UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E
CONTABILIDADE

JOÃO ESTEVÃO BARBOSA NETO

COMPROMETIMENTO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SÃO PAULO

2016

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Ariovaldo dos Santos
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Luiz Paulo Lopes Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

JOÃO ESTEVÃO BARBOSA NETO

**COMPROMETIMENTO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

Versão Corrigida

(versão original disponível na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

SÃO PAULO

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Barbosa Neto, João Estevão

Comprometimento dos estudantes dos cursos de ciências contábeis /
João Estevão Barbosa Neto. -- São Paulo, 2016.

139 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2016.

Orientador: Gilberto de Andrade Martins.

1. Contabilidade – Estudo e ensino 2. Comprometimento 3. Aprendizagem 4. Estudantes de ciências contábeis I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 657.07

Dedico esse trabalho a minha mãe, Nilce e a minha esposa Camila.

AGRADECIMENTOS

Como lembrar de todas as pessoas que se mostraram importantes nessa caminhada? Então, inicialmente, deixo minhas desculpas e minha gratidão por esses, que por algum motivo, não consegui recordar. O primeiro agradecimento vai a Ele, Senhor de todas as coisas e que faz o impossível acontecer, Deus. Também presto minha devoção a Jesus Cristo e a Virgem Maria, sempre ao meu lado. Não poderia esquecer os santos e santas que sempre intercederam a Deus por mim: Santa Rita de Cássia, Santa Edwiges, São Judas Tadeus, Santa Teresinha do Menino Jesus, Santa Teresa de Ávila, São João da Cruz, São José, São Benedito, Santo Antônio, São Sebastião, Santa Lúcia, São João Paulo II e o beato Padre Vitor. Sem esta intervenção divina não conseguiria chegar até aqui.

Gratidão infinita à minha família, em especial a minha mãe (Nilce), ao meu pai (Messias) e ao meu irmão (Danilo), que sempre estiveram do meu lado me apoiando em todas as fases da minha vida. Agradeço a Deus todos os dias a presença constante de pessoas tão especiais.

Agradecimento especial também a Camila, minha esposa, que suportou todas as dificuldades desse período ao meu lado, sempre me dando forças e não deixando eu desistir. Sei que foi difícil para ela também, mas não teria conseguido sem ela do meu lado em todos os momentos. Te amo!

Gratidão também terei sempre pelo professor Gilberto de Andrade Martins, que, com sua experiência e espontaneidade, consegue passar todo o conhecimento de uma forma simples e elucidativa. Realmente, foi uma convivência e aprendizado que levarei para o resto da vida.

Na FEA também conheci o amigo Evandro, que, além do apoio informacional, foi sempre um companheiro para tomar aquela gelada e ir no Morumbi ver o glorioso São Paulo jogar. Valeu Evandro!

Não posso deixar expressar meus agradecimentos pela incontável ajuda do Eduardo e da Bruna. Muito obrigado amigos! Vocês foram essenciais para que eu atingisse esse objetivo. Também um agradecimento ao amigo Gabriel Pessanha, sempre solícito e paciente. E todos amigos da Universidade Federal de Alfenas, especialmente, o grupo de Controladoria e Finanças.

Agradeço ao professor Romualdo Douglas Colauto, que desde o mestrado tem acompanhado meus passos e que tem sido para mim um exemplo de pessoa e de profissionalismo.

Também a agradeço à professora Edvalda Araújo Leal, grata surpresa em conhecê-la. Me ajudou com suas ótimas considerações na qualificação e, mais ainda, na coleta de dados.

Agradeço à professora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, sempre me apoiando e me ajudando nos meus projetos pessoais e profissionais.

Agradeço à professora Bernadete de Lourdes Marinho pelas preciosas considerações sobre o trabalho.

Na coleta de dados também fui auxiliado por pessoas pelas quais terei uma eterna gratidão. Nesse sentido gostaria de agradecer aos amigos e professores Angelino Fernandes Silva, Marcelo Angotti, Nálbia de Araújo Santos, Gislaine Aparecida Santana Sedyama, a Robson Zuccolotto, Ronan Pereira Capobiango.

Por fim, aos amigos que tiveram sempre me acompanhando nessa minha trajetória acadêmica: Alex, Warley e Delano.

Novamente peço desculpas por aquelas pessoas que não consegui citar nesses agradecimentos. Mas saibam que lembrarei, de alguma forma, sempre de vocês.

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.

Charles Chaplin

A vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades.

Marxwell Maltz

RESUMO

BARBOSA NETO, J. E. **Comprometimento dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis**. 2016. 136p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O desenvolvimento de uma nação está diretamente relacionado à educação proporcionada à sua população. Estudar aspectos do comportamento dos alunos pode contribuir para alguma política ou prática educacional, desenvolvendo o campo do conhecimento em estudo. Nesse sentido a presente tese teve como objetivo analisar o comprometimento dos estudantes de Ciências Contábeis com relação à aprendizagem. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo, embasado na Teoria do Envolvimento, cujo construto para o comprometimento foi o tempo (energia) gasto pelo aluno com atividades relacionadas a sua aprendizagem. Quanto ao método, utilizou-se de um levantamento por meio da aplicação de um questionário (baseado no *National Survey of Student Engagement* - NSSE)) em 692 estudantes do curso de Ciências Contábeis de seis Universidades Federais existentes no estado de Minas Gerais. A partir dos resultados constatou-se que os alunos do curso de Ciências Contábeis são mais comprometidos com atividades que envolvam estudar em grupo ou sozinho, apresentar trabalhos em sala, discutir sobre carreira profissional com seus colegas e professores e com o trabalho. Contudo a menor parte participa de atividades extracurriculares como diretórios acadêmicos, associações atléticas e exposições artísticas. Verificou-se também o baixo interesse por programas de iniciação científica, monitoria, estudo de outro idioma e curso no exterior. Corroborando com os achados supracitados, por meio do modelo de regressão linear múltipla constatou-se que as variáveis que afetam o comprometimento são: 1) horas por semana estuda sozinho; 2) discutir sobre carreira profissional com colegas e professores, conversar sobre os planos de carreira profissional com os colegas, professores, orientador; 3) ler relatórios, textos e artigos; 4) trabalhar; 5) o trabalho estar relacionado com o curso de Ciências Contábeis. Contudo, cabe ressaltar a atividade de ser monitor apresentou um impacto. Assim, sugere-se, para o desenvolvimento do aluno de Ciências Contábeis, que ele seja incentivado a participar em atividades acadêmicas como associações acadêmicas, monitoria e iniciação científica. Destaca-se ainda o alto valor que os estudantes deram para seu próprio comprometimento e desempenho, contrastando com as respostas dadas pela frequência que desempenham as atividades acadêmicas por eles realizadas.

