ainda, Zabalza (2004, p. 51-52) descreve que:

Diante dos numerosos desafios atuais e futuros, a educação deve ser instrumento para que a humanidade progrida na direção de ideais de liberdade, paz, justiça social e equidade funcionando como um contrapeso a uma globalização (percebida exclusivamente em seus aspectos econômicos e técnicos) por meio da exigência de uma elevadíssima solidariedade, formando pessoas de modo que possam utilizar sua inteligência e conhecimentos para transformar, participando em sua gestão com posições informadas, críticas, cooperadoras e em respeito à diversidade cultural e aos valores das diferentes civilizações.

Acredita-se que este caminho registrado pelo autor vem ao encontro das expectativas da busca de um maior nível de consolidação de suas estruturas na formalização da responsabilidade social, do ponto de vista de um componente dinâmico, vivo, real e histórico, em termos de dinâmica interna quanto externa. Para isto deve buscar a aplicação dos

indicadores de desempenho social, possibilitando o feedback e o acompanhamento dos projetos com a comunidade.

Assim as instituições de ensino superior precisam considerar os princípios gerenciais, valorizando o orçamento anual, o planejamento estratégico, a definição das metas, a administração de projetos e alcançando seus objetivos estratégicos.

A universidade precisa ser reconhecida enquanto instituição que desempenha importante papel para o desenvolvimento humano, sustentável e regional. Ela tem a missão não de apenas possibilitar aos discentes a obtenção de um emprego, diploma ou remuneração satisfatória, mas deve especialmente ser capaz de produzir conhecimentos novos e aplicá-los à realidade local, considerando a precisão de ser acessível a sociedade, em todos os seus níveis sociais para que de fato haja inclusão, exercendo função social e política.

## 2.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRAVES E ABORDAGENS

A ideia central é embasar a pesquisa a fim de mostrar os modelos e abordagens utilizadas na literatura sobre análise, buscando apontar os autores que propõem moldes de avaliação em ambientes de preparação e aprendizagem. Assim falar em avaliação, necessariamente não quer dizer que abordamos o método atual de ensino nos cursos ou programas de instituições de educação.

Segundo Catrib (2002), o método avaliativo, teve início no século XX, porém as efetivas evoluções ocorreram nos últimos tempos e levaram a abordagens que vão do entendimento da avaliação como forma de resultados até a criação da utilização da avaliação enquanto processo de negociação. Neste sentido a temática tem transposto do ambiente acadêmico.

A avaliação, de acordo com Neder (2003), tem como função principal propiciar subsídios para tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações em determinado contexto educacional. Segundo o autor a avaliação é um ato acautelado, por não ser reduzida apenas a técnicas, mas também está entronizada aos intuítos e finalidades que quer se alcançar em seja qual for à prática. Uma hora educativa, outrora social, que exige do mestre, além da exímia competência técnica, a competência política.

A avaliação pode se formar em um exercício opressivo ou autoritário do poder de julgar ou, nada disso, pode se compor em um processo e esquema em que o avaliador e avaliado querem o aprimoramento e a mudança.

Um outro tipo de qualificar os entraves ou paradigmas da avaliação é analisa-los conforme o contexto no marco historiográfico que os fundamenta. Com seguimento, classificam-se em categorias: avaliação com ênfase nos aspectos quantitativos e nos aspectos qualitativos que, segundo Paulino (2004, p. 47), têm como representantes os seguintes autores:

**Quadro 1:** Paradigmas da avaliação no contexto no marco historiográfico.

<b>Autores</b>	<b>Principais Fundamentos</b>
Stake (1967)	Traz a natureza da responsabilidade da avaliação;
Scriven (1967)	Enfatiza a avaliação como o ápice de medir conhecimentos de qualquer programa;
Stufflebeam (1968)	Defende a tomada de decisão ou apoderação juizitiva, a partir da avaliação.
Hamilton & Parlett (1972)	É a partir da avaliação que os caminhos se abrem e ela mostrará qual realidade vai ser estudada;
Cronbach e Kerlinger (1973)	A avaliação segundo o autor é uma espécie de medida;
Stanley e Campbell (1973)	Constituem critérios valorativos sobre a legitimidade da avaliação, adotando os <i>designs</i> experimentais e quase experimentais.
Cook e Reichardt (1986)	Fundamentam-se na perspectiva analítico-positivista, adotando como critério para coleta de dados amostra probabilística;
Saul (1988)	Cria o paradigma da emancipação;
Guba e Lincoln (1989)	Justificam seu pensamento, defendendo a participação e a negociação numa avaliação responsiva-construtivista;
Demo (2000)	Argumenta no mérito, a qualidade solene e política da avaliação.

**Fonte:** Adaptado de Paulino (2004, p. 47).

Hoffmann (2014) defende a ideia de que a humanidade segue novos caminhos, e o processo de avaliação tende a seguir tais mudanças, adequando-se a elas. Para a autora, a avaliação não tem objetivo fazer a junção de informações, mas explicar uma etapa formal de aprendizagem, com atenção e seriedade fazendo parte de todas as etapas vividas pelo estudante para regular, no decorrer de todo o processo, estratégias pedagógicas.

Outros defensores da avaliação foram escolhidos no âmbito deste estudo, a exemplo de Scriven, Stufflebeam, Hamilton e Parlett, Saul, Guba e Lincoln e Demo. Mesmo com tantas visões diversificadas, seus defensores apresentam como características segundo Paulino (2004, p. 48) os modelos alternativos de avaliação:

- a) A firmeza na ciência e na avaliação é sempre alternativa e não pode ser considerada como objetivo central ou prioritário. A compreensão de um fenômeno, acontecimento é um empreendimento humano intencional e tentativo, sujeito inevitavelmente a limitações e erros.
- b) O avaliador não é um sujeito neutro, livre de considerações e valores, pois para entender cada situação onde seres humanos estão interagindo, precisa-se haver intencionalidade. Assim o avaliador deve ponderar diferentes posições, opiniões distintas e ideologias mediante as quais os seus avaliando interpretem os fatos e os objetivos.
- c) A educação e a avaliação não podem ser compreendidas como tecnicistas desligadas de valores.
- d) A avaliação não pode ver unicamente a ponderação de resultados conseguidos com objetivos pré-estabelecidos, observáveis e quantificados.

Os autores possuem formas de pensar parecidas, na ideia de que só os estudos que permitem fazer juízo de valores podem ser considerados efetivamente uma verdadeira avaliação. A modelo atual é não estabelecer a polarização da abordagem avaliativa qualitativa ou quantitativa, e sim, depender o objeto que se busca averiguar, utilizando-se de uma ou outra abordagem, ou ambas. O emprego de métodos avaliativos tem, por outro lado, grande vantagem: permitem a consecução de objetivos múltiplos, já que se interessa pelo processo e pelo resultado.

Scriven (1994) propôs um modelo de avaliação do mérito. Este modelo mostra que a avaliação é o fator principal, pois sistematiza e objetiva o mérito ou valor de alguma coisa. O foco da avaliação neste parâmetro concentra-se na qualidade e não somente no alcance dos objetivos pretendidos. O autor mostra os conceitos de formativo e somativo para distinguir as etapas da avaliação.

A avaliação formativa, para Scriven (1994) é planejada com o fim de acompanhar o processo de aprendizagem, a formação do aluno, com o objetivo de reparar e melhorar processos evitando a queda levada aí fracasso antes que estes ocorram. Já a função somativa da avaliação é utilizada para avaliar ações já desenvolvidas, sendo útil para cobrar conteúdos ensinados, fiscalizar, hierarquizar, medir e comparar, com base em indicadores objetivos.

O modelo seguido por Stufflebeam (1968), segundo Paulino (2004) parte do pressuposto que a avaliação só tem significado, se servir para a tomada de decisão, uma vez que fornece elementos relevantes para que esta aconteça.



Hamilton e Parlett (1972) trazem uma forma de avaliação denominada “iluminativa”, cujo fim é estudar severamente o objeto de avaliação buscando a coletar organismos que iluminem a equipe avaliadora sobre a eficácia, o impacto e a validade do programa, principalmente se este for inovador (PAULINO, 2004).

O modelo emancipatório criado por Saul (1995) dá ênfase ao método de abordagem avaliativo “praxiológica” da avaliação. O padrão é composto por um conjunto de pressupostos vindos de três vertentes teórico-metodológicas: 1) democrática; 2) crítica institucional e criação coletiva; 3) pesquisa participante.

Guba e Lincoln (1989), com seu método de avaliação responsiva-constructivista, defendem a presença participativa e a negociação como possibilidade de atender a comunidade educacional. A avaliação neste conceito urge em busca de um foco ampliado e amadurecido, onde o aspecto humano é envolvido assim como o, político, social e contextual. Estabelecem quatro gerações da avaliação: 1) verificação, 2) descrição, 3) juízo de valores e 4) negociação (FREIRE, 2010).

Demo (1995) visa seu debate na avaliação dos programas de política social, pesquisa integrante a educação popular e considera a participação como elemento central no processo de avaliação.

Assim a avaliação é um processo intencional em que há engajamento e comprometimento e que tem o suporte de diversas ciências, vestindo-se de um caráter teórico, que se aplica a qualquer meio prático, no sentido de obter resultados. Avaliar é pensar, planejar, estabelecer objetivos e metas devendo estar a serviço da aprendizagem, é buscar novas concepções, visando à melhoria da qualidade do ensino, pontando os caminhos que respondam às necessidades da sociedade.

### 2.3 CONCEITO E OS PRINCIPAIS FATORES DO DESEMPENHO ACADÊMICO

A problemática do baixo desempenho dos estudantes é um tema de debate atualmente, por causa das repercussões que ocasiona ao sistema educacional e ao mercado de trabalho como já foi relatado. Destarte construir o conceito do desempenho no meio acadêmico não é uma simples tarefa. Foram elaboradas tradicionalmente, definições diferentes sobre esse tema. Touron (1984) apud Fagundes, Luce e Espinar (2014, p. 637) afirma que:

Em termos educativos, o desempenho é um dos resultados da aprendizagem, gerado pela atividade educativa do professor e produzido no aluno, ainda que esteja claro que nem toda aprendizagem é produto da ação docente.

Neste sentido o desempenho é concebido enquanto construto que não contempla só motivação e atitudes dos alunos, mas outras variáveis, como aspectos docentes, relação aluno e professor, entorno familiar, entre outras.

Conforme Magalhães e Andrade (2006), o desempenho acadêmico, está relacionado a fatores como habilidades, inteligência e competência. Não diferente, Braga (2004, p. 1) assegura que “a avaliação do desenvolvimento e do aprendizado dos alunos, ou seja, a determinação de quão bem os alunos alcançam os objetivos acadêmicos, é uma das principais formas pelas quais as instituições de ensino demonstram suas efetividades”.

Desta forma, essas amplas definições remetem à necessidade de procurar termos operacionais que permitam a análise e a compreensão do desempenho acadêmico. Fagunde, Luce e Espinar (2014), relata a relação entre desempenho e personalidade do aluno, estimando que as notas, com certas reservas, são um valioso instrumento de comparação entre esses aspectos. Por sua vez, Latiesa (1992) apud Rodríguez, Fita e Torrado (2004) diferencia o desempenho em amplo sentido (abandono, êxito e atraso) e em sentido restrito (as notas). Segundo Fagundes, Luce e Espinar (2014), diversos autores concordam no desempenho em sentido restrito, onde (as notas) são o indicador mais viável para definir o desempenho acadêmico, especialmente se as notas refletem os logros nos diferentes componentes ou dimensões do produto universitário (aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais), ou seja, o perfil completo da formação.

A partir desses pressupostos citados, pode-se compreender a tendência de reconhecer o conceito de desempenho acadêmico enquanto relação entre o “*input*” potencial do estudante e a “aprendizagem” produto que se logra. Assim são analisados a seguir os principais fatores que influenciam o desempenho acadêmico.

### **2.3.1 Autoconceito**

O autoconceito segundo Fagundes, Luce e Espinar (2014) é reconhecido como o elemento mais importante no estudo do processo motivador, refere-se ao conjunto das crenças e percepções que um indivíduo tem sobre si mesmo em diferentes áreas, sendo um dos determinantes principais do desempenho dos discentes.

Entre as mais relevantes pesquisas sobre autoconceito, estão as de Marsh (1990), que relata que o autoconceito casualmente determina o desempenho dos discentes; as de Skaalvik e Hagtvet (1990) e Chapman, Lambourne e Silva (1990) que relatam que as experiências de êxito acadêmico determinam o autoconceito dos alunos.

Segundo Vázquez e Dauraa (2013) o autoconceito é um sistema de conceito que refere-se à administração geral da própria conduta acadêmica, através de processos interativos entre diferentes sistemas de controle: atenção, meta-cognição, motivação, emoção, ação e controle volitivo, existem vários modelos com elementos comuns, mas com ênfase em diferentes aspectos.

### **2.3.2 Metas acadêmicas**

Quanto aos objetivos acadêmicos dos alunos, as pesquisas procuram explicar a motivação com fundamento nas metas do indivíduo, as quais em parte são determinadas, pela noção que o mesmo tem de sua capacidade.

Para os autores Gonzalez, Valle e Pérez (1996) e González-Pienda *et al.* (1997) uma das metas importantes é a competência percebida. Os autores fazem uma releitura do conceito de meta acadêmica e da sua relação com a motivação. Desse modo os objetivos pelos discentes perseguidos, determinam a forma como encerram as suas atividades acadêmicas, podendo ser classificadas na visão Fagundes, Luce e Espinar (2014, p. 646) em quatro categorias: Metas relacionadas com as tarefas, Metas relacionadas com a auto percepção, Metas relacionadas com a valoração social e Metas relacionadas à obtenção de recompensas externas.

Cada tipo de meta possui uma orientação motivacional, podendo ser de caráter intrínseco ou extrínseco. Mas são dois tipos de objetivos, de aprendizagem (intrínsecos) e desempenho (extrínsecos), e que se dividem em metas de reforço social e de desempenho. Os padrões diferentes de motivação existentes em relação ao desempenho, são influenciados pelo tipo das metas de realização que o indivíduo escolhe.

### **2.3.3 Escolha do Curso**

Com relação à escolha do curso superior, a adaptação entre a carreira desejada e a cursada é um preditor “bom” da persistência na Educação Superior. Para Fagundes, Luce e Espinar (2014) uma escolha adequada do curso é indicador da permanência na Universidade:

Os fatores que mais influenciam na persistência acadêmica são os correspondentes ao desempenho prévio ao acesso à Universidade. Neste caso, analisam o pro meio das notas do Ensino Médio, a nota obtida no exame final de Ensino Médio e a nota de acesso à Universidade, que foram fornecidas pelos próprios alunos (FAGUNDES, LUCE; ESPINAR, 2014, p. 646).

Apodaka e Gallarreta (1999), apresentam por sua vez, a taxa bruta de alunos satisfeitos vocacionalmente (escolha do curso vs curso em que estão matriculados) como indicador associado à taxa de desempenho do aluno, e afirmam que o sistema de acesso baseado em números fechados pode distorcer a conhecida associação do desempenho a fatores sociais, pessoais como: interesses, expectativas de sucesso profissional, motivações, etc.

### **3.3.4 Clima da Sala de Aula**

O ambiente de aprendizagem na sala de aula pode ser caracterizado e analisado a partir de diferentes perspectivas e facetas. Estas passam pelos aspetos físicos e materiais, entretanto ultrapassam-nos, pois são contextos marcados como relacionais, levam a que as relações com o conhecimento e a sua apropriação sejam mediadas por interações com os outros. Assim, para se entender o ambiente de sala de aula, para além da observação direta das suas facetas, é imprescindível considerar as percepções de professores e alunos (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ, 2007).

