

6.2 MANUSCRITO 2: DESEMPENHO ACADÊMICO, REPETÊNCIA E METAS DE REALIZAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

O manuscrito será submetido ao periódico **Contemporary Educational Psychology**, **Impact Factor: 4.169**, elaborado conforme as instruções para autores do mesmo, disponíveis em: <https://www.journals.elsevier.com/contemporary-educational-psychology>.

DESEMPENHO ACADÊMICO, REPETÊNCIA E METAS DE REALIZAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESUMO

A busca pela aprendizagem e capacitação profissional tem aumentado o ingresso de estudantes no ensino superior. A aprendizagem dos estudantes tem sido avaliada, principalmente, pelo desempenho acadêmico. O desempenho acadêmico é uma variável de natureza multifatorial, desse modo, não apenas o escore de notas pode prever o sucesso acadêmico. Assim, o presente estudo objetivou avaliar a repetência como indicador de desempenho acadêmico e a sua relação com as metas de realização com estudantes universitários. Trata-se de um estudo transversal, realizado com 346 estudantes universitários, de ambos os sexos, com idade de 18 a 35 anos. Utilizou-se um questionário sobre os aspectos pessoais, acadêmicos e sociodemográficos, o escore de notas por meio do boletim eletrônico e o *Achievement Goal Questionnaire*. Foi realizado o teste de *KolmogorovSmirnov* para verificar a distribuição dos dados e teste de *Mann Whitney* para comparar as diferenças das metas de realização entre os grupos (repetentes ou não). Estabeleceu o nível de significância estatística de 5%. Devido a não normalidade dos dados, os resultados foram exibidos em medianas e intervalos interquartil. Os principais motivos da repetência encontrados foram os aspectos cognitivos e motivacionais (80,1%). Em relação às metas de realização, aprendizagem por aproximação (19 [IQ 17-21]) foi a de maior mediana, por sequência, aprendizagem evitação (17 [IQ 15-20]), execução evitação (15 [IQ 13-18]) e execução aproximação (8 [IQ 4-13]). Ao comparar os grupos de repetentes e não, as metas de aprendizagem estavam mais elevadas entre os não repetentes, sendo que na aprendizagem por aproximação observou diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Logo, nota-se que os estudantes que focam na aprendizagem por aproximação tendem a ter menor chance de repetência.

Palavras-chave: Educação superior; ensino-aprendizagem; motivação.

Introdução

A expansão mundial do ensino superior é uma realidade da sociedade contemporânea, o que traz como reflexo uma maior visibilidade social e qualificação profissional dos atores envolvidos (Vargas & Heringer, 2017). No Brasil, a ascensão universitária também é uma realidade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016), observou-se, no espaço temporal de 2006 a 2016, a média anual de crescimento de matrícula no ensino superior de 5%, representando um aumento total de 62,8%, em 10 anos.

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes criam expectativas que transcendem às demandas acadêmicas, como as pessoais, as interpessoais, as institucionais e as vocacionais, provocando frustração quando as expectativas não são totalmente atendidas, o que pode

interferir, negativamente na adaptação acadêmica e, por vezes, interferir nas atividades inerentes ao ensino superior (Oliveira, Santos & Dias, 2016).

Os principais problemas relacionados com a adaptação acadêmica são os fatores: psicológicos, socioeconômicos, pedagógicos e estruturais. A dificuldade na adaptação à universidade tem repercutido negativamente no desempenho acadêmico dos estudantes e, conseqüentemente, na evasão universitária (Matta, Lebrão & Heleno, 2017).

A evasão universitária pode ser decorrente da retenção acadêmica. Entretanto, o principal fator de retenção universitária é o desempenho acadêmico insuficiente, sendo nos modelos avaliativos tradicionais predominantemente explicado pelo *score* de notas. Dessa forma, nesses moldes avaliativos, a repetência tem grande valia na determinação do rendimento acadêmico (Pereira et al., 2015).

Por outro lado, em pesquisa realizada por Bailey & Phillips (2016), nota-se que o desempenho acadêmico nem sempre é resultado exclusivo dos aspectos cognitivos. Assim, o referido estudo destaca a importância de compreender as relações entre a adaptação à universidade, desempenho acadêmico e motivação. Logo, a motivação intrínseca associou-se positivamente com o desempenho acadêmico.