Palavras-chave: Contabilidade – estudo e ensino, Comprometimento, Aprendizagem, Estudantes de Ciências Contábeis.

ABSTRACT

BARBOSA NETO, J. E. **Engagement of the students of Accounting courses.**2016. 136p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The development of a nation is directly related to education proportionate to its population. In this sense, the students study aspects of behavior can contribute to any political or educational practice, developing the field of knowledge in the study. In this sense this thesis was to analyze the engagement of the students of Accounting in relation to learning. Thus, a descriptive study was conducted, based on the involvement of the theory, which construct for engagement was the time (energy) expended by the student with activities related to their learning. As for the method, we used a survey by the application of a questionnaire (based on the National Survey of Student Engagement - NSSE)) in 692 undergraduate students of Accounting six federal universities existing in the state of Minas Gerais. From the results it was found that the Accounting course students are more engaged in activities that involve study in groups or alone, to present work in class, discuss professional career with their peers and teachers and work. However, the lower part of participating in extracurricular activities such as academic directories, athletic associations and art exhibitions. There was also the low interest in scientific initiation programs, monitoring, study languages and travel abroad. Corroborating the above findings, through the multiple linear regression model was found that the variables that affect the commitment are: 1) hours per week studying alone has more commitment; 2) discussion of career with peers and teachers, talk about career plans with colleagues, teachers, guidance; 3) read reports, texts and articles; 4) work; 5) the work is related to the course in Accounting. However, it is noteworthy the activity to be presented monitor an impact. Thus, it is suggested to develop the student of Accounting, he is encouraged to participate in academic activities such as academic associations, monitoring and scientific research. It also emphasizes the high value that students gave for their own commitment and performance, in contrast to the answers given by the frequency played by academic activities carried out by them.

Keywords: Accounting - study and teaching, Engagement, Accounting students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPR – Center for Postsecondary Research
CSEQ – College Student Experiences Questionnaire
CUES – College and University Environment Scales (CUES)
HIRE – Higher Education Research Institute
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSSE – National Survey of Student Engagement
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo
UCLA – Universidade da Califórnia
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
VIF – Variance Inflation Factor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação dos significados de comprometimento, engajamento e envolvimento	36
Figura 2 - Questões sobre a influência da educação superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes	39
Figura 3 - Período e turno dos respondentes	66
Figura 4 - Sexo, estado civil e raça dos respondentes	67
Figura 5 - Trabalho, turno do trabalho e relação do trabalho com o curso	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	31
Tabela 2	33
Tabela 3	64
Tabela 4	65
Tabela 5	65
Tabela 6	68
Tabela 7	69
Tabela 8	72
Tabela 9	72
Tabela 10	73
Tabela 11	74
Tabela 12	75
Tabela 13	76
Tabela 14	77
Tabela 15	78
Tabela 16	78
Tabela 17	81
Tabela 18	85

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Contextualização.....	19
1.2 Questão de pesquisa.....	22
1.3 Objetivos.....	23
1.3.1 Objetivo geral	23
1.3.2 Objetivos específicos	23
1.4 Justificativas.....	23
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 Comprometimento	27
2.2 Aprendizagem.....	30
2.3 Comprometimento e aprendizagem	35
2.4 Teoria do Envolvimento Estudantil	43
2.4.1 O tempo do estudante como um recurso	49
2.4.2 Programas de premiação por desempenho acadêmico.....	52
2.4.3 Envolvimento acadêmico	53
2.4.4 Interação estudante-Universidade	53
2.4.5 Envolvimento em atividades esportivas.....	54
2.4.6 Envolvimento em políticas estudantis.....	54
3. METODOLOGIA.....	60
3.1 Caracterização da pesquisa	60
3.2 População e amostra	61
3.3 Caracterização do instrumento de coleta de dados	61
3.4 Trabalho de campo.....	63
3.5 Análise dos dados	63
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1 Análise descritiva.....	64
4.2 Associação entre comprometimento e desempenho com o perfil sócio demográfico e com as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso.....	77
4.3 Comprometimento e sua relação com o perfil sócio demográfico e com as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso	84
5 CONCLUSÕES.....	88

REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – Questionário	100
APÊNDICE B – Teste Qui-quadrado entre nota do desempenho e comprometimento e as variáveis relacionadas com o desempenho e comprometimento	106
APÊNDICE C- Regressão linear múltipla.....	137

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo contextualiza aspectos sobre o comportamento dos estudantes de Ciências Contábeis, mais especificamente o comprometimento, bem como estabelece o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa da dissertação.

1.1 Contextualização

As matrículas no ensino superior brasileiro têm aumentado a cada ano. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2013), o Brasil tinha, em 2013, 7.305.977 estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino superior. São 268.289 matrículas a mais que 2012, representando um crescimento de 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada.

As informações quantitativas, por si só, evidenciam a crescente demanda pela educação superior e também o reconhecimento sobre sua relevância para o desenvolvimento econômico e social do país. Esta crescente demanda denota que a educação superior possui cada vez mais relevância no sentido de proporcionar transformações na sociedade. Por esse motivo, tal assunto tem feito parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações.