Estas ênfases nas percepções subjetivas dos ambientes de aprendizagem estão presentes na definição de clima de sala de aula citada por Abrami e Chambers (1994) apud Mata et al. (2015) onde é considerado enquanto conjunto de atitudes, respostas afetivas e percepções relacionadas com os processos desenvolvidos na sala de aula. Desta forma, para além da componente descritiva destaca-se uma componente afetiva e valorativa a considerar nas percepções dos ambientes de aprendizagem.

Especificamente direcionando-se para componente afetiva, segundo Pekrun *et al.* (2007) a teoria de controlo-valor explora diferenciar as emoções associadas aos contextos de aprendizagem. Segundo essa teoria, o impacto dos ambientes de aprendizagem nas emoções é mediado pelas avaliações de controlo-valor, avaliando que os fatores do meio afetam as avaliações dos estudantes são importantes para suas emoções.

Neste sentido, a qualidade cognitiva nos ambientes de aprendizagem e objetivos subjacentes, incorporados ao desafio e interesse que estes despertam e estruturação dos

conteúdos, vão influenciar diretamente o valor atribuído à matéria a aprender, neste sentido como às suas competências e percepção de controlo, aspetos que são fundamentais para as emoções específicas vivenciadas em cada momento e contexto.

Meyer e Turner (2002) relatam que ambientes que fazem os alunos a sentir confiança, a serem curiosos e perseverantes, geralmente evidenciam perfis emocionais mais positivos. Contudo, para os autores, um outro aspeto essencial para as emoções percebidas na sala de aula é o suporte afetivo do docente, tanto nas suas primeiras aulas, como nas interações ao longo do período. Segundo Meyer e Turner (2002) nos processos de ensino na sala de aula é impossível, separar as emoções, das motivações e das cognições, considerando que a ambivalência ou consistência do suporte emocional é um elemento fundamental para o clima de sala de aula. O clima afetivo vai condizer o processo de avaliação, estabelece-lo de objetivos, as escolhas de estratégias e o início da ação. Ambientes de sala de aula positivos e considerados motivadores refletem, experiências emocionais positivas.

Vão neste aspecto os resultados de Abril e Peixoto (2012) onde encontraram-se associações entre a percepção do suporte do docente e dos amigos e as emoções vividas, verificando-se associações positivas com (Orgulho) e negativas com o (Aborrecimento, a Vergonha, o Desânimo ou Zanga).

Apesar desta complexidade, não é possível identificar características sobre o tipo de associações encontradas. Globalmente verifica-se que as emoções positivas de ativação (prazer, orgulho) podem afetar positivamente o desempenho, pois fortalecem a motivação e promovem a aprendizagem (MATA et al., 2015).

Em contraste, emoções negativas (Aborrecimento, Desânimo) podem ter efeito contrário na aprendizagem e no desempenho, pelo negativo efeito na focalização na tarefa e na motivação. Já, as associações de desempenho com as emoções positivas (alívio) e negativas (ansiedade, zanga) não são claras, podendo ter diferenciados impactos.

Contudo, refletindo sobre um conjunto de investigações que se analisaram sobre as relações entre o desempenho e as emoções Pekrun *et al.* (2009) concluem que as mesmas, de uma forma geral, estão associadas aos resultados académicos, no entanto, alguns cuidados acerca de relações de causalidade entre esses aspetos.

Assim embora sejam preditores do desempenho, não implicam diretamente que as relações que se estabeleçam somente em um sentido, podendo a aprendizagem, as emoções e os resultados estarem associados por causalidades recíprocas, onde, as emoções influenciariam os resultados, mas o feedback destes afetaria as emoções.

## 2.4 MOTIVAÇÃO

A motivação é uma das áreas estudadas que tem sido sempre orientada nas últimas décadas por uma abordagem humanizadora e positiva, buscando encontrar direções para ajudar as pessoas a realizar-se profissionalmente e pessoalmente. Assim as teorias motivacionais são compreendidas como uma incessante busca para identificar as fontes de prazer.

Para Costa *et al.* (2014) a motivação é um fator que influencia na qualidade de vida das pessoas, fazendo com que as mesmas se sintam mais animadas e entusiasmadas, prosseguindo de maneira satisfatória. A palavra motivação segundo Oliveira (2014) vem do Latim “*motivus*”, direcionado ao movimento, algo relativamente móvel, ou seja, que causa o surgimento de ânimo renovado, começando a agir na procura de novos horizontes e conquistas, nesse sentido, há uma preocupação constante em que devem ser feitas prevenção de situações desencadeiem a desmotivação.

Destarte é o método responsável pela direção, intensidade e empenho dos esforços de uma pessoa para a conquista de uma determinada meta, de maneira geral, a motivação existe dentro das pessoas e se dinamiza com as necessidades humanas se relaciona com o esforço em relação a quaisquer objetivos, sejam eles pessoais, profissionais ou organizacionais.

São várias as definições dadas para motivação, onde catalogá-las não é tarefa fácil. Trata-se na visão de Macedo *et al.* (2006) de sentimentos voltados para as emoções que impulsionam as pessoas que tentam alcançar suas metas. Colaborando Soto (2002) relata que a motivação surge no interior das pessoas, originando-se de uma necessidade interna, a qual estimula as estruturas nervosas do indivíduo levando o organismo da pessoa a reagir às atividades para que as metas sejam conseguidas, inversamente, é bloqueada a resposta ao estímulo.

Sabe-se que a manutenção da motivação não é tarefa denominada fácil, são várias as causas que levam a problemas em que as pessoas se deparam todos os dias, acarretando assim em desmotivação.

Para Silva (2012), a motivação é um aglomerado de motivos e causas intrínsecas que faz com que o indivíduo se comporte de forma que garanta a realização de uma meta. Colaborando Pinto (2011), relata a motivação enquanto processo psicológico relacionado a necessidade ou impulso de satisfazer com comprometimento certo objetivo. Essa virtude se relaciona diretamente com o comportamento instigado a satisfazer um esforço para um algum objetivo.

O autor enfatiza que a motivação tem relação direta com o desempenho e o comportamento, sendo estabelecida espontaneamente tanto pelos leigos como pelos conhecedores no assunto, percebe-se enquanto sendo instigado, guiado a realizar um esforço para um determinado objetivo.

#### **2.4.1 Contextualizando a Motivação**

A princípio o ser humano era motivado pela questão simples da sobrevivência, entretanto com a evolução tecnológica e da sociedade se agregaram mais valores a essas necessidades tornando-as complexas. Por meio da evolução tecnológica verifica-se que os avanços quanto obtidos pelas tecnologias só resultariam em ganhos de produtividade quando foram conjugados nas mudanças no modo de administrar o comportamento organizacional.

Chiavenato faz a seguinte ênfase quanto ao conceito de motivação:

Motivação é o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de objetivos. A motivação se inicia com uma deficiência fisiológica, psicológica ou necessidade que ativa o comportamento ou com um impulso ou, orientado para um objetivo inativo. A chave para compreender o processo de motivação reside no significado e no relacionamento entre necessidades, impulsos e incentivos (CHIAVENATO, 2005, p. 243).

O comportamento é percebido e provocado por metas do sujeito, que realiza esforço para atingir o objetivo como relatou Chiavenato. Assim a grande parte dos autores considera a motivação humana enquanto processo psicológico relacionado com o impulso ou tendência a realizar com persistência alguns comportamentos. A motivação, por exemplo, manifesta-se pela orientação em realizar com precisão, persistindo na execução até conseguir o resultado esperado.

Outro conceito bem complexo que fundamenta vários estudos sobre motivação foi dado por Bergamini (2006). A autora narra que motivação pode ser definida como uma dedicação para ação que tenha a origem em um motivo, onde um dos motivos pelos quais a motivação facilmente se disseminou, é por atender a uma precisão humana é percebido como a própria necessidade do indivíduo.

Motivação não simplesmente algo que possa ser observado diretamente e diferencia de sujeito para sujeito, pois as necessidades apresentam valores diferentes de comportamento, as condições e capacidade para atingir os objetivos desejados. Essa temática para Silva (2012)

merece sempre prudência. Até porque o oposto de motivação é a apatia, aborrecimento, incapacidade de concentração, falta de iniciativa própria.

Dani e Cacenote (2014) relatam que quando se refere hoje sobre motivação, indaga-se que uma pessoa que considera a motivação como primordial para a satisfação de uma determinada necessidade, daqui a algum tempo verá a importância dessa virtude, ou seja, existe uma verdadeira dinâmica, essa dinâmica é gerada pelas próprias exigências e pelas demandas do indivíduo.

Para Maximiano (2010), a palavra motivação possui diferentes significados. É possível falar em motivação para ganhar dinheiro, consumir, estudar, ou mesmo para não fazer nada. Na atualidade, as teorias acerca da motivação especificamente dividem-se em dois grupos: um grupo de teorias que procura explicar como funciona o mecanismo da motivação, as denominadas teorias de processo; e, um outro que procura explicar os motivos específicos que fazem os indivíduos agir, as denominadas teorias de conteúdo.

Destarte existem diversas crenças e teorias relacionadas à motivação e à forma pela qual a mesma se processa no sujeito, o que torna esse tema divergente no campo organizacional. Apesar das divergências entre elas, acredita-se que essas teorias contribuem e complementam-se para o delineamento de uma visão abrangente do ser humano, tendo em vista a complexidade natural que o caracteriza.

#### **2.4.2 Princípios e Teorias da Motivação**

A motivação humana é estudada desde os tempos antigos, os fatores motivacionais surgem primariamente nas Relações Humanas. As relações humanas foram os primeiros a relacionar o sujeito e a sua satisfação como mostra Tadin *et al.* (2006, p. 41):

Com o advento da Teoria das Relações Humanas uma nova linguagem passa a dominar o repertório, fala-se agora em motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupo etc. [...] A ênfase nas tarefas e na estrutura é substituída pela ênfase nas pessoas. Com a Teoria das Relações Humanas surge uma nova concepção sobre a natureza do homem, o homem social.

Com o passar dos anos a área da motivação se desenvolveu para que correntes de teorias expostas no intuito de melhorar a administração de uma organização. Conforme já relatado por Tadin *et al.* (2006), com a Teoria das Relações Humanas passou-se a analisar a motivação e sua influência no comportamento das pessoas, embora seja apenas um dos fatores internos que



influenciavam o comportamento humano, a ele foi dada importância, pois para a escola das relações a motivação atuava sobre as necessidades dos sujeitos, com a finalidade de supri-los para atingir os objetivos pessoais.

Miranda (2009) destaca que as primeiras teorias da administração que observaram a motivação humana tinham como ponto em comum encontrar um modelo único para qualquer organização e para todos, onde cada escola tinha uma posição em relação aos indivíduos. Acreditava-se em um padrão que influenciava a motivação.

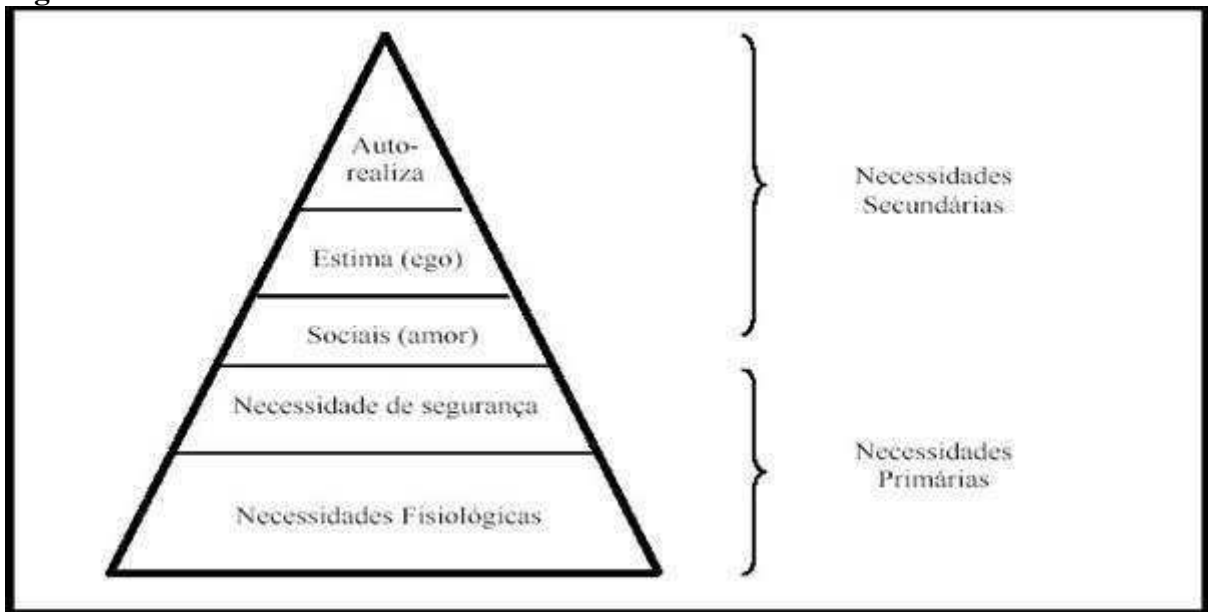
Já no final da década de 1940 segundo Boudreau e Mikovich (2010) surgem novas proposições sobre motivação humana com o advento da teoria comportamental. Para Chiavenato (2010) a teoria Behaviorista fundamentava-se no comportamento individual dos sujeitos sendo preciso o estudo da motivação humana. A Teoria Comportamental definiu estilos de administração caracterizando as organizações como sistemas sociais cooperativos que tem por base a racionalidade e concebe a organização como sistema de decisões, pois para ela todo sujeito é tomador de decisão fundamentando-se nas informações que tem do ambiente, absorvendo-as com as suas convicções e assim assumindo postura de acordo com as suas opiniões e seu ponto de vista. O Tomador sempre atua dentro de racionalidade limitada das informações, procura sempre as soluções satisfatórias. Essa abordagem recebe grande influência das ciências comportamentais e mais especificamente da psicologia organizacional.

Entretanto na visão de Maximiliano (2010) a primeira explicação sobre motivação é concebida pela teoria das necessidades, conforme a qual o comportamento é motivado por um estado de carência que leva os sujeitos à incansável procura dessa satisfação. Para o autor a noção de que as necessidades humanas estão organizadas em uma espécie de hierarquia, desempenhando um importante papel no estudo do comportamento humano.

A chamada Hierarquia das necessidades humanas, em que as necessidades são vistas em desenho de pirâmide em níveis de influência e importância, são satisfeitas por cada nível, surgindo assim à seguinte para ser o centro do comportamento.

Em sua concepção Motta e Vasconcelos (2006) relata que quando uma necessidade é atendida ela deixa de ser a motivadora de comportamento, passando a ser motivada por ordem seguinte, portanto para motivar é preciso saber em que ponto o mesmo situa-se na pirâmide, assim é esse o ponto mais criticado visto que os sujeitos podem sentir ao mesmo tempo várias necessidades ou até abrir mão mesmo de uma necessidade de um determinado nível inferior por um nível mais elevado. Conforme essa teoria atinge-se dificilmente o topo da pirâmide, pois haverá sempre novos objetivos e sonhos. Assim a figura 1 ilustra as necessidades primárias e as secundárias.