A motivação intrínseca relaciona-se por algo mais íntimo, a fim de satisfazer o desejo interior do indivíduo. Já quando se refere à extrínseca, observa-se que a motivação reflete a algo exterior ao indivíduo, o qual busca demonstrar destreza ao grupo de pertença (Boruchovitch, 2008).

Assim, nota-se que a motivação é um constructo que tem ganhado visibilidade em estudos sobre a psicologia educacional, com destaque para a teoria das Metas de Realização (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). As metas de realização podem ser avaliadas por meio do *Achievement Goal Questionnaire* (AGQ), proposto por Elliot & McGregor (2001). Nesse modelo, observa-se que as metas de realização são derivadas de duas dimensões principais, as quais avaliam e definem a competência, originando o modelo 2x2.

Ao combinar as duas dimensões principais, é notório o desdobramento para as quatro metas de realização: aprendizagem/aproximação (intrapessoal/almeja o sucesso), aprendizagem/evitação (intrapessoal/evita o fracasso), execução/aproximação (interpessoal/almeja o sucesso) e execução/evitação (interpessoal/evita o fracasso) (Elliot, Dweck & Yeager, 2018).

Assim, o presente estudo buscou avaliar a repetência como indicador de desempenho acadêmico e a sua relação com as metas de realização com estudantes universitários.

Método

Estudo de corte transversal, com coleta de dados no período de maio a dezembro de 2017, realizado com estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. A fim de obter representatividade da amostra em estudo, realizou-se o levantamento do quantitativo total de estudantes regularmente matriculados no ano de 2016, sendo obtido o resultado de 2.303 estudantes distribuídos nos 14 cursos de graduação ofertados na instituição.

Em seguida, utilizou-se a calculadora de código aberto, no *software Open Epi*, versão 3, com finalidade de realizar o cálculo amostral para população finita. Assim, adotou-se o intervalo de confiança de 95% e uma taxa de reposição de 5% para potenciais perdas, obtendo uma amostra de 346 indivíduos. A amostragem foi não probabilística, de conveniência, composta por estudantes de ambos os sexos e idade entre 18 a 35 anos.

A coleta de dados foi por meio de questionários autoaplicáveis e por consulta no boletim eletrônico do Portal Sagres junto à Secretária Setorial de Cursos, Campus Jequié, a fim de obter o escore geral de notas para avaliar o desempenho acadêmico.

Os instrumentos de pesquisa foram divididos em dois blocos, o primeiro foi um questionário semiestruturado sobre informações pessoais, sociodemográficas e acadêmicas. Em relação aos aspectos acadêmicos, utilizou-se a variável repetência para buscar prever o desempenho acadêmico da população em estudo, categorizando os motivos da repetência em aspectos: pessoais; didáticos; cognitivos; motivacionais e estruturais.

O segundo bloco foi o *Achievement Goal Questionnaire* (AGQ), desenvolvido por Elliot & McGregor (2001) e validado com estudantes brasileiros por Gouveia e colaboradores (2008). O AGQ possui 12 questões acerca as metas de realização, sendo uma escala psicométrica de 7 pontos, na qual o 1 refere-se “não me descreve em nada” e o 7 “descreve-me totalmente”.

Observa-se no AGQ o desdobramento de 4 metas de realização: aprendizagem por aproximação (o estudante almeja a sapiência, avaliação positiva), aprendizagem por evitação (o estudante evita o entendimento deficitário, avaliação negativa) execução por aproximação (o estudante busca ser o melhor do grupo, avaliação positiva) e execução por evitação (o estudante evita ter o desempenho inferior ao do grupo, avaliação negativa) (Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia & Cavalcanti, 2008).

No que se refere às análises estatísticas, para fins de apresentação dos dados categóricos, optou-se por utilizar frequências relativa e absoluta. Já para as variáveis

contínuas, dada a não normalidade dos dados atestada por meio do teste de *Kolmogorov Smirnov*, os resultados foram apresentados em medianas e intervalos interquartil (IQ).

No intuito de comparar as diferenças das metas de realização entre os grupos repetentes ou não, o teste de *Mann Whitney* foi aplicado, com nível de significância de 5%.

Em relação aos aspectos éticos, o presente estudo atendeu aos preceitos dispostos na declaração de Helsinki, uma vez que houve o envolvimento de seres humanos.