Felicetti (2011) menciona que o desenvolvimento de uma nação está diretamente relacionado à educação proporcionada a sua população. Para a autora, a resolução de diversos problemas de um país depende da elaboração de estratégias, quer sejam científicas, tecnológicas ou sociológicas, as quais só poderão ser criadas e desenvolvidas por cidadãos educacionalmente bem preparados. Assim, o aumento de inovações diárias requer que os indivíduos sejam mais dinâmicos, precisos, criativos, ao superarem tais obstáculos. Um modelo de como se aprende, como se toma ciência de novas situações precisa ser encarado, também em termos dinâmicos (Cornachione Júnior, 2004).

Contudo, com o desenvolvimento do ensino superior, surgem também novas perspectivas de fazer esse ensino, ou seja, aparecem novas oportunidades, desafios e também problemas relacionais ao contexto de um ensino superior cada vez mais complexo e global. A conjuntura da educação superior exige flexibilidade, agilidade,

alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inclusão num sistema em constante mudança.

Por parte do governo brasileiro, foi criada uma legislação que contempla o padrão de qualidade de ensino e a igualdade de condições quanto ao acesso e permanência na escola. A legislação refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei Nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, (BRASIL, 1996, 2001).

Embora essa legislação busque a qualidade do ensino superior, é importante ressaltar que não somente o governo tem obrigação de trabalhar por uma educação de qualidade, mas também as Instituições de Ensino Superior (IES), os docentes e o próprio estudante. Felicetti (2011), infere que uma formação de qualidade na educação superior se constitui por um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, pela formação acadêmica e pelas práticas exercidas e desenvolvidas enquanto estudante, as quais contribuem para com a construção de uma competência profissional própria.

Reconhecendo o importante valor que os estudantes têm no desenvolvimento e consolidação do ensino superior, diversos estudos tiveram como objetivo identificar e analisar aspectos relacionados aos estudantes no contexto educacional. Quanto maior a intensidade, variedade e qualidade das ações desenvolvidas pelo estudante durante sua formação, maior será o conjunto de competências por ele construído.

No contexto social, a educação superior tem sido um tema amplamente discutido por diversas camadas da sociedade. No meio acadêmico e científico, o tema tem sido abordado em diversas perspectivas. Assuntos como evasão, motivação, desempenho, relação com o mercado de trabalho, entre outros, são recorrentes entre os trabalhos realizados (Leite filho e Rodrigues (2006); Oliveira, *et al.* (2010); Moraes e Theóphilo (2010); Nogueira e Espejo (2010); Miranda (2011); Santos (2012); Cunha *et al.* (2015); Rodrigues *et al.* (2016); Machado (2014); Avelino, Cunha e Nascimento (2016); Leal e Borges (2016); Castro, Miranda e Leal (2016)).

Porém, alguns assuntos ainda precisam de um embasamento científico maior, uma vez que ainda é incipiente o conhecimento sobre determinados pontos relacionados ao ensino superior. Entre essas temáticas, encontram-se os estudos voltados a analisar o comprometimento dos estudantes com o curso que estão matriculados. Felicetti e Morosini (2008) enfatizam que a questão do comprometimento do aluno não está sendo estudada na comunidade científica da área educacional brasileira.

Astin (1984) define comprometimento do estudante como o quanto de energia física e psicológica que o estudante destina à experiência acadêmica, ou seja, o tempo que ele dispende para determinada atividade acadêmica. Destaca-se que esse é o construto adotado neste trabalho. Para Harper e Quaye (2009) um estudante engajado é aquele que tem participação efetiva nas atividades escolares, tanto dentro como fora da sala de aula, e que levam a resultados mensuráveis. E Kuh (2009, p. 6) afirma que “[...] engajamento é o termo comumente usado para representar construtos tais como qualidade de esforço e envolvimento em atividades produtivas de aprendizagem”¹.

Embora o construto sobre comprometimento seja polissêmico, verifica-se um consenso entre as definições: o comprometimento consiste em ser um estado psicológico que caracteriza a relação do indivíduo com determinada causa. O que os diferencia é a natureza desse estado. O comprometimento, então, é um vínculo do estudante com objetivos e interesses determinados. Os estudos relacionados com o envolvimento do estudante com a aprendizagem se iniciam na década de 1930 nos estudos do psicólogo Ralph W. Tyler, sobre objetivos comportamentais.

Com base nessa constatação, surgiu a inquietação que motivou a realização do presente estudo, pois, na literatura, discute-se sobremaneira, os aspectos relacionados ao comprometimento organizacional, mas o envolvimento que os estudantes desenvolvem num curso de graduação não são abordados. De acordo com Paiva *et al.* (2013), o comprometimento discente é diferenciado, pois são distintos os motivos que influenciam no comportamento dos estudantes em uma Instituição de Ensino Superior (IES). De acordo com os autores, tais motivos podem variar em decorrência do seu comprometimento com a IES, com o curso escolhido, com as disciplinas, com sua carreira profissional, com o corpo docente, com relações familiares, entre outras justificativas.

Considerando que o comprometimento é fundamental para a inserção do aluno na Universidade, para o desenvolvimento de suas atividades durante o curso e que também pode influenciar aspectos de sua vida profissional futura, este estudo tem como objetivo analisar os fatores que permeiam o comprometimento dos estudantes de Ciências Contábeis.

Rego (2003) sugere que indivíduos comprometidos são mais assíduos, mais pontuais, colaboram mais com os pares e superiores, apresentam menos intenções de

¹ Today engagement is the term usually used to represent constructs such as quality of effort and involvement in productive learning activities.

abandonar a organização, são menos negligentes, apresentam atitudes mais favoráveis a mudanças, apresentam melhores níveis de desempenho organizacional, contribuem mais ativamente para o desempenho organizacional, são melhores cidadãos organizacionais. Tal inferência pode e deve ser aplicada também no contexto acadêmico.