**Figura 1.** Pirâmide das Necessidades de Maslow.



**Fonte:** Silva, 2012, p. 10.

Destarte a intenção de Maslow não foi dizer que essa hierarquia tem universal aplicação, segundo o autor ele seria um típico modelo que atua na maior parte do tempo. Compreendeu-se que existia exceções numerosas a essa tendência, e ao debater a superioridade de uma categoria de necessidades a outra não se desejou dar a impressão de que um nível de necessidade precisa inteiramente ser satisfeito antes do outro nível seguinte, pois na verdade, todas os indivíduos tendem em cada nível a ser parcialmente satisfeitas e insatisfeitas e a satisfação maior tende a acontecer nos níveis fisiológico e segurança. Portanto, a hierarquia das necessidades de Maslow não pretende ser um esquema de tudo ou nada, mas um esquema de prognóstico com pequena ou grande probabilidade do comportamento.

Influenciado por Maslow, segundo Araújo (2010), Herzberg desenvolveu a Teoria dos dois fatores para explicar o comportamento das pessoas, conhecido como Teoria Motivação-Higiene, onde existem dois fatores que orientam o comportamento das pessoas: Os fatores higiênicos ou extrínsecos e os fatores motivacionais ou intrínsecos; o primeiro está relacionado com o ambiente que rodeia os indivíduos, envolvendo as condições físicas do trabalho e estão fora do controle das pessoas; eles apenas evitam a insatisfação no trabalho mas isoladamente não gera motivação, são destinados simplesmente como forma preventiva de evitar a insatisfação, mantendo o equilíbrio do lugar, pois eles criam um clima psicológico e material saudável, como bem define Maximiano (2010, p. 360) “o ambiente de trabalho gera satisfação com ele mesmo”, são os benefícios salários, sociais, tipos de gerencia ou supervisão, condições

ambientais e físicas de trabalho, diretrizes e políticas da empresa, o clima de relacionamento entre a empresa e funcionários e regulamentos internos.

Uma das teorias que se pode citar, são as teorias de conteúdo e teorias processuais. As teorias motivacionais de conteúdo na visão de Bueno (2012), especificamente, englobam variáveis situacionais ou individuais que se supõem responsáveis pela conduta. A crítica a essa teoria é de que a mesma não explica o processo, nem tampouco as condições sob as quais as variáveis (situacionais ou individuais) operam, além disso também não indicam as condições que as variáveis não se apresentam ou não funcionam.

As teorias motivacionais de processo, objetivam por sua vez, explicar a metodologia pelo qual se inicia a conduta, mantém e finaliza. Estas teorias funcionam com maiores variáveis de processo e elucidam a participação de cada um, bem como a natureza de sua interação. A este respeito, Motta e Vasconcelos (2006) refere-se a incentivos, necessidades e recompensas como sendo as três classes de variáveis.

Nessa perspectiva, Carvalho, Palmeira e Mariano (2013) baseiam-se no sentido de que as teorias de conteúdo motivacional são motivações que caracterizam e destacam as características pessoais das pessoas. Elas destacam as necessidades de cada colaborador e o modo pelo qual elas são. Para os autores elas podem ser classificadas em três grupos, sendo elas: teorias de conteúdo, teorias de processo e teorias de reforço. As Teorias de reforço se baseiam nas consequências do comportamento bem ou malsucedido.

As Teorias Motivacionais (TM), explicam como as pessoas devem ser motivadas. Essa motivação tanto pode vir de uma pessoa para outra, quanto por intermédio de ações e campanhas educativas no foco motivacional (BUENO, 2012). Entretanto, as teorias se caracterizam e destacam o comportamento individual de cada pessoa. Elas ainda se referem na necessidade de que cada colaborador de uma empresa deve usar métodos para se satisfazer a si e aos outros. Pode-se então catalogar o surgimento, o desenvolvimento e o avanço das correntes motivacionais esquematicamente no quadro 2, exposto a seguir.

**Quadro 02:** Correntes Históricas da Motivação.

Época	Autor/Corrente	Características	Fator de Motivação	Necessidade
1900	Taylor	Divisão entre planejamento, execução, especialização e Racionalização.	Punição e recompensas.	Fisiológicas
1924	Relações Humanas	Homem se comporta de acordo com as normas do grupo informal.	Relações Interpessoais	Sociais
1950	Logoterapia	Busca de sentido na vida como principal força motivadora do ser humano.	Busca da realização de um sentido	Meta-Necessidade auto realização
1954	Maslow	Hierarquia das necessidades humana.	Perspectiva da satisfação da necessidade dominante	Hierarquia das necessidades
1959	Herzberg	Fatores Higiênicos e motivacionais.	Enriquecimento do trabalho	Estima auto realização
1960	McGregor	Teoria X e Y.	Autonomia e desafios	Estima auto realização
1964	Vroom	Pessoas com as mesmas necessidades não necessariamente vão se motivar da mesma forma.	Expectação, instrumentalidade e valência.	Estima
1975	Programação Neurolinguística	Técnicas de comunicação e de programação pessoal.	Comunicação sem vícios, atitude positiva.	Estima
1990	Coaching	Técnicas behavioristas para o gerenciamento do desempenho.	Reforços positivos	Estima
1990	Energização	Qualidade e Produtividade decorrem de energias positivas.	Participação, comunicação eficaz, autonomia e reconhecimento	Estima auto realização

**Fonte:** Silva, 2012, p. 12.

Observando o quadro 1 acerca das teorias, percebe-se, à sua estreita relação com a produtividade individual e organizacional. Assim as teorias motivacionais são muitas, assim, pode-se destacar que tudo se passou como se cada teórico interessado pelo fenômeno fosse obrigado a construir a sua teoria própria. O fato de muitas delas possuírem embasamento científico, mostra que não existe uma certa ou errada, desse modo quando um modelo é considerado válido, isto não automaticamente anula as demais. Na realidade, muitas são complementares, onde o desafio é unificá-las para entender o seu inter-relacionamento.

A motivação pode ser definida como sendo um modelo responsável pela persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de seus objetivos em comum. Ela se inicia desde a intensidade de um desejo e chega até as dificuldades que impulsiona uma pessoa para alcançar

determinado objetivo por mais difícil que seja. Para se compreender o significado dos fatores motivacionais, ela está intimamente ligada ao relacionamento entre necessidades, impulsos e incentivos.

Assim existem valores que ajudam a determinar o comportamento individual. As organizações dão prioridade há certos valores que funcionam enquanto padrões orientadores do comportamento dos sujeitos. Na verdade, esses valores expostos por meio de cada colaborador só refletem o transmitido por seus gestores valorizam ou acreditam no seu cotidiano.

### **2.4.3 A Motivação dos Discentes na Sala de Aula**

O processo de ensino e aprendizagem quando analisados como um todo são complexos, envolvendo um número grande de variáveis como: o ambiente da instituição (estrutura física), formação do corpo docente, motivação dos professores e alunos, experiências anteriores dos alunos, entre outros. Todos os aspectos citados têm a sua importância, e com a motivação não poderia ser diferente. A motivação é um mecanismo de importância grande para todo o processo de ensino aprendizagem, seria difícil para um estudante, independentemente do nível ou idade, conseguir chegar ao fim do percurso e alcançar todos os objetivos que se esperam dele, sem ela.

Segundo Neves e Boruchovitch (2004) a motivação na universidade, é o motor que leva o aluno a estudar, iniciar os trabalhos e continuar neles até o seu final. A autora complementa que a motivação produz um efeito na atenção, na percepção, na memória, no pensamento, no comportamento social e emocional, além de afetar a aprendizagem e o desempenho do indivíduo. Em geral, praticamente todos os processos envolvidos no processo de ensino aprendizagem podem sofrer influência da motivação.

A motivação é um construto complexo da Psicologia e igualmente afanoso de estudar. Como citado por Todorov e Moreira (2005) alguns campos da ciência possuem interesses na motivação enquanto objeto de estudo: Psicoterapia, Psicometria e Teorias da aprendizagem.

Segundo Guimarães (2009) quando observamos um aluno aparentemente desmotivado logo imagina-se várias situações que poderiam ter contribuído para isso, como: problemas familiares, financeiros, afetivos, com drogas, gostar mais de outras atividades fora da escola como jogos, cinema, entre outros. A autora complementa defendendo que usualmente ocorre um arranjo entre esses fatores, cada qual com sua intensidade, sendo que os eventos ocorridos na escola têm um peso ainda maior.

A motivação atua em nossas vidas desde muito cedo e no âmbito das instituições de ensino é objeto de suma importância para o bom desenvolvimento dos alunos. Para Bzuneck (2009) a motivação é um importante fundamento da aprendizagem na sala de aula, já que o valor e a intensidade do envolvimento para aprender dependem dela.

Segundo Maieski (2011) a motivação é considerada inerente a toda pessoa, mas ela não funciona exatamente da mesma maneira e cada indivíduo. A autora relata que ocorre em função de que cada pessoa possui peculiaridades únicas. Assim sendo, um trabalho difícil para um estudante pode não ser tão difícil assim para outro. E ela conclui: que o desenvolvimento da motivação pode acontecer como consequência dos diferentes ambientes sociais em que os alunos estão inseridos.

A motivação na escola é apenas um dos elementos formadores do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, grande importância é atribuída a ela, já que um aluno motivado manterá todo ou a maior parte do seu foco/atenção na conclusão das tarefas indicadas pelos professores.

Para Siqueira e Wechsler (2006) quando se trata de motivação para aprender é necessário olhar as características do ambiente acadêmico, as tarefas e atividades que ocorrem nesse ambiente estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, raciocínio, processamento de informações e resolução de problemas. Entendemos que "observar as características do ambiente", incluem tanto a universidade em si, como a sociedade que à cerca. É provável que, ao analisar as universidades dentro de uma mesma cidade, encontraríamos diferenças entre elas.

Outros autores também compartilham essa visão de que, para analisar a motivação, é necessário observar os detalhes desse meio específico, como fica claro na citação seguinte:

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto (BROPHY, 1983 apud BZUNECK, 2009, p. 11).

Por ser um construto muito complexo é extremamente difícil determinar com exatidão se um aluno está motivado ou não. Tomando por exemplo um professor de de uma disciplina que interage mais minutos por semana com uma turma, fica ainda mais claro o tamanho desse desafio. É necessário cuidado ao concluir sobre o comportamento/motivação desse ou daquele aluno, Bzuneck nos lembra:

Existem alunos que parecem estar muito atentos em classe, quando sua mente está realmente ocupada com assuntos totalmente estranhos. Certos comportamentos desejáveis na sala de aula e até um desempenho escolar satisfatório podem mascarar sérios problemas motivacionais, enquanto que um mau rendimento em classe pode, às vezes, não ser causado simplesmente por falta de esforço, ou seja, por desmotivação (BZUNECK, 2009, p.14).

Até aqui nos referimos diversas vezes a ferramentas ou meios de melhorar ou aumentar a motivação. Por que dizer melhorar? A motivação não deveria ser apenas aumentada? Na verdade, quando nos referimos a problemas com a motivação, evidenciamos que ela pode ser de ordens diferentes. Como há um grande número de problemas que podem ser gerados pela motivação Bzuneck (2009) considera correto classificar a motivação por duas perspectivas diferentes: quantitativa e qualitativa.

Analisando de forma simples todos os problemas motivacionais em sala de aula, eles sempre estarão ligados a um desses fatores ou aos dois fatores simultaneamente. Sob o ponto de vista quantitativo da motivação podemos ter uma motivação maior ou menor. É normal quando um aluno tem sua motivação ligeiramente reduzida/aumentada, dependendo do tópico que está sendo estudado, ou até do professor a ministrar aquele conteúdo. Porém um aluno com motivação baixa/nula por um longo período provavelmente acarretaria em um fraco desenvolvimento acadêmico ou pior, como repetência e evasão escolar.

O outro lado da moeda, uma motivação excessivamente elevada, também não será o melhor cenário em que um aluno poderia se encontrar, já que para Bzuneck (2009) a relação quantidade de Motivação e Desempenho escolar não é linear. Apresentar um nível muito alto de motivação pode até ser satisfatório para tarefas simples, que dependam apenas de habilidades motoras. Imagine como exemplo a motivação para correr/fugir de algum animal selvagem ou arrombar uma porta. Quanto maior fosse a motivação melhor seria o desempenho na tarefa.

Quando tratamos de tarefas complexas, ou seja, todas aquelas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem como: percepção, raciocínio, memória, um nível muito alto de motivação levará a fadiga. Caso esse nível de motivação seja extrapolado e alcance níveis ainda mais elevados poderá surgir o sentimento de ansiedade. O autor lembra que a ansiedade irá prejudicar o raciocínio e atrapalhar a recuperação de informações na memória acarretando em uma performance acadêmica ruim.

Para Bzuneck (2009) quando analisamos a quantidade de motivação de um aluno no desempenho das tarefas propostas, a motivação ideal não deverá ser muito baixa, mas também não poderá ser excessivamente alta. As duas extremidades são ruins para o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos também que não existe um nível ideal "universal" de motivação.

Como já foi citado, uma motivação muito baixa ou muito alta poderá levar a um desempenho acadêmico ruim, porém, quando tratamos de indivíduos com motivação "normal", esta não determinará sozinha o sucesso/fracasso acadêmico. Para que fique claro, tomemos um exemplo numérico: uma pessoa com uma motivação de 80% poderia ter o mesmo desempenho acadêmico ao de uma pessoa com uma motivação de apenas 65%. Isso nos lembra que além da motivação diversos fatores trabalham juntos para determinar o sucesso escolar: experiências anteriores, perseverança, recursos pedagógicos, técnicas de estudo, acompanhamento e incentivo da família, professores, entre outros.

A segunda perspectiva para analisarmos os problemas na motivação é a qualitativa. Assim como na quantitativa, se a qualidade da motivação não for adequada, poderá levar o indivíduo a um desempenho acadêmico ruim. Às vezes os alunos estão motivados, mas por motivos errados. Bzuneck (2009) ressalta:

Incluem-se nessa categoria os alunos que fazem rápido as tarefas com o objetivo de entregar logo, mesmo com baixa qualidade, fato que absolutamente não os preocupa. Outros vivem demasiadamente preocupados com notas, com diploma ou certificado ou com a ameaça de reprovação na série escolar ou na disciplina. Outros ainda visam a não aparecerem como incompetentes; ou a aparecerem como os melhores ou os primeiros da classe, o que explica o fato de muitos alunos concluírem rápido demais a atividade exigida (BZUNECK, 2009, p. 18).

O aluno poderá sim aprender os conteúdos mesmo possuindo alguma alteração na qualidade da motivação, como no exemplo acima. Porém é provável que o rendimento fosse melhor caso essas distorções fossem contornadas. O autor complementa que normalmente as distorções na qualidade da motivação são acompanhadas de emoções negativas como frustração, irritação, medo do fracasso, que atrapalham ainda mais o desempenho escolar.

A questão motivacional explique talvez porque alguns discentes gostam e aproveitam a vida acadêmica, desenvolvendo o seu potencial e adquirindo novas capacidades, enquanto outros parecem pouco interessados, fazendo as atividades por obrigação ou relaxada de certa forma e, em alguns casos, odiando boa parte da sua vida escolar.

## 2.5 ESTUDOS CORRELATOS

O bom desempenho acadêmico, implica na capacidade da interpretação dos desafios e de modificar as crenças sobre eles. Esse processamento resulta na utilização dos recursos adequados (pessoais, institucionais e sociais). No Brasil e no mundo existem diversos estudos



relacionando desempenho com diversos fatores (Motivação, Habilidade, clima de sala de aula, entre outros), nesse sentido destacam-se os estudos abaixo.