Resultados

Entre os discentes avaliados, a taxa de repetência foi de 35,7%, sendo que entre os repetentes prevaleceram os maiores de 21 anos (66,4%), do sexo feminino (66,4%), sem companheiro (94,1%) e pardos (44,1%).

Tabela 1. Caracterização da amostra estudada de acordo com o estado de repetência. Jequié, Bahia, Brasil, 2020.

	Repetência	
	Não n (%)	Sim n (%)
Idade*		
> 21 anos	73 (34,9)	77 (66,4)
≤ 21 anos	136 (65,1)	39 (33,6)
Sexo*		
Masculino	65 (30,4)	40 (33,6)
Feminino	149 (69,6)	79 (66,4)
Situação conjugal*		
Com companheiro	14 (6,5)	7 (5,9)
Sem companheiro	200 (93,5)	112 (94,1)
Raça/cor*		
Branca	36 (16,9)	19 (16,1)
Preta	60 (28,2)	39 (33,0)
Amarela	3 (1,4)	6 (5,1)
Parda	110 (51,6)	52 (44,1)
Indígena	4 (1,9)	2 (1,7)

*Diferenças da totalidade devem-se a não resposta dos participantes.

Os motivos de repetência foram agrupados conforme descrito na tabela a seguir, tendo prevalecido aspectos cognitivos e motivacionais (80,1%). Tal categoria diz respeito à

dificuldade com conteúdo, adaptação, sobrecarga de tarefas, falta de interesse, falta de tempo, não gostava da disciplina, estudo insuficiente.

Tabela 2. Motivos de repetência agrupado pelos principais aspectos. Jequié, Bahia, Brasil, 2020.

Motivos de repetência	n (%)
Aspectos pessoais	8 (7,6)
Aspectos didáticos	8 (7,6)
Aspectos cognitivos e motivacionais	85 (80,1)
Aspectos estruturais	5 (4,7)

No que concerne às metas de realização, a de maior mediana foi a aprendizagem por aproximação (19 [IQ 17-21]), seguida por aprendizagem evitação (17 [IQ 15-20]), execução evitação (15 [IQ 13-18]) e a menor a de execução aproximação (8 [IQ 4-13]). A figura 1 a seguir ilustra as metas de realização de acordo com a repetência ou não dos estudantes avaliados.