Espera-se que os resultados forneçam evidências que contribuam para o melhor conhecimento de fatores que podem ser utilizados para tentar afetar comportamentos dos estudantes e que possam prejudicar sua formação e, conseqüentemente, o curso de Ciências Contábeis. Desse modo, a melhoria da qualidade na educação superior depende, segundo Middlehurst e Woodlhouse (1995), do comprometimento, tanto individual quanto do grupo envolvido.

Outro aspecto relevante refere-se à formação de políticas públicas no ensino superior. Diante da complexidade educacional na definição de novas políticas educacionais, o presente estudo poderá contribuir para a criação e desenvolvimento de novos instrumentos voltados ao estudante do curso de Ciências Contábeis.

Também deve considerar-se o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis no Brasil, uma vez que houve uma relevante evolução nos números de cursos ofertados, alunos matriculados e concluintes tanto em na modalidade presencial quanto na modalidade à distância.

Adicionalmente, destaca-se o fato de que todos os processos educacionais, incluindo aqueles aqui contemplados, dependem de como a aprendizagem é compreendida e realizada. Mesmo em contextos específicos como o curso de Ciências Contábeis, o entendimento do comprometimento com a aprendizagem tem influência potencial considerável.

Uma pesquisa envolvendo a questão do comprometimento do estudante de Ciências Contábeis com sua aprendizagem é justificável na medida em que contempla o cerne das discussões educacionais dos últimos tempos: influência comportamental dos estudantes na Educação, em especial na Educação Superior.

1.2 Questão de pesquisa

A discussão acerca de aspectos relacionados à educação, mais especificamente, sobre a aprendizagem, pode influenciar o discente do curso de Ciências Contábeis no seu contexto pessoal e profissional. E o processo de aprendizagem constitui aquele em

que há envolvimento do discente (aprendiz), instituição, assunto e professor; ou em sentido amplo: ambiente, recursos, restrições e propósitos. Diante desse contexto, surgiu o problema de pesquisa:

Quais os fatores estão envolvidos no comprometimento dos discentes dos cursos de graduação de Ciências Contábeis?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as atividades relacionadas ao comprometimento dos estudantes de Ciências Contábeis com relação à aprendizagem.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar e descrever quais fatores relacionados à aprendizagem estão associados com o comprometimento dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.
- Identificar e descrever quais fatores relacionados ao perfil socioeconômico estão associados com o comprometimento dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.
- Relacionar o comprometimento dos discentes com seu desempenho acadêmico.

1.4 Justificativas

O desenvolvimento de uma nação requer um salto de qualidade em termos educacionais. Com isso, a nação pode inserir-se nas oportunidades, de modo que os cidadãos possam competir dignamente no mercado de trabalho, o qual requer

profissionais cada vez melhor qualificados. Diante desse contexto, estudar aspectos relacionados à educação proporciona mecanismos e possibilidades de se verificar como se encontra o processo educacional de um país, bem como pode contribuir para a formação de políticas estudantis que influenciem o desenvolvimento educacional.

Entre os diversos temas relacionados à educação, estudar os aspectos pertinentes ao comportamento dos alunos nos parece ser de extrema relevância, uma vez que o corpo discente é o pilar principal do ambiente educacional.

Analisar como o estudante tem atuado e qual a influência que seu comportamento exerce no desenvolvimento estudantil indica se a educação de determinado país está na direção correta. Entre os diversos aspectos do comportamento, o comprometimento está diretamente relacionado com o desenvolvimento de qualquer política ou programa relacionado ao desenvolvimento educacional.

O comprometimento, como um importante aspecto do comportamento humano, influencia todas as etapas do processo educacional. De acordo com Medeiros e Enders (1998), tanto no meio acadêmico como empresarial, as organizações estão muito preocupadas em selecionar e reter indivíduos competentes, dedicados, engajados e envolvidos com os problemas da organização. Entre as preocupações das IES, o comprometimento dos alunos se destaca, uma vez que na medida que se conhecem os fatores que influenciam o comprometimento dos alunos, ações de melhorias podem ser adequadamente implementadas.

Da Rocha e Gueller (2013) observam que para que o processo de ensino e aprendizagem influa sobre os processos de construção do conhecimento, é preciso estar atento para aperfeiçoar as relações interpessoais nas interações com o educando, sem esquecer que o ato pedagógico deve adequar-se ao interesse e às características de seus alunos. Desse modo, a intervenção pedagógica no contexto educacional deve conduzir o aluno a desenvolver agilidades e competências para realizar aprendizagens significativas, aprendendo a aprender e construindo conhecimentos.

Em educação, entender o comprometimento dos estudantes faz com que os professores e gestores universitários deixem de se concentrar mais em suas técnicas ou processos e passem a se preocupar com que está acontecendo com o aluno. Ou seja, é preciso incentivar os educadores a se concentrar mais no que o aluno está realmente fazendo.

Outro aspecto relevante com relação ao comprometimento estudantil é que um dos maiores desafios enfrentados pelas Universidades é o fazer com que os alunos se

envolvam mais na experiência universitária. Nesse sentido, com a análise do esforço despendido pelos alunos é possível propor uma matriz diferente de cursos, mudando situações de moradia, conectando organizações estudantis, participando de vários tipos de atividades extracurriculares, e, com isso, encontrar novos grupos de alunos.

Analisar o comprometimento do aluno contribui para a elaboração de programas de aconselhamento aos estudantes, os quais têm um papel essencial em seu desenvolvimento enquanto aluno. Psicólogos, assistentes sociais, entre outros estão em uma posição única para monitorar o envolvimento estudantil no meio acadêmico e podem analisar e trabalhar com alunos individualmente em uma tentativa de aumentar essa participação.