O estudo de Gomes e Soares (2013) avaliaram as correlações entre a inteligência, as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas e os seus impactos no desempenho acadêmico de estudantes universitários matriculados nos primeiros semestres. Os resultados mostraram a correlação entre essas variáveis no desempenho acadêmico. No que se refere as expectativas o estudo apontou que o discente com maior expectativa acerca do envolvimento institucional e a utilização de recursos tem um desempenho inferior. Entretanto, os alunos que tem maior expectativa em relação ao envolvimento vocacional e curricular têm o seu desempenho aumentado. Aparentemente quando os discentes iniciantes depositam a sua credibilidade em seus recursos pessoais, em detrimento a recurso institucionais, que possivelmente ainda não os conhecem o suficiente, percebem-se mais confiantes e seguros para obter os melhores resultados, o que está associado às expectativas mais realistas sobre os seus recursos pessoais, e ainda à responsabilidade por conduzi-lo a envolver-se com as tarefas compatíveis aos seus interesses no Ensino Superior.

Já Niquini *et al.* (2015) faz uma associação acerca das características do trabalho de estudantes universitários ao seu desempenho acadêmico. Para os autores existe uma elevada prevalência de estudantes universitários que trabalham, tem-se ainda poucas evidências sobre as características desse trabalho e a influência acerca do desempenho acadêmico. Os resultados mostraram associação positiva com o baixo desempenho acadêmico: o gênero masculino; as maiores jornadas de trabalho e demanda; e os baixos controle e apoio social no trabalho. Destacou-se a precisão de atenção dos discentes e dos docentes na seleção de ambientes de trabalho e estágio favoráveis ao melhor desempenho acadêmico.

Primi, Santos e Vendramini (2002) relatam em seu estudo as habilidades básicas vs desempenho acadêmico em universitários ingressantes. Para os autores estudos sobre o desenvolvimento cognitivo adulto referem-se à comparação entre a inteligência fluida como a capacidade geral de relacionar as ideias complexas, formar os conceitos abstratos e derivar as implicações lógicas segundo regras gerais e inteligência cristalizada como a capacidade de derivar os conhecimentos segundo esquemas organizados de informações sobre as disciplinas específicas. Para verificar a relação entre a habilidade cognitiva requerida e a área de conhecimento, o estudo teve como objetivo analisar as correlações entre medidas de inteligência fluida e cristalizada com desempenho acadêmico em alunos ingressantes de diversos cursos. As correlações indicam que o desempenho está associado a perfis diferentes de habilidades cognitivas.

Barahona (2014) determinou fatores associados ao desempenho. O referido trabalho foi dividido em duas partes, onde na primeira, usou-se um modelo de regressão múltipla com dados transversais para determinar os preditores de desempenho acadêmico. No segundo, estimou as variáveis que afetam a probabilidade de melhorar o desempenho do aluno usando Modelo de Regressão Logística. Os resultados mostraram que as variáveis sexo, estudo, trabalho, testes verbais e matemática, foram estatisticamente significativas. Ou seja, teria um efeito positivo sobre o desempenho do aluno.

Noronha e Lamas (2014) avaliaram os preditores do comprometimento com a carreira e sua relação com o desempenho acadêmico em universitários. O trabalho teve dois objetivos onde o primeiro foi confirmar a adequação de um modelo de comprometimento com a carreira para os estudantes universitários. O segundo foi analisar que medida determinadas variáveis acadêmicas, vocacionais e sociodemográficos podem ser preditoras do comprometimento com carreira e o quanto este pode influenciar o desempenho acadêmico. Os resultados mostraram que estar no curso de sua preferência e ter intenção de concluí-lo ajudam para a predição do comprometimento, onde este preditor da positiva percepção de desempenho acadêmico. Assim os autores relatam que o comprometimento com a carreira é uma variável que pode e precisa ser estudada no contexto universitário e está conexas a questões do desempenho e vocacionais.

Santos et al. (2011) identificou as relações entre a motivação e a vida acadêmica para aprendizagem e as possíveis diferenças em razão da idade, sexo e curso dos estudantes. Os resultados indicaram significativa correlação e positiva entre a meta de aprender e o fator das habilidades do discente e negativa para os dois fatores: envolvimento em atividades que não são obrigatórias; condições para o estudo e desempenho acadêmico. Para a meta performance-aproximação, houve significativa correlação e positiva com o fator condições para o estudo e desempenho acadêmico. Na meta performance-avoidance, houve positivas correlações e significativas com dois fatores: compromisso com o curso; condições para o estudo e desempenho acadêmico. Foram encontradas significativas diferenças em relação ao sexo e ao curso.

Mata et al. (2015) analisa a influência das emoções e da relação de clima de sala de aula. Para os autores as salas de aula são espaços onde os discentes interagem com os professores e com os amigos, enfrentando os desafios, as dificuldades e os objetivos a atingir, que conduzem a situações de menor ou maior sucesso, desencadeando as várias emoções que poderão afetar a aprendizagem. Assim, procurou-se compreender as características das emoções na aula e perceber o papel de variáveis contextuais, como o clima de sala de aula, ou pessoais como o

desempenho, autoestima, o autoconceito e na diferenciação dessas emoções. Os resultados apontaram que o gênero não é uma variável importante para compreender as emoções negativas e positivas ao contrário de variáveis como o desempenho e crenças pessoais (e.g., Autoconceito Acadêmico, Atitudes). Embora o valor maior explicativo das emoções decorresse das crenças pessoais pode-se concluir que variáveis relacionais associadas ao apoio dos colegas professor não podem ser descuradas. O conjunto dessas variáveis permite ter uma visão completa de cada uma delas e encontrar algumas especificidades para as emoções.

No estudo de Sousa Junior (2016) investigou a relação entre essas variáveis e o coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos do curso de administração da UFCG/CCJS, de modo que se possa evidenciar ou não, alguma correlação entre ambos. Como resultado observou-se que não há evidências de relacionamento entre a maioria das variáveis estudadas com o rendimento dos estudantes, porém, algumas delas, como sexo e escolha de curso desejado, mostraram que exercem influência no nível de rendimento alcançado.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa pode ser definida como um apanhado dos principais trabalhos já realizados, por sua vez, importantes, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema (MARCONI, 2009).

Para alcançar os objetivos do trabalho, foi efetuado um estudo de natureza exploratório-descritiva, com abordagem quantitativa.

As pesquisas exploratórias desenvolvem, esclarecem e modificam conceitos e ideias, ou seja, aproximam o pesquisador e o problema, sendo que aquele torna este explícito, ou formula hipóteses sobre este. Opta-se por este tipo de pesquisa quando o tema é pouco explorado, constituindo, geralmente, a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2008).

A pesquisa de cunho descritivo corrobora com a distribuição de um fato, na população, em termos quantitativos. Elas podem ser de incidência ou prevalência. O estudo descritivo tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, estabelecer relações entre variáveis (COLZANI, 2010; GONSALVES, 2007).

Finalmente, o método quantitativo é utilizado em estudo exploratório ou diagnóstico de uma situação com análise estatística. Esse tipo de estudo garante um resultado com poucas distorções, o que o torna confiável (SEVERINO, 2007; DALFOVO, 2008).

#### 3.2 LOCAL DO ESTUDO

O presente estudo foi realizado na Universidade Federal de Campina Grande, no campus de Sousa – PB no curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG. A cidade que ocupa uma área de 738,547 km<sup>2</sup> e soma uma população 68 434 habitantes, sendo o sexto mais populoso do estado, o primeiro de sua microrregião e o segundo de sua mesorregião (ficando somente atrás de Patos). Encontra-se situada na Mesorregião do Sertão Paraibano e Microrregião de Sousa, localiza-se a oeste da capital do estado, distante desta cerca de 438 km (IBGE, 2017).

O curso de Ciências Contábeis foi implantado no Campus da Universidade Federal de Campina Grande em Sousa por meio da resolução nº 07/2004 da Câmara Superior de Ensino

da UFCG, com a finalidade de diminuir as carências identificadas na região Nordeste do País, mais precisamente na região do Sertão no estado da Paraíba (UFCG, 2010).

### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com Medronho (2009), população é a soma de todos os elementos que compartilham características comuns e que compreendem o universo do problema de pesquisa de marketing. A amostra é um subgrupo de elementos dessa população, selecionado para a participação no estudo.

Assim, a população de estudo foi formada por 217 alunos com vínculo de matrícula no curso bacharelado em Ciências Contábeis da UFCG/CCJS, campus Sousa (UFCG, 2017). A amostra foi calculada através do método probabilístico de Silva (2001), no qual o tamanho da amostra está diretamente relacionado com o percentual mínimo estipulado de carga horária, assumindo, portanto, um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 10%.

Sendo assim, o percentual mínimo estipulado de carga horária para inclusão no estudo totaliza 50% da carga horária total do curso, o que correspondeu aos estudantes matriculados nos 5º, 7º e 9º período. Foram descartados o 6º e o 8º período em virtude da sistemática de entrada no curso pelo vestibular/ENEM, que acontece por ano, o que define a inexistência desses períodos durante o período letivo 2016.2.

Para tanto, utilizou-se o cálculo do tamanho da amostra em populações finitas definido por Pocinho (2009), tomando por base os seguintes dados:

Dados	Valor
$Z =$ Nível de Confiança	90%
$P =$ Quantidade de Acerto esperado (%)	50%
$Q =$ Quantidade de erro esperado	50%
$N =$ População Total	217
$e =$ Nível de Precisão (%)	10%
<b>Tamanho da amostra (<math>n</math>)</b>	<b>52</b>

Uma das exigências da amostra probabilística é que os componentes do conjunto universo tenham chances iguais de participar do estudo. Destarte, a fim de assegurar a aleatoriedade da escolha dos discentes, o questionário foi aplicado com os alunos que, randomicamente, estiveram na universidade nos dias em que o questionário foi aplicado.

A pesquisa foi aplicada aos períodos que estiveram na universidade durante o período de aplicação (15 e 16 de fevereiro de 2017) dos questionários, o 5º e 7º período, e aos alunos presentes em cada sala de aula visitada, perfazendo, portanto, um total de 60 alunos.

### 3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados tomou por base pesquisas anteriores que estudaram o desempenho acadêmico, através de questionário (apêndice A) que segundo Malhotra et al. (2006), trata-se de um documento composto por uma série de perguntas, usado para coletar dados primários.

O questionário foi composto por 23 questões, com respostas de múltipla escolha contendo quatro alternativas, do qual permitiu caracterizar o perfil do aluno de acordo com suas informações sociais, educacionais e de visão de futuro, e fazer o levantamento das variáveis de investigação. Além disso, foi realizada uma consulta ao histórico atual dos alunos com o intuito de verificar o rendimento acadêmico (CRA) destes, com o intuito de lançar bases a relação entre o CRA e as variáveis que podem interferir no rendimento e aprendizado.

### 3.5 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Os resultados encontrados foram organizados e apresentados em tabelas, bem como cruzados com o rendimento acadêmico dos alunos, utilizando os coeficientes de contingência como recurso, a fim de medir associações entre as variáveis estudadas.

Os resultados analisados foram obtidos através do teste de independência apresentado por Anderson et al. (2007), que se apropria dos dados amostrais para descobrir, através da distribuição qui-quadrado, o grau de dependência do resultado com a sua variável, aceitando ou rejeitando as hipóteses de não dependência ( $H_0$ ) ou de dependência ( $H_1$ ). Para tanto, o cálculo executado é:

$$X^2 = \sum_i \sum_j \frac{(f_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

$$e_{ij} = \frac{(\text{Total da Linha } i) * (\text{Total da Coluna } j)}{\text{Tamanho da Amostra}}$$

$$gl = (\text{Total de linhas } i - 1) * (\text{Total de colunas } j - 1)$$

Onde:

$X^2$  = quiquadrado

$f_{ij}$  = frequência observada para a categoria da tabela de contingência na linha  $i$ , coluna  $j$ .

$e_{ij}$  = frequência esperada para a categoria da tabela de contingência na linha  $i$ , coluna  $j$  baseada na hipótese de independência.

$gl$  = grau de liberdade.

O resultado apontado pelo teste de independência foi comparado com valores pré-estabelecidos na tabela do qui-quadrado (Anexo A), com a qual se consegue atribuir o limite de aceitação para cada hipótese. Vale ressaltar que, a identificação do valor de referência na tabela, depende do nível de significância ( $\alpha$ ), do qual o presente estudo utilizou o valor de 0,05 e do grau de liberdade ( $gl$ ), encontrado através da fórmula descrita acima.

Assim, quando o valor calculado apresenta-se menor que o referenciado na tabela, a hipótese nula é aceita, sendo evidenciado o não relacionamento entre a variável e o rendimento. Do contrário, quando o valor calculado é maior que o referenciado na tabela, quando a hipótese nula é rejeitada, aceita-se a hipótese alternativa, que evidencia a relação entre o rendimento e a variável.

Para analisar as correlações entre as variáveis e o rendimento, o CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) foi agrupado em 8 conceitos, descritos a seguir:

**Quadro 03:** Coeficiente de Rendimento Acadêmico

A	Alunos com médias > 9,5
B	Alunos com médias > 9 e < 9,5
C	Alunos com médias > 8,5 e ≤ 9
D	Alunos com médias > 8 e ≤ 8,5
E	Alunos com média > 7,5 e ≤ 8
F	Alunos com média > 7 e ≤ 7,5
G	Alunos com média > 6,5 e ≤ 7
H	Alunos com médias ≤ 6,5

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A distribuição das médias por conceitos serviu para diluir os grupos e assim conseguir uma análise mais refinada quando se relaciona com cada questão apresentada. Após a conceituação das médias, duas hipóteses relacionadas aos resultados dos cálculos foram atribuídas ao trabalho:

- A hipótese nula  $H_0$ , em que a variável em questão nada interfere no rendimento do estudante.
- A hipótese alternativa  $H_1$ , no qual a variável em questão mostra indícios de relação com o rendimento acadêmico.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões estão caracterizados quanto ao Perfil dos Estudantes e a análise das variáveis que interferem no desempenho dos alunos. Antes de iniciar o desmembramento da pesquisa, é válido informar que, de todos os participantes, nenhum apresentou o CRA superior a 9,5, por esse motivo as tabelas que serão apresentadas sempre iniciam com o conceito de médias  $> 9$  e  $< 9,5$ .

Na primeira seção do questionário os alunos responderam perguntas relacionadas ao seu perfil. Segundo Gil (2010) o perfil um retrato da amostra da pesquisa, assim o investigador pode analisar os dados produzindo uma relação significativa, e clareando alguns pontos sobre a temática. Desse modo com relação ao perfil dos respondentes, são apresentadas informações relacionadas: sexo, idade, cor, estado civil e outros.

A Tabela 1 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação a destruição de gênero.

**Tabela 1.** Distribuição dos conceitos em relação ao gênero.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	$< 9,5$ e $> 9,0$	$> 8,5$ e $\leq 9$	$> 8$ e $\leq 8,5$	$> 7,5$ e $\leq 8$	$> 7$ e $\leq 7,5$	$> 6,5$ e $\leq 7$	$\leq 6,5$		
A – masculino	2	5	3	7	6	4	5	32	<b>53,3</b>
B – feminino	2	4	6	9	2	2	3	28	<b>46,7</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com referência ao gênero, o sexo masculino foi mais incidente, correspondendo a (53,3%) do total de participantes e (46,7%) feminino. De acordo com Pesquisa do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) (2014), este dado está relacionado pelo histórico, onde os homens ainda são maioria na área de contábeis, mas a participação feminina vem crescendo. Para ser ter uma ideia nas últimas décadas, mais de 100 mil mulheres ingressaram na carreira. Em 1996, elas eram (27,45%) do total e, em 2013, passaram para (35,9%).

Em relação ao desempenho acadêmico a média com a variável gênero, o CRA feminino foi superior (8,3) a (7,48) dos homens, ou seja as melhores colocações, de acordo com os conceitos adotados para as médias, são ocupadas por participantes do sexo feminino.