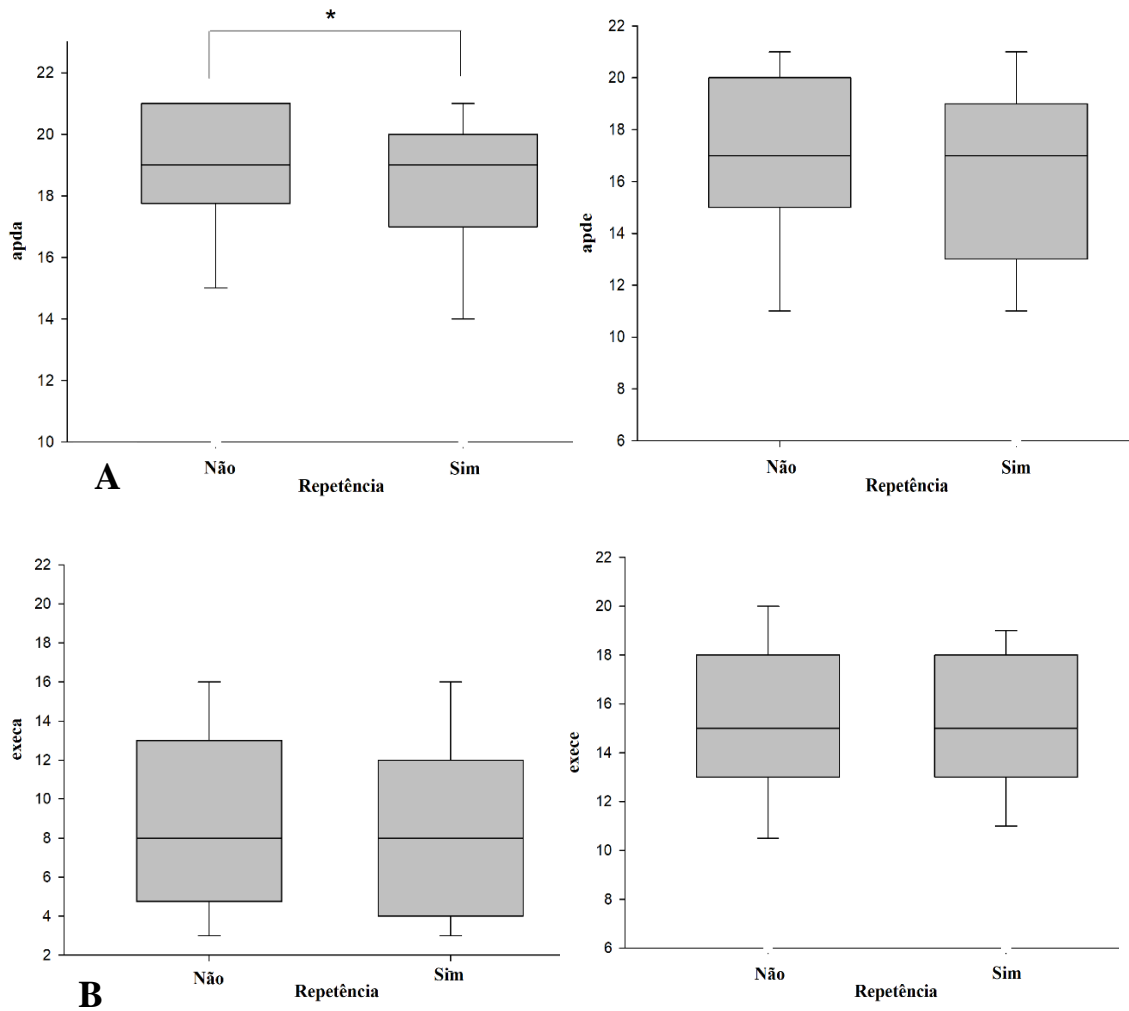


Figura 1. Distribuição das metas de realização de aprendizagem (A) e execução (B) dos discentes avaliados de acordo com o status de repetência. Jequié, Bahia, Brasil, 2020.

Da avaliação da figura 1 destaca-se que as metas de aprendizagem (A), apresentaram-se mais elevadas nos indivíduos que não se enquadravam como repetentes, sendo que no que concerne a aprendizagem por aproximação, a diferença entre os grupos (repetentes e não repetentes) foi estatisticamente significativa.

Discussão

Nesse estudo, buscou-se utilizar a repetência como indicador de desempenho acadêmico insatisfatório. Assim, notou-se que as principais razões para a repetência dos estudantes avaliados foram os aspectos cognitivos e motivacionais. Pelos resultados apresentados, nota-se que os estudantes universitários que focam na aprendizagem por aproximação têm a menor prevalência de reprovação.

Os aspectos cognitivos abrangem as funções executivas, a memória, a criatividade, a atenção, velocidade de processamento e a inteligência (Valentini & Laros, 2014; Costa & Fleith, 2019). As dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico insatisfatório podem ser decorrentes da inabilidade cognitiva (Alcará & Santos, 2015). Todavia, estudo realizado com estudantes universitários não demonstrou associação significativa entre a inteligência e o desempenho acadêmico (Gomes & Soares, 2013).

Nessa conjuntura, os fatores motivacionais são fundamentais para conter o desempenho acadêmico insatisfatório e, conseqüentemente, o insucesso acadêmico (Herrera, 2016). No modelo teórico que busca explicar as metas de realização, é observado o desdobramento das metas a partir da orientação para aprendizagem ou para execução. Quando o indivíduo é motivado pelo tipo de orientação para aprendizagem, o mesmo busca o crescimento pessoal por meio de uma compreensão profunda dos conhecimentos adquiridos. Já quando o indivíduo é motivado pelo tipo de orientação para execução, ele almeja a visibilidade social em detrimento ao grupo que pertença (Elliot & McGregor, 2001).

Em termos avaliativos, as metas de realização são definidas em positiva ou negativa. Nesse contexto, a avaliação positiva se refere à aproximação ao tipo de orientação e foca na busca pelo sucesso. Por outro lado, a avaliação negativa diz respeito à evitação ao tipo de orientação, focando, desse modo, em evitar o fracasso (Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011). Quando os estudantes almejam o autoaperfeiçoamento, eles são direcionados pela meta de aprendizagem por aproximação, sendo essa avaliada positivamente (Elliot, Dweck & Yeager, 2018).