Desse modo, esse estudo se justifica na medida em que contribui para o conhecimento do comprometimento dos alunos, por meio da investigação do tempo dispendido em suas atividades estudantis e como esse esforço tem se alocado entre as diversas atividades do ambiente universitário. Espera-se, com isso, que órgãos reguladores brasileiros e agentes diretos envolvidos no processo educacional possam se orientar no sentido de melhorar a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Para o contexto social, o estudo se justifica pelo fato de que conhecer o comprometimento dos estudantes de Ciências Contábeis contribui para a formulação de diversas políticas que podem auxiliar na resolução de problemas como a baixa motivação e a alta evasão escolar. Dessa forma, será possível contribuir com a elaboração de políticas que visem à retenção dos alunos de graduação em Ciências Contábeis, amenizando o relevante desperdício de recursos decorrente do abandono escolar. A partir dos resultados do presente estudo, será possível identificar como e onde os alunos gastam seus esforços, proporcionando um conhecimento do comportamento desses alunos e uma melhoria de ações que visem seu desenvolvimento estudantil.

Por meio da análise do comprometimento dos discentes será possível conhecer e avaliar o ensino de Ciências Contábeis nas instituições brasileiras, bem como contribuir para uma análise do comportamento dos discentes para seleção e valorização da profissão contábil. Desse modo, analisar o comprometimento dos discentes do curso de Ciências Contábeis proporcionará meios para que as IES preparem melhor os discentes e futuros contabilistas para o seu futuro contexto social e profissional.

No contexto contábil, entender o comprometimento dos discentes do curso de Ciências Contábeis, pode evidenciar informações importantes destes, incentivando tais

alunos a se esforçarem mais tanto no mundo acadêmico como em sua carreira profissional futura.

Por fim, ressalta-se que diversos estudos relacionados aos discentes têm sido discutidos no meio científico. Assuntos como evasão, motivação, desempenho, relação com o mercado de trabalho, entre outros, são recorrentes entre os trabalhos realizados. Entre os temas ainda pouco explorados, está o estudo dos aspectos relacionados ao comprometimento com a aprendizagem. Felicetti e Morosini (2008) enfatizam que a questão do comprometimento do aluno não está sendo estudada na comunidade científica da área educacional brasileira.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo explora os dois principais elementos investigados nesta pesquisa: aprendizagem e comprometimento. Ele está dividido em três partes principais: a primeira apresenta o conceito e os estudos sobre comprometimento. A segunda está focada na aprendizagem. E a terceira apresenta a relação do comprometimento com a aprendizagem, com o objetivo de oferecer um panorama amplo sobre essas áreas de pesquisa.

2.1 Comprometimento

Não existe um consenso sobre o conceito de comprometimento (Allen e Meyer, 1990; Bastos 1994). Segundo Meyer *et al.* (1990) há uma evolução de definições de comprometimento, existindo diversas abordagens sobre o respectivo termo. Contudo, nenhuma dessas versões dominará e será aceita como o conceito correto de comprometimento, pois este construto possui vários conceitos e definições. Bastos (1994) infere que esse problema conceitual encontrado na pesquisa sócio comportamental advém, na maior parte das vezes, à transposição de conceitos oriundos da linguagem cotidiana para o contexto científico.

Nesse sentido, considerando o contexto do cotidiano, no dicionário Houaiss (Houaiss, 2009), a palavra comprometimento está associada a dois eixos: a) relacionado à ideia de ocorrência de ações que impedem ou dificultam a consecução de um determinado objetivo. Por exemplo: “a meta de estudar no fim de semana foi comprometida por outros compromissos...”. b) relacionado a engajamento, envolvimento. Por exemplo: “o aluno é comprometido com os estudos”.

Esse segundo eixo conceitual descreve um vínculo positivo ou um caminho que conduzirá para um resultado ou estado desejável. Contudo, Bastos (1994) ressalta que nem sempre o termo comprometimento é utilizado para explicar algum vínculo positivo. Segundo o autor pode haver ocasiões que o termo comprometimento é utilizado para expressar que o vínculo impede o indivíduo de reconhecer a realidade. Um exemplo seria a expressão: “o aluno está tão comprometido com os estudos que não tem mais vida social”. Nesse caso, o termo tem uma relação com “um exagero” de comprometimento.

No contexto organizacional, Hunt *et al.* (1985) inferem que um alto comprometimento proporciona um alto desempenho. No campo científico, Bastos

(1996) destaca que comprometimento está relacionado com o sentido de adesão. Para Porter *et al.* (1974, p. 604) o comprometimento “constitui o empenho da identificação de um indivíduo e seu envolvimento com uma organização específica”. Para Jaros *et al.* (1993, p. 953) é preciso realizar uma meta-análise para elencar os principais achados sobre esse fenômeno.

Falta de concordância é também evidente no desenvolvimento paralelo de tipologias de comprometimento por vários pesquisadores [...] Assim, a despeito de algum movimento recente em busca de clarificação e consenso, o campo permanece necessitando de um trabalho conceitual integrativo e de estudos empíricos abrangentes.

Bastos (1994) relaciona comprometimento com outros conceitos, como engajamento, agregamento e envolvimento. Também estabeleceu o significado de caráter disposicional e, adicionalmente, inferiu que comprometimento também pode apresentar o próprio indivíduo. De acordo com o autor, comprometimento é uma propensão à ação, de se comportar de determinada forma, de ser um indivíduo disposto a agir. Assim “como uma disposição, comprometimento é usado para descrever não só ações, mas o próprio indivíduo é assim tomado como um estado, caracterizado por sentimentos ou reações afetivas positivas tais como lealdade em relação a algo. ” (BASTOS, 1994, p. 86).

Tejos-Valdivia (2006, p. 11) salienta que considerar o conceito de comprometimento como a adoção de responsabilidade com alguém torna essa definição muito ampla. Não significa que comprometimento não tenha relação com responsabilidade ou compromisso, mas o importante é pesquisar o que leva o indivíduo a ter um comportamento de comprometimento ou não.