No resultado do teste de independência, que relaciona as frequências observadas e esperadas,  $X^2= 6,829$  foi possível comparar o valor obtido por meio da equação com o valor de

referência da tabela de distribuição do qui-quadrado,  $X^2 = 12,59$  adotando o grau de significância ( $\alpha$ ) de 0,05 e grau de liberdade ( $gl$ ) igual a 6, onde aponta que a questão do gênero não interfere no rendimento do estudante.

Silva et al (2010) relata que para se ter uma maior compreensão a respeito das diferenças entre homens e mulheres de desempenho, é preciso que sejam incluídas nos estudos outras variáveis, assim relacionar apenas gênero e rendimento não tem demonstrado influência significativa nos resultados de testes educacionais. Para os autores é preciso ir mais fundo elencar variáveis cognitivas e psicológicas e empenho nas tarefas acadêmicas.

Na tabela 2 abaixo são analisada a Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária, foram divididos em quatro grupos de faixa etária.

**Tabela 2.** Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
A – menos de 20	1	1	2	0	0	1	1	6	10,0
B – de 21 a 30	3	7	6	15	7	3	7	48	80,0
C – de 31 a 40	0	1	1	1	1	0	0	4	6,7
D – mais de 40	0	0	0	0	0	2	0	2	3,3
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A faixa etária variou de 19 a 45 anos, sendo a grande maioria constituída de pessoas com idade entre 21 e 30 anos (80%), seguidos pela faixa etária de menos de 20 anos (10%), de 31 a 40 anos (6,7%), e (3,3%) mais de 40 anos, assim a mediana foi correspondente a 23,8 anos. Com isso, pode-se afirmar que se trata de um grupo em sua maioria jovens. Isso ocorre segundo dados Ministério da Educação e Cultura – MEC devido às alternativas de ingresso às universidades, os jovens têm iniciado o ensino superior cada vez mais cedo, além disso também se percebe uma oferta maior de vagas no país para o ensino superior (BRASIL, 2012).

No cálculo do teste de independência para essa variável pode-se auferir que  $X^2 = 26,501$  comparado com o  $X^2 = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , encontra-se na região aceitável do gráfico para a  $H_0$ , ou seja, não há indícios de relação entre a faixa etária dos estudantes e o rendimento acadêmico.

A tabela 3 destaca a relação ao Estado Civil, a tabela mostra que a grande maioria (81,7%) dos participantes são solteiros (as) (15%) casados (as), e (3,3%) são separados.

**Tabela 3.** Distribuição dos conceitos em relação ao estado civil.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5		
A – casado(a)	0	0	3	2	0	4	0	9	15,0
B – solteiro(a)	4	9	6	13	8	2	7	49	81,7
D – divorciado(a)	0	0	0	1	0	0	1	2	3,3
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Na relação desempenho Acadêmico vs estado civil, os valores obtidos da tabela ao teste de independência é igual  $X^2 = 23,598$  comparando com o  $X^2_{\alpha} = 21,026$  com o  $gl = 12$  e  $\alpha = 0,05$ , assim o resultado encontra-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a  $H_0$  e aceitar a  $H_1$ , ou seja o resultado aponta evidência de ligação entre o estado civil e o rendimento acadêmico dos alunos.

Outro ponto analisado foi em relação a cor/etnia dos discentes conforme a tabela 4:

**Tabela 4.** Distribuição dos conceitos em relação à Cor.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5		
A – Branca	3	6	6	9	0	4	2	30	50
B – Preta	1	0	0	2	3	0	0	6	10
C – Parda	0	1	2	5	5	1	4	18	30
D – Amarela	0	2	1	0	0	1	2	6	10
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Na Etnia (Raça/Cor) a maioria dos estudantes afirmou branca (50%), seguidos pela cor parda (30%), (10%) Negra e (10%) amarela. Assim, os resultados apontam para a existência de profundas e persistentes desigualdades raciais, contrariando a ideologia da democracia racial. Apesar das políticas das Cotas Raciais que buscam garantir uma reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por "raça", o que ainda persistem são as desigualdades que segundo Tragtenberg; et al. (2006) relata que há fortes evidências que políticas de ampliação de vagas cegas à raça/cor e à renda manterão as mesmas desigualdades. Isso indica que a cor funciona enquanto gerador de desigualdades no acesso dessas pessoas no ensino superior.

No cálculo do teste de independência, para variável cor/etnia o valor de  $X^2 = 31,75$  comparado com o  $X^2_t = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a  $H_0$  e aceitar a  $H_1$ , ou seja o resultado aponta evidência de ligação entre a Etnia e o rendimento acadêmico dos alunos. Os resultados vão de encontro a trabalhos de Waltenberg e Carvalho (2012) e Mendes Junior (2014) onde os mesmos destacam que as desigualdades de gênero e raça são estruturantes da desigualdade social brasileira.

Segundo Pinheiro (2014) os alunos cotistas em sua maioria são advindos de famílias com baixas condições socioeconômicas e tal característica pode favorecer uma menor probabilidade de sucesso acadêmico. Esta correlação se justifica pelo fato de que pessoas com menor renda se veem mais pressionadas a trabalhar e por também possuir um menor acesso a recursos como cópias de textos, livros e passagens.

Na tabela 5 no quesito Renda Familiar a maioria (78,3%) dos entrevistados possui uma renda familiar de renda de 1 a 4 salários mínimos, (11,7%) 4 a 8 salários mínimos e ambos com (5%) Menos de 1 salário mínimo e 8 a 10 salários mínimos.

**Tabela 5.** Distribuição dos conceitos em relação à Renda.

Conceitos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
<b>Alternativos</b>									
A - - que 1 salário	0	1	1	0	1	0	0	3	5,0
B - 1 a 4 salários	3	5	4	15	7	5	8	47	78,3
C - 4 a 8 salários	1	1	3	1	0	1	0	7	11,7
D - 8 a 10 Salários	0	2	1	0	0	0	0	3	5,0
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Calculando o teste de independência o valor obtido de  $X^2 = 21,67$ , comparando com o  $X^2_t = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , aceita a  $H_0$ , mostrando que não há relação entre renda e desempenho acadêmico.

Neri (2008) relata que os salários médios de quem possui o ensino superior são mais do que o dobro daqueles que têm o ensino médio como grau máximo. Suliano e Siqueira (2012) mostram que os retornos por um ano de estudo no Sudeste e no Nordeste estão em (13%) e (16%), respectivamente.

Sobre a religião (tabela 6) houve predominância de católicos (65%), Evangélicos (Protestantes) representaram (20%), (11,7%) Agnósticos, (3,3%) são Espíritas. Vale destacar que a população brasileira é majoritariamente cristã (87%), sendo sua maior parte católico

romana (64,4%) (IBGE, 2010). Isso ocorre pela herança da colonização portuguesa, onde o catolicismo foi por muitos anos religião oficial do Estado até a Constituição de 1891, que instituiu o Brasil como Estado laico. Estão também presentes movimentos básicos do protestantismo: metodismo, adventismo, batistas, luteranos e presbiterianismo. No entanto, existem outras denominações religiosas no Brasil, algumas igrejas são: restauracionistas, pentecostais, episcopais, entre outras.

No último sexto quesito avaliado à orientação política a tabela mostra que:

**Tabela 6.** Distribuição dos conceitos em relação a Religião.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5		
A – Católico	3	7	5	10	4	5	5	<b>39</b>	<b>65,0</b>
B – Evangélica	1	2	3	3	2	1	0	<b>12</b>	<b>20,0</b>
C – Espírita	0	0	0	1	0	0	1	<b>2</b>	<b>3,3</b>
D - Agnóstico	0	0	1	2	2	0	2	<b>7</b>	<b>11,7</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No cálculo de independência da variável religião o valor de  $X^2 = 12,71$  comparando com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , aceita a  $H_0$ , mostrando que não há relação entre religião e desempenho acadêmico.

Na tabela abaixo é analisado relação à questão da paternidade/maternidade:

**Tabela 7.** Distribuição dos conceitos em relação à paternidade/maternidade.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5		
A – não tem filho	4	8	6	14	7	5	8	<b>52</b>	<b>86,7</b>
B – 1	0	0	2	1	0	0	0	<b>3</b>	<b>5,0</b>
C – 2	0	1	0	1	0	0	0	<b>2</b>	<b>3,3</b>
D – 3 ou mais	0	0	1	0	1	1	0	<b>3</b>	<b>8,0</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A grande maioria (86,7%) dos alunos não possuem filhos, (8%) possuem 3 ou mais filhos, (5%) possuem 1 filho e (3,3%) possuem 2 filhos. Aplicando os valores ao teste de independência, obtêm-se valor de  $X^2 = 16,07$  comparando com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$ , com o  $gl = 18$ ,

conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o fato de ter filhos e o rendimento acadêmico, conforme visto no gráfico.

Assim observou-se que alguns alunos possui um perfil não tradicional, trabalham, são casados de idade mais elevada e com filhos. Para Almeida; Quintas e Gonçalves (2016) os estudantes não-tradicionais pertencem a um grupo minoritário no ensino superior, cuja participação se encontra dificultada por fatores estruturais. Isto incluiria, entre outros, e de forma geral, os estudantes mais velhos, aqueles que são os primeiros das suas famílias a vir para o ensino superior, estudantes de classe trabalhadora, pertencentes a minorias culturais. Mas uma parte significativa da literatura no campo prefere atribuir características distintas aos estudantes não-tradicionais, por oposição àqueles considerados tradicionais que, frequentemente, são jovens adultos de classe média, brancos, sem interrupções numa vida linear inteiramente dedicada aos estudos, com famílias de capital social e simbólico elevado, etc.

Na literatura especializada aponta como estudantes não-tradicionais, algumas das características mais comumente. Bowl (2001) destaca que são o maior sentido de responsabilidade com que enfrentam as suas tarefas e, evidentemente, a impossibilidade de se dedicarem a tempo inteiro à universidade e ao estudo, face às responsabilidades laborais e familiares, entre outras. Também Davies e Williams (2003) enfatizam os papéis múltiplos que os estudantes adultos desempenham, tais como a atividade profissionais e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que são estudantes. Zosky et al. (2004) afirmam que estes estudantes estão mais motivados do que os colegas mais jovens, em relação às tarefas académicas. Ora estas características básicas configuram, desde já, uma posição de desigualdade ou desvantagem dos estudantes maduros no Ensino Superior. Os papéis múltiplos que são obrigados a assumir; o tempo diminuto que têm para estudar; pesquisar e para atividades de trabalho autónomo e atividades extracurriculares; representam sem dúvidas, uma fonte de cansaço e de conflito nas várias arenas sociais, tanto no seio da família, da academia, ou mesmo do trabalho (KIRBY et al, 2004).

Na tabela 8 é analisado a questão da ocupação profissional.

**Tabela 8.** Distribuição dos conceitos em relação à ocupação profissional.

Conceitos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
<b>Alternativos</b>									
A – sim, a primeira experiência	2	3	1	4	1	2	1	14	<b>23,3</b>
B – sim, com outras experiências	2	1	7	6	6	2	3	27	<b>45,0</b>
C – não trabalho, mas já trabalhei	0	3	0	5	1	1	3	13	<b>21,7</b>
D – não, nunca trabalhei	0	2	1	1	0	1	1	6	<b>10,0</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Sobre os conceitos em relação à ocupação profissional trabalho, a maioria trabalha e teve outras experiências profissionais (45%), (23,3%) estão tendo sua primeira experiência profissional, (21,7%) não estão trabalhando mas já tiveram experiências profissionais e (10%) nunca trabalharam. Nota-se um número elevados de desempregados, nos últimos anos segundo IBGE (2016) o número de desempregados aumentou em mais de 2 milhões em 2016 e chegou a 12 milhões de brasileiros.

Sobre a área de maior experiência que se destacaram foram: (46,7%) Contabilidade e/ou Administração geral, (21,8%) Logística, produção ou outros, (13,3%) Marketing, comercial ou vendas.

Da primeira variável experiência profissional o valor encontrado para  $X^2 = 18,27$  com o  $gl = 18$ , comparando com  $X_{\alpha}^2 = 28,869$ , mostra que não evidencia de relação ocupação profissional, aceitando  $H_0$ . Na segunda variável ocorreu de igual modo mostrando que a área de experiência que foi  $X^2 = 14,27$  é inferior a  $X_{\alpha}^2 = 28,869$ , aceitando também  $H_0$ .

Para Niquini et al (2015) ao analisarem sobre temas relacionados ao trabalho e ao estudo, pesquisas pontaram que o termo “trabalho” traz, predominantemente, significados positivos, relacionados a ganhos econômicos, psicossociais, morais, à construção de um futuro/experiência profissional, a uma melhor inserção no mercado de trabalho; enquanto, para “trabalhar e estudar”, predominam significados negativos (cansaço, falta de tempo, prejuízo ao estudo, sono), como expressão da sobrecarga derivada da junção de duas atividades que demandam esforço e que são desenvolvidas competitivamente. A forma contraditória como os estudantes estruturam a relação trabalho-estudo fica evidente nessas pesquisas (OLIVEIRA et al., 2001; FISCHER et al., 2003; OLIVEIRA et al., 2005).

No quesito trabalho ainda, a tabela 9 mostra a influência do tempo de experiência profissional:

**Tabela 9.** Distribuição dos conceitos em relação ao tempo de experiência profissional.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
	A – não tem experiência	0	2	1	2	0	0	2	7
B – inferior a 2 anos	2	4	1	6	2	1	1	17	28,3
C – de 2 a 5 anos	0	2	2	4	4	2	5	19	31,7
D – mais de 5 anos	2	1	5	4	2	3	0	17	28,3
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A maioria dos estudantes tem experiências de 2 a 5 anos (31,7%), inferior a 2 anos e mais de 5 anos tiveram o mesmo valor em porcentagem (28,3%) e (11,7%) não possuem experiências profissionais. Aplicando os valores ao teste de independência, chega-se ao resultado do  $X^2 = 18,85$  que comparado ao valor tabelado  $X^2 = 28,869$  com  $gl = 18$ , encontra-se na região não crítica do gráfico. Com base nos resultados conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o rendimento acadêmico e tempo de experiência profissional.

Na tabela 10 é destacado o local de residência, vale destaca que a cidade de Sousa encontra-se na região do sertão da Paraíba, a cidade de Sousa circunvizinhas dez municípios: Aparecida, Cajazeiras, Lastro, Marizópolis, Nazarezinho, Pombal, Santa Cruz, São Francisco, São José da Lagoa Tapada e Vieirópolis.

**Tabela 10.** Distribuição dos conceitos em relação ao local de residência.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
	A – Sousa	3	7	3	15	5	3	5	41
C – Cajazeiras	0	1	2	1	2	1	1	8	13,3
D – Outra cidade	1	1	4	0	1	2	2	11	18,3
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A maioria dos discentes residem na mesma cidade onde o curso é ministrado (68,4%), (18,3%) residem em outras cidades circunvizinhas e (13,3%) em Cajazeiras. Calculando a relação entre local de residência e desempenho acadêmico o teste de independência resultou em



$X^2= 13,92$  que comparado ao valor tabelado de  $X^2_{\alpha} = 21,026$  com  $gl = 12$ , encontra-se na região não crítica do gráfico. Com base nos resultados conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o rendimento acadêmico e local de residência.