As metas de aprendizagem são fatores que movem os estudantes a desenvolverem suas habilidades e competência no meio acadêmico (Del Barco, Lazáro, Rio & Gutman, 2019). O desempenho acadêmico favorável está relacionado com a meta de aprendizagem por aproximação (Putwain, Symes, Nicholson & Becker, 2018). A meta de execução por evitação, por sua vez, contribui para o desempenho acadêmico deficitário, além de propiciar instabilidade emocional nos estudantes (Dalbosco, Ferraz & Santos, 2018).

Destarte, os estudantes que são motivados pela meta de aprendizagem por aproximação conseguem gerenciar mais facilmente a sua saúde emocional, pois o objetivo deles é a busca pelos novos conhecimentos e, não, em evitar a reprovação (Stan & Opera, 2015).

É importante ressaltar que o desempenho acadêmico deficitário contribui para a retenção universitária, que é resultante das reprovações e repetência das disciplinas ao logo do

curso. A repetência universitária tem contribuído para o aumento dos custos no ensino superior e contribuído para evasão universitária (Daitx, Loguerco & Strack, 2016).

Desse modo, na população em estudo, a repetência esteve relacionada com os aspectos cognitivos e motivacionais dos estudantes. Esses aspectos servem para explicar o achado do presente estudo, pois, quando os estudantes são motivados pela aprendizagem por aproximação, a repetência tende a ser menor.

Como limitação desse estudo, destaca-se a amostra de estudantes de um único campus de uma universidade pública. Além disso, os dados foram coletados em um único momento, por se tratar de um estudo transversal. Sugere-se, com isso, o desenvolvimento de novos estudos para avaliar se os resultados aqui apresentados podem ser divergentes em detrimento da localidade e tipo de instituição, ou estágio do curso.

Referências

- Alcará, AR., & Santos, AAA. (2015). Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 63-73. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100006>
- Bailey, TH., & Phillips, LJ. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): Propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134.
- Bzuneck, JA., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo*. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>
- Costa, BCG & Fleith, DS. (2019) Prediction of Academic Achievement by Cognitive and Socio-emotional Variables: A Systematic Review of Literature. *TrendsPsychol*, 27(4), 977-991. <https://dx.doi.org/10.9788/tp2019.4-11>
- Daitx, AC., Loguerco, RDQ., Strack, R. (2016). Evasão E Retenção Escolar No Curso De Licenciatura Em Química Do Instituto De Química Da Ufrgs. *Investigações em Ensino de Ciências*, 21(2), 153–178.

Dalbosco, SNP., Ferraz, AS., & dos Santos, AAA. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75-84. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75>.

Del Barco, BL., Lazáro, SM., Rio, IP., & Gutman, IR. (2019). University Student's Academic Goals When Working in Teams: Questionnaire on Academic Goals in Teamwork, 3 × 2 Model. *Frontiers in psychology*, 10, 2434. doi:10.3389/fpsyg.2019.02434.

Elliot, AJ., & McGregor, HA. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11300582>.

Elliot, AJ., Dweck, CS., & Yeager, DS. (2018). *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application*. (2° ed). New York: Guilford Press New York, NY. ISBN: 9781462536030.

Gomes, G., & Soares, AB. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>.

Gouveia, VV., Diniz, PK. da C., Santos, WS. dos, Gouveia, RSV., & Cavalcanti, JPN. (2008). Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 535–544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400018>.

Herrera, CAH. (2016). Diagnóstico Del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*. 27(3), 1369-1388. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2016. Notas Estatísticas. (2016). https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016_versao_29_08_enviado.pdf/ Acessado em 26 de dezembro de 2019.

- Matta, CMB., Lebrão, MG., & Heleno, MG. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238–256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>
- Oliveira, CT., Santos, AS., & Dias, ACG. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53. Recuperado em 26 de dezembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&tlng=pt
- Pereira, AS., et al. (2015). Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 1015-1039. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400009>
- Putwain, DW., Symes, W., Nicholson, LJ., & Becker, S. (2018). Achievement goals, behavioural engagement, and mathematics achievement: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.006>
- Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test Anxiety and Achievement Goal Orientations of Students at a Romanian University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673–1679. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.05.066>
- Valentini, F., & Laros, J (2014). A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. *Temas psicol.*, 22(2), 285-299. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-02>
- Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(72). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>