Salancik (apud Mowday, Porter e Steers, 1982) define o comprometimento numa perspectiva comportamental, conceituando-o como um estado de ser em que o indivíduo crê que suas ações sustentam as atividades de seu próprio envolvimento. Para Klein, Molloy e Cooper (2009) há três perspectivas de definir comprometimento que procuram não confundi-lo com outros fenômenos: comprometimento como uma atitude (*attitude*); comprometimento como uma força (*force*); e comprometimento como um vínculo (*bond*).

Kelman (1958) classificou o comprometimento em três classes independentes: a) *Compliance*, que explicita submissão, ou envolvimento instrumental, motivado por recompensas externas; b) *Identification*, identificação, ou envolvimento baseado num

desejo de afiliação e c) *Internalization*, internalização, ou envolvimento causado pela congruência entre os valores individuais da organização.

No que tange à pesquisa do comprometimento, tanto internacionalmente como nacionalmente, a maior parte dos estudos aborda a organização como foco do comprometimento (Becker, 1960, Mowday, Steers e Porter, 1979, Allen e Meyer, 1990; Mathieu e Zajac, 1990, Bastos, 1994, Medeiros, 1997; Medeiros, 2003). Tais estudos abordam a relação de antecedentes e consequentes do comprometimento com a organização, com a carreira e com o sindicato. Morrow (1993) identificou o foco de comprometimento: valores, organização, carreira, trabalho e sindicato.

Os estudos no campo do comprometimento organizacional estão embasados em duas abordagens: a) a abordagem atitudinal, onde se encontra a maior parte das pesquisas, foca a aptidão de um indivíduo explicar para si próprio os acontecimentos e comportamentos que ocorrem ao seu redor; b) a abordagem comportamental, que considera que os trabalhadores fazem aquilo que relatam sobre suas opiniões e sentimentos.

No contexto de ensino, o comprometimento tem sido pouco explorado. Rowe, Bastos e Pinho (2011) estudaram os vínculos de comprometimento e de entrenchamento com a carreira, desenvolvidos por professores universitários, inseridos em instituições públicas e privadas. Os autores buscaram identificar as relações desses vínculos com o esforço instrucional, definido como o empenho em qualificar a atividade de ensino e potenciar os resultados positivos dos discentes. O modelo com melhor ajuste revelou que a identidade (dimensão do comprometimento com a carreira) exerce impacto sobre o esforço instrucional em todas as suas dimensões. Foram encontradas também diferenças significativas entre IES públicas e privadas.

Souza *et al.* (2013) realizaram um estudo com objetivo de identificar a existência e a predominância das diferentes dimensões do comprometimento organizacional entre os docentes de uma escola particular no Nordeste brasileiro. A pesquisa apontou um grau elevado de comprometimento normativo, um moderado grau de comprometimento afetivo e um baixo grau de comprometimento instrumental entre os docentes. A dimensão normativa é a predominante entre os docentes pesquisados, demonstrando que eles possuem uma forte ligação com a missão da empresa, como também, para executarem suas atividades, necessitam estarem atrelados às normas, regulamentos e à cultura organizacional pertinentes ao serviço que executam.

Paiva *et al.* (2013) observam que as abordagens validadas no campo do comprometimento organizacional podem ser adaptadas e utilizadas para o nível pessoal, ou seja, ajustando o foco para o nível de objetivos individuais. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2007) destacam que o sucesso do comprometimento pessoal pode ser melhor no momento em que as ações do indivíduo objetivam e proporcionam o bem comum, fazendo com que as pessoas se sintam responsáveis e motivadas em alcançar os objetivos.

Por fim, é importante destacar que, embora o construto sobre comprometimento seja polissêmico, há um consenso entre as definições: o comprometimento consiste em ser um estado psicológico que caracteriza a relação do indivíduo com determinada causa. O que os diferencia é a natureza desse estado. O comprometimento, então, é um vínculo do estudante com objetivos e interesses determinados.

Costa e Bastos (2014) atentam para a carência de estudos longitudinais sobre comprometimento. Para os autores, uma das mais importantes questões a serem discutidas em pesquisas da área está a relativa ao desenvolvimento do comprometimento. Ou seja, entender como o comprometimento se desenvolve e quais fatores estão relacionados às mudanças no comprometimento auxiliam no preenchimento de lacunas do trabalho empírico e no fortalecimento da teoria em comprometimento. Nesse sentido é importante que a análise do desenvolvimento do comprometimento esteja embasada em dois processos: 1) processo de formação do comprometimento; e 2) processo de mudança de comprometimento.

2.2 Aprendizagem

Cornachione Júnior (2004, p. 46), atenta para que, como outras áreas do conhecimento, também a educação possui muitas teorias sobre os mais diferentes temas. De acordo com o autor, “da filosofia à sociologia e psicologia, o desenvolvimento humano como um todo tem sido focado pelas lentes da educação” (Cornachione Júnior, 2004, p.46). E a aprendizagem constitui uma das formas de se pensar a educação.

Lefrançois (2009) incita que quando se pergunta a uma pessoa o conceito de aprendizagem, a resposta quase sempre é que aprendizagem refere-se à aquisição de informação. Contudo, o mesmo autor afirma que esse conceito é bem mais complexo, uma vez que nem toda obtenção de informação representa uma aprendizagem. Muitas

vezes a pessoa pode adquirir uma informação que ela já conhece ou que não contribui para uma aprendizagem efetiva.

Lefrançois (2009, p. 6) define aprendizagem como “[...] toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta de experiência, mas não é causado por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença”. Para o autor aprendizagem são as mudanças que acontecem ao organismo (humano ou não humano) como resultado da experiência.

Tabela 1

Definição de aprendizagem

Experiência	Aprendizagem	Mudança no comportamento
Contato com algo, participação em algo, exposição a eventos internos ou externos aos quais o organismo é sensível.	Todas as mudanças relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência, mas não são causadas por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença.	Mudanças observáveis ou potencialmente observáveis após a experiência e que oferecem evidências de que a aprendizagem ocorreu.