No décimo primeiro quesito avaliado à relação ao convívio residencial a tabela mostra que:

**Tabela 11.** Distribuição dos conceitos em relação ao convívio residencial.

Conceitos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
<b>Alternativos</b>									
A – Pais ou outros familiares	4	7	7	12	7	2	8	<b>47</b>	<b>78,3</b>
B – Amigos	0	1	2	1	1	2	0	<b>7</b>	<b>11,7</b>
C – Sozinho	0	0	0	2	0	1	0	<b>3</b>	<b>5,0</b>
D – Cônjuge / parceiro(a)	0	1	0	1	0	1	0	<b>3</b>	<b>5,0</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A maioria dos estudantes convive com os pais (78,3%), (11,7%) com amigos e ambos com (5%) sozinho ou com o conjugue/parceiro (a). Outro ponto analisado foi a criação, o onde a maioria foi criado pelos pais (86,7%), (8,3%) foram criados pelos avós e (5%) por outros familiares.

Aplicando os valores ao teste de independência, chega-se ao resultado do  $X^2= 16,60$  para a primeira variável (relação ao convívio residencial) e  $X^2= 13,487$  para segunda (por quem foi criado), comparando ao valor tabelado  $X^2_{\alpha} = 28,869$  com  $gl = 18$ , para as duas variáveis, os valores encontra-se na região não crítica. Com base nos resultados conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o convívio residencial ou criação familiar.

Para Teixeira et al (2014) as relações familiares refletem diretamente nas diferentes áreas do desenvolvimento e na emocionalidade (nível de stress, satisfação com a vida, bem-estar, entre outros aspectos). A exposição da criança a práticas parentais pouco construtivas ou sua privação de envolvimento afetivo com pais e mães constitui um fator de risco para seu desenvolvimento, aumentando sua vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar.

Em contrapartida, pais socialmente habilidosos, que estabelecem um ambiente familiar acolhedor, organizando contextos favoráveis, são mecanismos de proteção diante de fatores ameaçadores (por exemplo, pressões de grupos desviantes e exposição à violência fora de casa)

aos quais as crianças usualmente estão expostas. Os pais são modelos de comportamento e fonte de significações para os filhos.

Na tabela 12 é analisado a distribuição dos conceitos em relação à preponderância da formação básica.

**Tabela 12.** Distribuição dos conceitos em relação à preponderância da formação básica.

Conceitos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
<b>Alternativos</b>									
A – Tudo na rede pública	1	6	5	9	5	4	7	<b>37</b>	<b>61,7</b>
B – Tudo na rede privada	2	1	1	5	0	1	1	<b>11</b>	<b>18,3</b>
C – Maior parte na pública	0	0	0	2	1	1	0	<b>4</b>	<b>6,7</b>
D – Maior parte na rede Privada	1	2	3	0	2	0	0	<b>8</b>	<b>13,3</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Como é possível observar nos dados, a maioria dos estudantes, (61,7%), foram formados em instituições públicas de ensino, (18,3%) frequentaram apenas a rede privada de ensino, (13,3%) assinalaram que a sua formação foi realizada em maior parte na rede privada e (6,7%) assinalaram que a maior parte da sua formação foi realizada na rede pública.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 20,29$  comparado com o  $X^2_t = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência de ligação entre preponderância da formação básica e o rendimento acadêmico dos alunos.

Alvarenga et al. (2012) relata que, mesmo sendo garantido o acesso ao ensino superior, são grandes as dificuldades que os estudantes provenientes de escolas públicas enfrentam para permanecer nas universidades e afirmam que ações conjuntas entre essas instituições e o governo são fundamentais. Os autores também constataram que os egressos do ensino público que cursavam na Universidade Federal de Lavras, entre 2005 e 2010, possuem o mesmo padrão de aprendizagem daqueles que vieram de escolas privadas. Tal constatação se deu por meio da análise do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) semestral dos alunos.

Outro fator analisado nesta pesquisa foi a distribuição dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade.

**Tabela 13.** Distribuição dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
	A – Exatas	4	7	5	12	1	6	2	37
B – Humanas	0	2	3	4	6	0	5	20	33,3
C – Biológicas	0	0	1	0	0	0	1	2	3,3
D – Outra	0	0	0	0	1	0	0	1	1,7
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Os dados apresentados acima apontam que as áreas de maior afinidade relacionadas ao ensino básico para os participantes da pesquisa, são a de Exatas (61,7%) e a de Humanas com (33,3%) e apenas (1,7%) assinalaram outras.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 29,90$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a  $H_0$ , e aceitar  $H_1$  ou seja o resultado aponta que há evidência de ligação entre área de ensino com maior afinidade e o rendimento acadêmico dos alunos.

Vale destacar que no curso de Ciências Contábeis existem diversos componentes curriculares ligados na área de exatas, tendo a matemática como base. Para Prami Cursos (2015) a exatas é uma das áreas mais antigas e trabalha com a capacidade de expressar quantitativamente e precisamente as suas teses.

Sobre a distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso a tabela 14 mostra que:

**Tabela 14.** Distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
	A – Vestibular / Enem sem cotas	4	8	7	12	6	5	6	48
B – Vestibular / Enem com cotas	0	1	2	4	1	1	2	11	18,3
C – Reopção de Curso	0	0	0	0	1	0	0	1	1,7
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A maioria dos alunos que ingressaram no curso, (80%), foram aprovados pela livre concorrência, sem optarem por cotas raciais ou sociais. (18,3%) fizeram uso de cotas para o ingresso e 1,7% ingressaram no curso por meio de transferência de outra IES.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 8,70$  comparado com o  $X^2_t = 21,03$  gl = 12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência de ligação entre forma de ingresso no curso e o rendimento acadêmico dos alunos.

Na tabela 15 é analisado a questão dos conceitos em relação sobre a qualidade do ensino no curso.

**Tabela 15.** Distribuição dos conceitos em relação sobre a qualidade do ensino no curso.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
A – Ótima	1	0	1	0	0	1	1	4	6,7
B – Boa	2	5	4	10	3	2	5	31	51,7
C – Regular	1	4	4	6	5	3	2	25	41,6
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A tabela 15 mostra a distribuição dos conceitos em relação à opinião dos estudantes acerca da qualidade do ensino no curso de Ciências Contábeis. Os dados apresentados apontam que a maioria (51,7%) atribuem boa qualidade ao curso, (41,6) avaliaram regular e (6,7%) ótimo. A alternativa D, ruim, não foi assinalada por nenhum dos participantes da pesquisa.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 8,99$  comparado com o  $X^2_t = 21,03$  gl = 12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação a opinião sobre qualidade do ensino no curso e o rendimento acadêmico dos alunos.

Carnevale e Rose (2003) mostram que, quanto maior a qualidade da universidade, maior a probabilidade do rendimento do aluno. Isso se daria pelo fato de estas instituições possuírem uma melhor infraestrutura e por terem uma composição de alunos conscientes do valor agregado daquele ensino. Muriel e Giroletti (2010) citam exemplos de organização interna que podem impactar positivamente como uma ouvidoria eficiente, além de apoio psicopedagógico para alunos em dificuldades de rendimento.

Para Mendes Junior três variáveis podem têm-se mostrado particularmente importantes na qualidade da universidade. O CRE médio obtido, a posição do aluno universitário e o resultado obtido no ENADE.

Na próximas duas tabelas são evidenciados a técnica preferida de estudos e sobre o método de avaliação. Para Santos (2014) cada indivíduo é um ser único que possui habilidades, características e preferências específicas fazendo com que cada um possua sua forma diferenciada de receber, reter e processar informações novas ou complexas. Algumas pessoas preferem estudar em um ambiente silencioso, outras não se incomodam e conseguem estudar em meio a barulho ou ouvindo música, umas, ainda organizam cuidadosamente seu espaço de estudo e outros podem estudar em um ambiente desorganizado.

A essas maneiras específicas de auferir conhecimento e processar as informações são denominadas de Estilos de Aprendizagem que podem também ser caracterizado como as estratégias desenvolvidas pelos indivíduos como forma de adquirir conhecimento de maneira mais rápida e fácil (SANTOS, 2014).

**Tabela 16.** Distribuição dos conceitos em relação à técnica preferida de estudo.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
	A – Apenas ler	1	1	0	3	0	1	3	9
B – Ler e fazer marcações/anotações	1	6	6	9	7	3	4	36	60,0
C – Discutir o assunto em grupo	2	2	2	4	1	2	1	14	23,3
D – Outra técnica	0	0	1	0	0	0	0	1	1,7
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10,0</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Os dados mostram que a maioria (60%) gostam de ler e fazer marcações ou anotações acerca da literatura estudada, (23,3%) discutir o assunto em grupo, (15%) apenas ler e (1,7%) outra técnica. Segundo Silva et al. (2014) relata que existem diversas evidências empíricas destacadas em pesquisas em educação, fazendo alusão à relação que se estabelece entre o estilo de aprendizagem, o desempenho acadêmico e outros mix de variáveis inseridas no contexto acadêmico. Estilos de aprendizagem, ambiente de aprendizagem, desempenho acadêmico, motivação, adaptação de currículos e disciplinas, e esforço para o aprendizado, além de variáveis sociodemográficas como estado civil, idade, atividades de trabalho, regiões geográficas, entre outras, são aspectos mais destacados nestas investigações.

Entretanto no cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2= 15,97$  comparado com o  $X^2_{\text{t}}= 28,869$  gl =18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre técnica preferida de estudo e o rendimento acadêmico dos alunos.

Na distribuição abaixo é analisado a relação ao método preferido de avaliação.

**Tabela 17.** Distribuição dos conceitos em relação ao método preferido de avaliação.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
A – Prova individual	1	6	3	10	4	1	6	31	51,6
B – Trabalho/ seminário em grupo	1	2	5	4	2	4	1	19	31,7
C – Pontuação por participação	2	1	1	2	2	1	1	10	16,7
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10,0</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Os dados apresentados apontam que grande parte dos alunos prefere a prova individual (51,6%), (31,7%) trabalho/seminário em grupo e (16,7%) pontuação por participação. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 13,16$  comparado com o  $X^2_{\text{t}}= 21,03$  gl =12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre método preferido de avaliação e o rendimento acadêmico dos alunos.

No quesito 18, há uma distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso.

**Tabela 18.** Distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
A – Administração	1	0	0	1	0	1	0	3	5,0
B – Direito	1	2	1	3	3	4	2	16	26,6
C – Ciências Contábeis	2	7	6	7	4	1	4	31	51,7
D – Outro curso	0	0	2	5	1	0	2	10	16,7
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10,0</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso ou o curso que o aluno sonha fazer. A observação dos dados aponta que, em sua maioria, os estudantes têm o curso de ciência contábeis como primeira opção de curso, representando (51,7%) do total da amostra. É relevante identificar que para os outros respondentes o curso a qual ele faz não representa a sua primeira opção.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 20,73$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$  gl = 18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre primeira opção de curso e o rendimento acadêmico dos alunos.

Outro ponto analisado é a distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós-graduação.

**Tabela 19.** Distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro, pós-graduação.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5		
A – Abrir próprio negócio	1	1	3	8	2	2	1	<b>18</b>	<b>30,0</b>
B – Executivo no mercado privado	0	1	0	1	0	0	0	<b>2</b>	<b>3,3</b>
C – Concurso público	2	5	5	6	6	3	7	<b>34</b>	<b>56,7</b>
D – Carreira acadêmica	1	2	1	1	0	1	0	<b>6</b>	<b>10,0</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10,0</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro dos estudantes, após a graduação. Os dados apresentados apontam que (56,7%) dos estudantes que pretendem prestar concurso público após a graduação, (30%) assinalaram que pretendem ser abrir seu próprio negócio, (10%) seguir carreira acadêmica e (3,3%) pretendem tornar-se executivos em empresas privadas. Vale destacar que junto às exigências de sucesso acadêmico, necessárias para prosseguir nos estudos, o jovem precisa resolver questões relacionadas à consolidação da sua identidade, exploração e preparo para o investimento num projeto profissional.

No Brasil, os pesquisadores têm utilizado amostras de estudantes de curso de graduação e, além de aspectos sociodemográficos, relacionaram o comprometimento com a carreira às seguintes variáveis: escolha profissional (BASTOS, 1997), satisfação de vida e exploração

vocacional (BARDAGI; HUTZ, 2010), desempenho acadêmico (BARDAGI, 2007) e tipo de graduação (BODAN; BARDAGI, 2008).

Bastos (1997) verificou entre estudantes maior comprometimento com a carreira entre aqueles que realizaram sua decisão profissional com maior liberdade de escolha, considerando, principalmente fatores intrínsecos (p. ex.: vocação e capacidade) e, ainda, extrínsecos (p. ex.: status e remuneração). Menor nível de comprometimento foi obtido pelos alunos que tiveram baixas pontuações tanto em fatores extrínsecos quanto intrínsecos, ou seja, aqueles em que a tomada de decisão envolveu sentimento de menor liberdade, mais conflito e menor compatibilidade com interesses e habilidades.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 14,66$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$  gl = 18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre planejamento futuro, pós-graduação e o rendimento acadêmico dos alunos.

No quesito 20 estão relacionados os conceitos em relação à educação familiar recebida.

**Tabela 20.** Distribuição dos conceitos em relação à educação familiar recebida.

Conceitos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
<b>Alternativos</b>									
A – Liberal e aberta	2	5	1	7	2	3	2	<b>22</b>	<b>36,7</b>
B – Rígida e controladora	0	0	2	3	1	0	0	<b>6</b>	<b>10,0</b>
C – Moderada	2	4	6	6	5	3	6	<b>32</b>	<b>53,3</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10,0</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Os dados apresentados apontam que (53,3%) dos alunos classificaram a educação familiar recebida como sendo moderada, (36,7%) classificaram-na como liberal e aberta, (10%) como sendo rígida.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 4,009$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 21,03$  gl = 12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre educação familiar recebida e o rendimento acadêmico dos alunos.

No último quesito avaliado à orientação política a tabela mostra que:



**Tabela 21.** Distribuição dos conceitos em relação à orientação política.

Conceitos Alternativos	< 9,5 e > 9,0	> 8,5 e ≤ 9	> 8 e ≤ 8,5	> 7,5 e ≤ 8	> 7 e ≤ 7,5	> 6,5 e ≤ 7	≤ 6,5	Total	%
A – Esquerda	2	4	1	3	0	3	3	<b>16</b>	<b>26,6</b>
B – Direita	0	3	3	4	2	1	2	<b>15</b>	<b>25,0</b>
C – Sem orientação política	2	1	3	7	6	0	3	<b>22</b>	<b>36,7</b>
D – Não sabe definir	0	1	2	2	0	2	0	<b>7</b>	<b>11,7</b>
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10,0</b>	<b>13,3</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Os dados apontam que a maioria dos alunos, (36,7%) não tem orientação política, (26,6%) caracterizam-se como sendo de esquerda, (25%) caracterizaram-se como sendo de direita e (11,7%) não sabem definir sua orientação política.

No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 21,52$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$  gl = 18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre orientação política e o rendimento acadêmico dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou Investigar quais fatores se relacionam com o desempenho do discente do curso de Ciências Contábeis da UFCG/CCJS. Compreender esses fatores e a forma que se relacionam com o desempenho é uma parte vital da educação e de reformas educativas, uma vez que a qualidade do sistema pode ser melhorado, possibilitando que fraquezas no processo de aprendizado dos estudantes sejam sanadas.

Os resultados demonstraram que a maioria das variáveis não se relaciona com o desempenho acadêmico como: sexo, idade, filhos, ocupação, tempo de experiência profissional, área de experiência profissional, cidade onde reside, com quem reside, rede de formação do ensino básico, forma de ingresso no curso, opinião sobre a qualidade do curso, técnica preferida de estudo, método de avaliação preferida, planejamento para o futuro, educação familiar recebida, responsáveis pela criação e orientação política. Em todos esses casos a hipótese H0 foi aceita.

Vale destacar que algumas variáveis quando relacionadas demonstram influência direta no caso do rendimento acadêmico, é caso de estudantes não-tradicionais (idade, trabalho e filhos). Com perfil diferente esses alunos possuem maior responsabilidade e desempenham papéis múltiplos tais como a atividade profissionais e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que são estudantes. Tais fatores restringem o seu tempo para estudar; pesquisar e para atividades extracurriculares; representam sem dúvidas, uma fonte de cansaço e de conflito nas várias arenas sociais, tanto no seio da família, da academia, ou mesmo do trabalho.

Outro fator é que o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis independe do seu estilo de aprendizagem. Dessa maneira, apesar dos estudantes captarem e internalizarem o conteúdo de maneira diferente, esse estilo de aprendizagem não tem interferência direta em seu desempenho. Ainda nesse sentido, constatou-se que o desempenho acadêmico independe do gênero ou da idade. O que de fato impõe seu desempenho o seu esforço em desenvolver o seu conhecimento.

Dentre as variáveis que mostram influencia no desempenho a Cor/Raça aponta para a existência de profundas e persistentes desigualdades raciais. Fica claro que as diferenças são grandes e reais, não só entre brancos e pardos, mas, principalmente, entre brancos e pretos. Ações devem ser pensadas e executadas para se diminuir essa separação, caso contrário, não se percebe uma tendência de alteração da curva de desempenho que separa esses grupos raciais. Entretanto, fica explícito que parte da diferença racial, na acepção que se dá ao termo negro, é socioeconômica. Outra parte, entretanto, ultrapassa esta explicação. Este trabalho não pretende

procurar explicações, mas apoia a tese de que temos uma questão racial a ser resolvida no Brasil, ainda que os termos de sua definição sejam diferentes do usual.

Na relação desempenho Acadêmico vs estado civil, os valores obtidos da tabela ao teste de independência aponta evidência de ligação entre o estado civil e o rendimento acadêmico dos alunos, bem como a relação área de ensino com maior afinidade. Nesse último está associado as componentes curriculares ligados na área de exatas, tendo a matemática como base.

Desta forma, os resultados da pesquisa permitem inferir que o pouco relacionado com as variáveis envolvidas. Vale destacar que o rendimento seja um processo multifatorial, e que precisa levar em considerações as limitações naturais do método empregado e dos procedimentos de amostragem, principalmente diante de uma amostra composta por alunos de apenas uma universidade e de um curso. Como sugestões para pesquisas futuras sugere-se a utilização de mais universidades e com mais variáveis como: fatores motivacionais, comportamentais (horas de estudo, etc.), conhecimentos prévios com a análise de regressão e outros cálculos.

Diante destes achados e dada a importância do assunto, as universidades deveriam compreender as variáveis relacionando-o com o desempenho durante o curso. Estes estudos também proporcionam ao educador parâmetros e conhecimentos específicos sobre essa relação assim o educador consegue agir de forma mais precisa. Somente após traçar essa relação que medidas podem ser tomadas, tendo como foco o educando e seu melhor aproveitamento dentro da universidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMI, P.; CHAMBERS, B. **Positive social interdependence and classroom climate. Genetic.** In: MATA, L.; et al. Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. Aná. Psicológica, v.33, n.4, Lisboa, dez., 2015.
- ABRIL, M. J.; PEIXOTO, F. **Emoções na sala de aula:** Estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro, & J. Castro Silva (Eds.), Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática – Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação (pp. 880- 892). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2012.
- ALMEIDA, A. C. P. F.; QUINTAS, H. L.; GONÇALVES T. I. C. Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.2, n.1, jan.- abr. 2016, p. 97-111.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.** Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.
- ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D. da; COSTA, M. D. da; VERONEZE, R. B.; SANTOS, T. L. B. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012.
- ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à Administração e Economia.** 2ª edição. São Paulo, Ed. Cengage Learning, 2007.
- APODAKA, P.; GALLARRETA, L. **Propuesta de dos indicadores del acceso/demanda de estudios universitarios.** In: VIDAL, J. (Coord.). Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: Consejo de Universidades; MEC, 1999.
- ARAÚJO, L. **Gestão de Pessoas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BAGGII, C. A. dos S.; LOPES, D. A. **Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior:** uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas) v.16 n.2, Sorocaba July 2011.
- BALDRIDGE, J. V. **Organizational characteristics of colleges and universities.** In DEAL, T. **The dynamics of organizational.** Change in educations California: McCutchan Publishing Corporation, 1983.
- BARAHONA, P. U. **Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama.** Estudios Pedagógicos, vol. XL, n. 1, 25-39, 2014.

BARDAGI M. P.; HUTZ, C. S. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arq. bras. psicol.** vol.62 no.1 Rio de Janeiro abr. 2010.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento), Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília: DF. 1997

BATISTA, M. A.; et al. **Avaliação institucional no ensino superior**: construção de escalas para discentes e docentes. *Avaliação (Campinas)* vol.18 no.1 Sorocaba Mar. 2013.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas Organizações**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BONDAN, A.; BARDAGI M. P. **Diferenças no comprometimento com a carreira e percepção de eventos estressores em alunos de graduação e alunos de graduação tecnológica**. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2007.

BORDIGNON, G. **Estabelecimentos isolados de ensino superior**: um estudo das fundações educacionais de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

BORDIN, P. **A Responsabilidade Social Universitária**: Ações para a consolidação da imagem organizacional. Trabalho final de especialização apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Negócios do Centro Universitário Franciscano, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão de Negócios: Santa Maria – RS, 2010.

BOUD, D.; FALCHIKOV, N. **Assessment for the longer term, em Rethinking assessment**. In higher education, Londres, Routledge, pp. 3-13.

BOUDREAU, J. W.; MIKOVICH, G. T. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2010.

BOWL, M. **‘Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education’**, *Research Papers in Education*, 16, 2, p. 141-160, 2001.

BRAGA, D. B.; FRANCO, L. R. H. R. **Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD**. In: World Congress on Engineering and Technology Education, São Paulo: [s.n.], p.1083-1087, 2004.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso: jan. 2017.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BROPHY, J. **Conceptualizing student motivation.** In: BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

BUENO, M. **As teorias da motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada: Um tributo a Abraham Maslow.** Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC, v. 4, n. 6, 2012.

BUTLER, A. B. **Job characteristics and college performance and attitudes: A model of workschool conflict and facilitation.** Journal of Applied Psychology, v. 92, n. 2, p. 500-510, mar. 2007.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios.** In: BORUCHOVITCH, E. A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

CALDERÓN, A. I. **Responsabilidade social: desafios à gestão universitária.** Estudos (Brasília), Brasília, v. 34, p. 19-27, 2005.

CARNEVALE, A.; ROSE, S. **Socioeconomic status, race: ethnicity, and selective college admissions.** New York: Century Foundation, 2003.

CARVALHO, M. S.; PALMEIRA, E. M.; MARIANO, M. G. H. **Liderança baseada na motivação e desenvolvimento de pessoal como estratégia de competitividade das organizações.** ISSN: 1696-8352. Observatorio de la Economía Latinoamericana, 2013.

CATRIB, A. M. F. **Análise crítica das avaliações internas de cursos de mestrado da Unifor: desvelando possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2002.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. Número de ingressaram na carreira nos últimos 20 anos. CFC, 2014.

CHAPMAN, J. W., LAMBOURNE, R.; SILVA, P. A. **Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study.** British Journal of Educational Psychology, [S.l.], n.60, p.142-152, 1990.

CHIAVENATO, I. **Administração: teoria, processo e prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COLZANI, V. F. **Guia para redação do trabalho científico.** 2 ed. Curitiba: Juruá, 2010.

COSTA, A. C. F.; et al. **Avaliação da Inteligência Emocional: A Relação entre Medidas de Desempenho e de Autorrelato.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 339-346, 2014.

- DAFT, R. L. **Organizações: Teoria e Projetos**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.2, n.4, p.01-13, 2008.
- DANI, G.; CACENOTE, A. M. **Análise da motivação dos colaboradores quanto ao plano**
- DAVIES, P.; WILLIAMS, J. **For Me or Not for Me?** Fragility and Risk in Mature Students' Decision-Making, *Higher Education Quarterly*, 55(2), p. 185-203, 2003.
- de carreira**. Revista FEMA Gestão e Controladoria, Ano 04, n. 1, jan/jun. 2014.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Coleção polêmicas do nosso tempo 5. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FAGUNDES, C. V. **Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior**: um estudo exploratório. *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.* vol.95 no.241 Brasília Sept./Dec. 2014.
- FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.
- FINGER, A. P. **Gestão de Universidades**: novas abordagens. In: MARCELINO, G. F. *Introdução ao Planejamento e à Administração Estratégica: Gestão Estratégica de Universidade a construção da FACE/UnB*. Brasília: UnB, 2004.
- FISCHER, F. M. et al. Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 973-984, jan. 2003
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FRENZEL, A. C.; PEKRUN, R.; GOETZ, T. **Perceived learning environment and students' emotionalexperiences**: A multilevel analysis of mathematics, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar**. Madrid: MEC, 1976.
- GOMES, G.; SOARES, A. B. **Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários**. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.26 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2013.
- GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4 ed. Campinas: Alínea, 2007.

GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. **Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 225-232, 2011.

GONZÁLEZ, R., VALLE, A., PÉREZ, J. C., et al. **Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar.** *Psicothema*, [S.l.], v.8, n. 1, p. 45- 61, 1996.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. et al. **Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar.** *Psicothema*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 271- 289, 1997.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** London: Sage Publications, 1989.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea.* Petrópolis: Vozes, p. 37-57, 2009.

HAMILTON, D.; PARLETT, M. (1982). **Avaliação iluminativa uma nova abordagem no estudo de programas inovadores.** In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. orgs. *Avaliação de programas educacionais; vicissitudes, controvérsias e desafios.* São Paulo, EPU, pp. 3845.

HAWERROTH, J. L. **A Expansão do Ensino Superior nas Universidades do Sistema Funcional Catarinense.** Florianópolis: Insular, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 15ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego sobe a 11,8% e atinge 12 milhões de pessoas.** Características Gerais da População. IBGE: Rio de Janeiro, 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados da Cidade de Sousa – PB.** Censo 2017. IBGE: Rio de Janeiro, 2017.

IGUE, É. A. **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes.** *Psico-USF (Impr.)* vol.13 no.2 Itatiba July/Dec. 2008.

JIMÉNEZ, M. **Competencia social: intervención preventiva en la escuela.** *Infancia y sociedad.* Universidad de Alicante, [S.l.], v. 24, p. 21-48, 2000.

KIRBY, P. G., et al. **Adults returning to school: The impact on family and work,** *The Journal of Psychology*, 138, p. 65-76, 2004.

KUNSCH, Margarida M.K. **Universidade e Comunicação na Edificação da Sociedade.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LATIESA, M. **Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la universidad Autónoma de Madrid: análisis de la deserción universitaria.** In: RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. *El rendimiento académico en la transición secundaria- universidad.* *Revista de Educación*, [S.l.], n. 334, p. 391- 414, 2004.



LOPES, C. M.; PASSOS, G. O. **A contribuição das Universidades Estaduais (UES) para o Ensino Superior no Brasil.** Revista HOLOS, Ano 31, Vol. 3. Artigo publicado em junho de 2015.

MACEDO, I. I. de.; et al. **Aspectos comportamentais da gestão de pessoas.** 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. **Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go.** In: BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. **Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade:** em busca de fatores preditivos. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE. São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2006.

MAIESKI, S. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo com alunos brasileiros e chilenos. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Londrina, 2011.

MALHOTRA, N.; et al. **Pesquisa de marketing.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MARCELINO, G. F. **Introdução ao Planejamento e à Administração Estratégica:** Gestão Estratégica de Universidade a construção da FACE/UnB. Brasília: UnB, 2004.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARSH, H. W. **Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis.** Journal of Educational Psychology, [S.l.], v. 82, p. 646-656, 1990.

MARTINEZ, J. H.; GONÇALVES, F. R. **Avaliação de desempenho dos docentes no ensino superior.** Diálogo Canoas n. 20 jan-jun 2012.

MARTINS, G. A. **Avaliação de desempenho do docente.** In: DOMINGUES, M. J.; SILVEIRA, A. Blumenau: Editora da Furb, 2008.

MATA, L.; et al. **Emoções em contexto acadêmico:** Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. Aná. Psicológica vol.33 no.4 Lisboa dez. 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração:** da revolução urbana à revolução digital. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **O compromisso com o curso no processo de permanência/ evasão no ensino superior:** algumas contribuições. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003.

MEYER, D.; TURNER, J. **Discovering emotion in classroom motivation research.** *Educational Psychologist*, 37, 107-114, 2002.

MIRANDA, C. **O desafio em manter funcionários motivados:** Os fatores motivacionais para o trabalho. Monografia apresentada à ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil: Vila Velha, 2009.

MIRANDA, G. J.; et al. **Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios.** IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF 3 a 5 de Novembro: EnEPQ, 2013.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. G. de. **Teoria geral da administração.** 3.ed. rev. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MUNIZ, M.; SEABRA, A. G.; PRIMI, R. **A relação entre potencial de aprendizagem e desempenho acadêmico:** predição pelo Teste Dinâmico Informatizado de Raciocínio Indutivo para Crianças. *Estudos de Psicologia I Campinas I 32(3) I 343-356 I julho – setembro, 2015.*

MURIEL, W.; GIROLETTI, D. Captação e retenção de alunos no ensino superior. **Cultura e Fé**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 62, p. 59-81, mar./abr. 2010.

NASCIMENTO, S.; PEREIRA, A. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. **A percepção dos discentes sobre o desempenho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Regional de Blumenau.** *ConTexto*, Porto Alegre, v. 10, n. 18, p. 7-17, 2º semestre, 2010.

NEDER, M. L. C. **Avaliação na Educação a Distância:** Significações para definição de percursos. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

NETO, P. D. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **A motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, pp. 077-085. Campinas, 2004.

NIQUINI, R. P.; et al. **Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico.** *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.359-381.

NIQUINI, R. P.; et al. Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. **Educ. rev.**, vol.31 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2015

NORONHA, A. P. P.; LAMAS, K. C. A. **Preditores do comprometimento com a carreira e sua relação com o desempenho acadêmico em universitários.** *Pensamiento Psicológico*, v.12, n. 2, p. 65-78, 2014.

OLIVEIRA, D. C. Adolescência, trabalho e estudo: análise comparativa das representações sociais de adolescentes trabalhadores e não trabalhadores. **Rev. Enferm**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 13, n. 2, p. 229-237, ago. 2005. [ [Links](#) ]

OLIVEIRA, D. C. de. et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estud. psicol.**, Natal-RN, v. 6, n. 2, p. 245-258, dez. 2001.

OLIVEIRA, S. L. de. **Sociologia das Organizações: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo**. 2 ed. São Paulo: Thomson Learning, 2014.

PAULINO, S. M. M. **Aprendizagem colaborativa on-line na pós-graduação sob o signo da avaliação**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, 2004.

PEKRUN, R.; et al. **Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research**. *Educational Psychologist*, 37, 91- 105, 2002.

PEKRUN, R.; et al. **Global and local perspectives on human affect: Implications of the control value theory of achievement emotions**. In M. Wosnitzer, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenninger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Cambridge, MA: Hogrefe, 2009.

PEKRUN, R.; et al. **The control-value theory of achievement emotions: Na integrative approach to emotions in education**. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press, 2007.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. **Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho**. em *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iiisue/Universia, vol. IV, núm. 10, pp. 40-54, 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Portugal: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior. Coleção Docência em Formação**. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho Acadêmico e Sistema de Cotas: Um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal Do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública), Programa de Pós Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PINTO, L. A. da S.; et al. **Responsabilidade e Compromisso Social: Uma questão a ser explorada no universo acadêmico**. IX Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP. 2005.