Fonte: Lefrançois (2009, p. 6).

Para Lefrançois (2009), a aprendizagem refere-se à alteração na capacidade, ou seja, na potencialidade de fazer algo, na inclinação para o desempenho. O termo potencialidade é justificado pelo autor pela evidência de aprendizagem também depender da oportunidade de agir. Ao ler um livro, podem surgir algumas mudanças na capacidade do leitor, contudo, o fato de a maior parte dessas mudanças permanecer latente, sendo evidenciadas apenas quando há alguma ação, não as faz menos reais.

De acordo com Gagné (1974, p.3) “[...] aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. Para Kolb (1984, p.3) aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado, através da transformação da experiência”.

Ferreira (2010) define a aprendizagem como ato ou efeito de aprender, tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência, tornar-se apto ou capaz de alguma coisa em consequência do estudo. Assim, aprendizagem constitui um processo de alteração de comportamento adquirida por meio

da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Então aprender é uma decorrência da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Para Targino (2013), embora haja diversos conceitos de aprendizagem, todos possuem a abordagem da mudança como o pilar de tal conceito. Essa mudança pode estar relacionada com o comportamento, com a percepção, com a motivação ou ser uma combinação desses elementos.

Por envolver a alteração do comportamento, o estudo da aprendizagem tem seus maiores pilares na psicologia, uma vez que o comportamento humano é influenciado pelo aprendizado. Para Hergenhahn e Olson (2001) o estudo da aprendizagem proporciona o entendimento de questões sobre “como” e “por que” os humanos se comportam de determinada forma.

Contudo, é importante ressaltar que nem todo comportamento é aprendizagem. Uma pessoa pode alterar o comportamento por estar cansada, e tal fato não constitui uma evidência de que o indivíduo aprendeu alguma coisa. Outros aspectos também são comuns nos conceitos de aprendizagem, como contexto e experiência. Cornachione Júnior (2004) ressalta duas abordagens para a aprendizagem, uma considerando aspectos internos (corporal, físico) e outra levando em conta aspectos externos (relações, traços observáveis).

Assim, aprender é o processo onde as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados em decorrência de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Aprender exige que diferentes elementos estejam aptos a atuar conjuntamente, de forma interna e externa em relação ao indivíduo em questão (Cornachione Júnior, 2004). E este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem.

Dessa forma, foram desenvolvidas teorias que buscavam explicar a aprendizagem por caminhos diferentes como o do inatismo, outras que buscavam explicá-la a partir do ambiente, outra a partir das ações da criança e outras ainda a partir das relações sociais estabelecidas pela criança em seu meio.

As Teorias Inatistas são aquelas que acreditam na existência das ideias ou princípios, independente daquilo que é vivido pelo sujeito, independente das suas experiências no mundo, estando a aprendizagem relacionada à capacidade congênita do sujeito de desempenhar as tarefas que lhes são propostas.

Já as Teorias Ambientalistas levam em consideração o meio no qual a criança está inserida. O ambiente passa a ser o grande responsável pelo que a criança aprende. As Teorias Interacionistas como um processo inter-relação entre o sujeito e o objeto. Segundo tais Teorias, é a partir da interação do sujeito e do objeto que o aprendiz extrai daquilo que quer conhecer as informações necessárias para seu uso, caracterizando um tipo de aprendizagem ativa.

Outro conjunto de teorias são as Sociointeracionistas, que explicam a aprendizagem a partir das interações sociais realizadas pelo sujeito que aprende. É a partir das relações sociais estabelecidas que ocorre não só a construção da denominada aprendizagem social (por imitação, de comportamentos, que facilita a socialização), mas também uma aprendizagem mais humana que envolve não apenas processos ambientais ou estímulos gerados pelo meio. Nem tão somente a interação com o objeto de seu interesse, mas passa a levar em consideração também as relações estabelecidas pelo sujeito durante o seu processo de aprender. Relação incompleta, com pesquisadores e suas linhas teóricas, é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2

Teorias da aprendizagem

TEÓRICO	TEORIA	ABORDAGEM	IDEIA
Ivan P. Pavlov (1849-1936)	Condicionamento Clássico		
John B. Watson (1878-1958)	Behaviorismo Original	Primórdios do Behaviorismo	Mudança comportamental
Edwin Guthrie (1886-1959)	Lei da Aprendizagem em uma única tentativa, Behaviorismo Prático		
Edward L. Thorndike (1874-1949)	Teoria do Hábito, Conexionismo Original	Efeitos do comportamento	Mudança comportamental
Clark L. Hull (1884-1952)	Comportamento Sistemático, Behaviorismo Físico		
Burrhus F. Skinner (1904-1990)	Condicionamento Operante, Behaviorismo Radical	Condicionamento Operante	Mudança comportamental
Donald Hebb (1904-1985)	Neurofisiologia	Transição para o Cognitivismo Moderno	Construção do saber e do significado da experiência
Edward C. Tolman (1886-1959)	Comportamento Molar, Behaviorismo Cognitivo/Intencional		
Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Kohler (1887-1967), Mas Wertheimer (1880-1943)	Teoria da Gestalt		
Jerome Seymour Bruner (1915)	Psicologia Cognitiva	Teorias Cognitivas	Processo mental interno
Jean Piaget (1896-1980)	Cognição e Crianças		
Lev S. Vygotsky (1896-1934)	Teoria do Desenvolvimento Social		

Albert Bandura (1925)	Teoria Social Cognitiva	Aprendizagem Social	Interação e observação de outros em um contexto social
-----------------------	-------------------------	---------------------	--

Fonte: Adaptado de Lefrançois (2009) e Cornachione Júnior (2004).