PINTO, T. dos S. **A motivação como estratégia para melhoria do clima organizacional em uma concessionária de veículos em Macapá-AP.** [Trabalho de Conclusão de Curso], Curso de Administração, UnB, 58.f.: Brasília, 2011.

POCINHO, M. **Estatística – Volume 1: Teoria e exercícios passo-a-passo.** Disponível em: [http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinhos/calculo\\_de\\_amostras\\_teorias.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinhos/calculo_de_amostras_teorias.pdf). Acesso em: 06 de mar. 2017.

Prime concursos. **Exatas ou humanas?** Conheça as áreas do conhecimento no Ensino Superior. áreas do conhecimento no Ensino Superior, 2015. Disponível em <https://www.primecursos.com.br/blog/estudos/exatas-ou-humanas-conheca-as-areas-do-conhecimento-no-ensino-superior/>. Acesso em: 06 de mar. 2017.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI C. M. **Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes.** Estud. psicol. (Natal) vol.7 no.1 Natal Jan. 2002.

REIFSCHNEIDER, M. B. **Considerações sobre avaliação de desempenho.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, jan./mar. 2008.

ROCHA NETO, I. **Gestão de Instituições Privadas de Ensino Superior São Paulo:** Atlas, 2003.

RODRIGUES, S. S. **Políticas de Avaliação Docente:** Tendências e Estratégias. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. vol.20 no.77 Rio de Janeiro Oct/Dec. 2012.

RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. **El rendimiento académico en la transición secundaria- universidad.** Revista de Educación, [S.l.], n. 334, p. 391- 414, 2004.

SANTOS, A. A. A.; et al. **A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 283-290.

SANTOS, E. L. L. **Estilos de Aprendizagem:** Um estudo nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Serviço social no âmbito de instituição pública e privada do sertão da Paraíba à luz do inventário de aprendizagem de Kolb. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel: Sousa, 2014.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. - São Paulo : Cortez, 1995.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus.** In: WILLIS, Barry. Distance education - strategies and tools. Englewood Cliffs (New Jersey): Educational Technology Publications Inc., 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas fases da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, J. L. do Ó. **Motivação como ferramenta para melhorar o desempenho profissional na Panificadora São Jorge, em Campina Grande.** [Trabalho de Conclusão de Curso] Graduação em Administração, UEPB, Campina Grande: 2012.

SILVA, M. C. R. da.; et al. Diferenças entre gênero e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante. *Avaliação (Campinas)* vol.15 no.3 Sorocaba, 2010.

SILVA, R. P. A.; et al. **Estilos de aprendizagem e variáveis influenciadoras:** um estudo entre alunos tradicionais e não tradicionais do curso de ciências contábeis. XXI Congresso Brasileiro de Custos – Natal, RN, Brasil, 17 a 19 de novembro de 2014.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. **Motivação para a aprendizagem escolar:** possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 2006, 5(1), pp. 21-31.

SKAALVIK, E. M.; HAGTVET, K. A. **Academic achievement and selfconcept:** an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S.l.], n. 58, p. 292-307, 1990.

SOTO, E. **Comportamento organizacional:** o impacto das emoções. São Paulo: Thomson, 2002.

SOUSA JÚNIOR, J. R. de. **Estudo sobre rendimento acadêmico na graduação do curso de Administração.** Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para obtenção do grau em Bacharel em Administração. Sousa: UFCG, 2016.

STIPEK, D. J. **Motivation and Intruption.** In: BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

STUFFLEBEAM, D. L. **Educational evaluation and decision making.** Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1971.

TADIN, A. P.; et al. **O conceito de motivação na teoria das relações humanas.** *Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais*, v. 2, n.1, p. 40-47, jan/jun. 2006.

TEIXEIRA, F.; et al. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno1. **Estudos de Psicologia**, dez., 2014.

TODOROV, J. C. **Responsabilidade social das instituições de ensino superior:** O conceito de responsabilidade social nos estabelecimentos de ensino superior. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, Brasília, DF, ano 23, n. 34, p. 41-42, abr. 2005.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. **O conceito de motivação na Psicologia.** *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.*, Vol. VII, nº 1, 119-132, 2005.

TOURON, J. **Factores del rendimiento académico en la Universidad.** Pamplona: EUNSA, 1984.

TRAGTENBERG, M. H. R.; et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na Universidade? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. Coordenação do curso de ciências contábeis. **Número de Matriculados**, 2017.

UFCG. Universidade federal de Campina Grande. **Resolução nº 07/2004 da Câmara Superior de Ensino da UFCG**, 2010.

VÁZQUEZA, S.; DAURAA, F. **Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico**. Estudios Pedagógicos XXXIX, Nº 1: 305-324, 2013.

WALTENBERG, F.; CARVALHO, M. de. Cotas aumentam a diversidade de estudantes sem comprometer o desempenho? *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 36-77, 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOSKY, D.; UNGER, J.; WHITE, K.; MILLS, S. **Non-Traditional and Traditional Social Work Students**. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3), pp.185-201, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UACC****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

1 - Matrícula \_\_\_\_\_

2 – Sexo:

a) (  ) Masculino

b) (  ) Feminino

3 – Qual sua idade \_\_\_\_\_

4 – Qual a sua cor?

a) (  ) Branca

b) (  ) Preta

c) (  ) Parda

d) (  ) Amarela

e) (  ) Indígena

5– Qual seu estado civil?

a) (  ) Casado(a)

b) (  ) Solteiro(a)

c) (  ) Viúvo(a)

d) (  ) Divorciado(a)



6 – Qual a sua religião?

- a) ( ) Católica
- b) ( ) Evangélica
- c) ( ) Espírita
- d) ( ) Agnóstico
- e) ( ) Outra

7 – Você tem filhos?

- a) ( ) Não
- b) ( ) 1
- c) ( ) 2
- d) ( ) 3 ou mais

8 – Está trabalhando?

- a) ( ) Sim e é minha primeira experiência profissional
- b) ( ) Sim e já tive outras experiências profissionais
- c) ( ) Não estou trabalhando, mas já trabalhei
- d) ( ) Não estou trabalhando e nunca trabalhei

9 – De quanto tempo é sua experiência profissional?

- a) Não tenho experiência profissional
- b) ( ) Inferior a 2 anos
- c) ( ) de 2 a 5 anos
- d) ( ) Mais de 5 anos

10 – Caso tenha, em qual área tem mais experiência profissional?

- a) ( ) Contabilidade e/ou Administração geral
- b) ( ) Marketing, comercial ou vendas
- c) ( ) Recursos humanos
- d) ( ) Logística, produção ou outros.

11 – Qual a sua renda familiar? (em salários mínimos):

- a) ( ) menos de 1 salário mínimo
- b) ( ) 1 a 4 salários mínimos

- c) ( ) 4 a 8 salários mínimos
- d) ( ) 8 a 10 salários mínimos
- e) ( ) acima de 10 salários mínimos

12 – Em que lugar reside?

- a) ( ) Sousa
- b) ( ) Pombal
- c) ( ) Cajazeiras
- d) ( ) Outra cidade próxima \_\_\_\_\_

13 – Com quem você reside?

- a) ( ) Pais ou outros familiares
- b) ( ) Cônjuge/parceiro(a)
- c) ( ) Amigos
- d) ( ) Sozinho

14 – Por quem foi, prioritariamente, criado?

- a) ( ) Pais
- b) ( ) Avós
- c) ( ) Outros familiares
- d) ( ) Outras pessoas: \_\_\_\_\_

15 – Em qual rede você cursou os ensinos básico e médio?

- a) ( ) Tudo na Rede Pública
- b) ( ) Tudo na Rede Privada
- c) ( ) Maior parte na rede pública
- d) ( ) Maior parte na rede privada

16 – Com qual área do ensino médio você tinha maior afinidade?

- a) ( ) Exatas
- b) ( ) Humanas
- c) ( ) Biológicas
- d) ( ) outra \_\_\_\_\_

17 – Qual sua forma de ingresso no curso?

- a) ( ) Vestibular/ Enem sem cotas
- b) ( ) Vestibular/Enem com Cotas
- c) ( ) Reopção de curso
- d) ( ) Transferência de outra universidade

18 – Qual sua opinião sobre a qualidade do ensino no curso?

- a) ( ) Ótima
- b) ( ) Boa
- c) ( ) Regular
- d) ( ) Ruim

19 – Qual é a sua técnica preferida de estudo?

- a) ( ) Apenas ler.
- b) ( ) Ler e também fazer marcações e anotações sobre a leitura.
- c) ( ) Discutir o assunto em grupo ou na presença de monitor da disciplina.
- d) ( ) Outra técnica: \_\_\_\_\_

20 – Qual método de avaliação você prefere?

- a) ( ) Prova individual.
- b) ( ) Trabalho/seminário em grupo.
- c) ( ) Pontuação por participação.
- d) ( ) Outro método: \_\_\_\_\_

21 – Se pudesse escolher sem limitações, qual seria sua primeira opção de curso? Qual curso sonha em fazer?

- a) ( ) Administração
- b) ( ) Direito
- c) ( ) Ciências contábeis
- d) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

22 – Qual o seu planejamento para o futuro após a graduação?

- a) ( ) Ter meu próprio negócio.

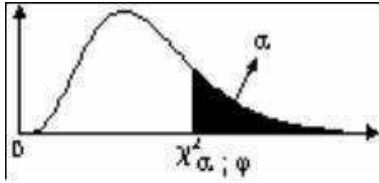
- b) ( ) Ser executivo no mercado empresarial privado.
- c) ( ) Fazer concurso público e ser servidor estatal.
- d) ( ) Ter uma carreira acadêmica.

23 – Como você classificaria a educação familiar que recebeu?

- a) ( ) Liberal e aberta
- b) ( ) Rígida e controladora
- c) ( ) Moderada.
- d) ( ) Outro tipo: \_\_\_\_\_

24 – Qual é sua orientação política?

- a) ( ) me considero de esquerda.
- b) ( ) me considero de direita.
- c) ( ) não tenho orientação política.
- d) ( ) não sei definir minha orientação política.



ANEXO A – TABELA DE DISTRIBUIÇÃO QUI-QUADRADO  $\chi^2$

$gl \backslash \alpha$	0,995	0,99	0,975	0,95	0,90	0,75	0,50	0,25	0,10	0,05	0,025	0,01	0,005
1	0,0004	,002	,001	,004	,016	,102	,455	,323	,706	,841	,024	,635	,879
2	0,010	,020	,051	,103	,211	,575	,386	,773	,605	,991	,378	,210	0,597
3	0,072	,115	,216	,352	,584	,213	,366	,108	,251	,815	,348	1,345	12,838
4	0,207	,297	,484	,711	,064	,923	,357	,385	,779	,488	1,143	3,277	14,860
5	0,412	,554	,831	,145	,610	,675	,351	,626	,236	1,071	2,833	5,086	16,750
6	0,676	,872	,237	,635	,204	,455	,348	,841	0,645	12,592	4,449	6,812	18,548
7	0,989	,239	,690	,167	,833	,255	,346	,037	2,017	14,067	6,013	8,475	20,278
8	1,344	,646	,180	,733	,490	,071	,344	0,219	13,362	15,507	7,535	0,090	21,955
9	1,735	,088	,700	,325	,168	,899	,343	1,389	14,684	16,919	9,023	1,666	23,589
10	2,156	,558	,247	,940	,865	,737	,342	2,549	15,987	18,307	0,483	3,209	25,188
11	2,603	,053	,816	,575	,578	,584	0,341	13,701	17,275	19,675	1,920	4,725	26,757
12	3,074	,571	,404	,226	,304	,438	1,340	14,845	18,549	21,026	3,337	6,217	28,299
13	3,565	,107	,009	,892	,042	,299	2,340	15,984	19,812	22,362	4,736	7,688	29,819
14	4,075	,660	,629	,571	,790	0,165	13,339	17,117	21,064	23,685	6,119	9,141	31,319
15	4,601	,229	,262	,261	,547	1,036	14,339	18,245	22,307	24,996	7,488	0,578	32,801
16	5,142	,812	,908	,962	,312	1,912	15,338	19,369	23,542	26,296	8,845	2,000	34,267
17	5,697	,408	,564	,672	0,085	12,792	16,338	20,489	24,769	27,587	0,191	3,409	35,718
18	6,265	,015	,231	,390	0,865	13,675	17,338	21,605	25,989	28,869	1,526	4,805	37,156
19	6,844	,633	,907	0,117	1,651	14,562	18,338	22,718	27,204	30,144	2,852	6,191	38,582
20	7,434	,260	,591	0,851	2,443	15,452	19,337	23,828	28,412	31,410	4,170	7,566	39,997
21	8,034	,897	0,283	11,591	3,240	16,344	20,337	24,935	29,615	32,671	5,479	8,932	41,401
22	8,643	,542	0,982	12,338	4,042	17,240	21,337	26,039	30,813	33,924	6,781	0,289	42,796
23	9,260	0,196	1,689	13,091	4,848	18,137	22,337	27,141	32,007	35,172	8,076	1,638	44,181
24	9,886	0,856	2,401	13,848	5,659	19,037	22,337	28,241	33,196	36,415	9,364	2,980	45,559
25	10,520	1,524	3,120	14,611	6,473	19,939	24,337	29,339	34,382	37,652	0,646	4,314	46,928
26	11,160	2,198	3,844	15,379	7,292	20,843	25,336	30,434	35,563	38,885	1,923	5,642	48,290
27	11,808	2,879	4,573	16,151	8,114	21,749	26,336	31,528	36,741	40,113	3,194	6,963	49,645
28	12,461	3,565	5,308	16,928	8,939	22,657	27,336	32,620	37,916	41,337	4,461	8,278	50,993
29	13,121	4,257	6,047	17,708	9,768	23,567	28,336	33,711	39,087	42,557	5,722	9,588	52,336
30	13,787	4,954	6,791	18,493	0,599	24,478	29,336	34,800	40,256	43,773	6,979	0,892	53,672
31	14,458	5,655	7,539	19,281	1,434	25,390	30,336	35,887	41,422	44,985	8,232	2,191	55,003
32	15,134	6,362	8,291	20,072	2,271	26,304	31,336	36,973	42,585	46,194	9,480	3,486	56,328
33	15,815	7,074	9,047	20,867	3,110	27,219	32,336	38,058	43,745	47,400	0,725	4,776	57,648
34	16,501	7,789	9,806	21,664	3,952	28,136	33,336	39,141	44,903	48,602	1,966	6,061	58,964
35	17,192	8,509	0,569	22,465	4,797	29,054	34,336	40,223	46,059	49,802	3,203	7,342	60,275
40	20,707	2,164	4,433	26,509	9,051	33,660	39,335	45,616	51,805	55,758	9,342	3,691	66,766
50	27,991	9,707	2,357	34,764	7,689	42,942	49,335	56,334	63,167	67,505	1,420	6,154	79,490
60	35,534	7,485	0,482	43,188	6,459	52,294	59,335	66,981	74,397	79,082	3,298	8,379	91,952
70	43,275	5,442	8,758	51,739	5,329	61,698	69,335	77,577	85,527	90,531	5,023	00,425	04,215
80	51,172	3,540	7,153	60,391	4,278	71,145	79,335	88,130	96,578	101,879	106,629	112,329	16,321
90	59,196	1,754	5,647	69,126	3,291	80,625	89,335	98,650	107,565	13,145	118,136	124,116	28,299
100	67,328	0,065	4,222	77,929	2,358	90,133	99,335	109,141	18,498	24,342	129,561	135,807	40,169