Cabe destacar que a divisão das abordagens e ideias de cada teoria não deve ser considerada em um nível muito rígido, já que, em determinadas situações, uma pesquisa utiliza-se dos fundamentos de outra ou se complementam. Como não é a intenção desse estudo discutir individualmente cada teoria e seus respectivos pesquisadores, é possível verificar uma evolução nesse campo do conhecimento. Nesse sentido, por meio da Tabela 2 é evidenciado o esforço de diversos pesquisados de explicar, de alguma forma, o aprendizado.

Diante do exposto, pode-se verificar que as teorias da aprendizagem se baseiam, em essência, sobre qual a metodologia utilizada pelo indivíduo para aprender. E esse tipo de aprendizagem pode ser denominado de Estilos de Aprendizagem. Ou seja, de acordo com Felicetti (2011) os estilos de aprendizagem têm como objetivo explicar a forma como a aprendizagem ocorre, isto é, estilo parece ser o caminho no qual a aprendizagem pode melhor se desenvolver e/ou se transformar, uma vez que aprendizagem é um processo pessoal gradativo, contínuo e de caráter integrativo, e isso só pode ocorrer através de hábitos e/ou práticas próprias de cada um.

Para Dunn, Dunn e Perrin (1994, p. 2) estilo de aprendizagem refere-se à “maneira pela qual cada aprendiz começa a concentrar-se, a processar, e a reter novas e difíceis informações. Esta interação ocorre de maneira diferente para cada indivíduo.” Ou seja, estilos de aprendizagem são os meios de se alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, pode-se dizer que estilos de aprendizagem representa o como o indivíduo administra sua situação de aprendizagem.

Para Cardoso e Jandl (1998) o estilo de aprendizagem é composto por três elementos: 1) trata-se do modo com que se processa informação; 2) consiste em uma seleção de estratégias de aprendizagem e 3) compromete a própria percepção do aluno com respeito à aprendizagem. Desse modo, justifica-se os diversos estilos de aprendizagem pelo fato dos indivíduos utilizarem caminhos diferentes para aprenderem. Faz-se relevante também entender como utilizar tais estilos para alcançar os melhores objetivos de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se verificar que os aspectos relacionados à aprendizagem humana podem e devem ser compreendidos como um processo

discrecionário, em dado contexto, relacionando espaço, tempo, cultura, assunto, recursos e situação corrente envolvendo aprimoramento pessoal por meio de experiências, atitudes, habilidades físicas e mentais, conhecimento, emoções e valores (Cornachione Júnior, 2004).

Assim, analisar aspectos que podem influenciar no processo de aprendizagem possibilita desenvolver a compreensão das preferências relacionadas ao aluno e sua aprendizagem, identificar suas forças e fraquezas para poder selecionar as atividades que venham a lhe ajudar melhor no processo de aprendizagem, uma vez que os pontos fortes podem compensar os fracos. Isso desenvolve no estudante a capacidade de tomada de decisão, o que cria motivação, responsabilidade e persistência em relação ao que ele almeja aprender.

2.3 Comprometimento e aprendizagem

Observa-se atualmente um contexto educacional cada vez mais complexo, onde se define novas políticas educacionais e modelos de aprendizagens que contribuirão para que a educação propicie “ [...] a descoberta e o fortalecimento do potencial criativo, revelando o tesouro escondido em cada um de nós” (Delors, 2001, p. 90).

Diante desse contexto, faz-se necessário entender os processos de construção do conhecimento, bem como aprimorar as relações interpessoais nas interações com o educando. Identificar, entender e analisar o contexto escolar proporciona ao aluno desenvolver habilidades e competências com a finalidade de realizar aprendizagens significativas, aprendendo a aprender e construindo conhecimentos.

Em outro estudo Felicetti e Morosini (2010, p. 25) definem o comprometimento com a aprendizagem, como “a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim”. Para corroborar, as autoras citam a definição de Engers e Morosini (2007) que inferem comprometimento discente com a aprendizagem constitui o envolvimento deste com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem.

No campo organizacional, tem-se utilizado o termo “*commitment*” para definir a relação indivíduo-trabalho. Mas no contexto educacional o termo comprometimento tem sido definido com base em três palavras: comprometimento, envolvimento e

em conteúdos ou aspirações alheias aos dos alunos. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio do comportamento ativo do aluno, ou seja, as alterações associadas a variáveis curriculares podem proporcionar uma maior realização, uma mudança de rotinas estudantis, dependendo da intensidade dos objetivos e da constituição curricular (Tyler, 1949).

Tyler *et al.* (1969) inferem que os discentes estudam mais quando confiam nas expectativas dos professores sobre eles e, conseqüentemente, dedicam mais tempo aos estudos. Nesse sentido, considera-se o tempo como um importante influenciador da aprendizagem.

Tendo em vista que o comportamento, em sua maior parte o comprometimento, dos alunos é influenciado pelo ambiente institucional em que estão inseridos, Pace (1963 e 1979) criou instrumentos para mensurar a percepção dos estudantes com esse ambiente: *College Characteristics Index* (Pace e Stern, 1958); *College and University Environment Scales* (CUES) (Pace, 1963); *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ) (Pace, 1979). Esses instrumentos tinham como objetivo delinear o ambiente institucional por meio de atividades sociais, desempenho na sala de aula e fora dela, atividades culturais, características dos professores. Pace (1976) observa que o desenvolvimento do aluno está relacionado com características do ambiente, pela quantidade, variedade e pela qualidade do esforço exercido pelo estudante. E que a combinação entre as influências do ambiente e o esforço do aluno leva à evolução do resultado do aluno.

Com *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ), elaborado por Pace (1979), surgiu o conceito de “qualidade do esforço”. Assim, foi possível mensurar além da quantidade de esforço, a qualidade do esforço que os estudantes dispendem por meio das facilidades e oportunidades disponibilizados pela instituição. Como “qualidade de esforço”, entende-se os caminhos que o aluno utilizará para usufruir da melhor forma dos recursos da instituição.

Assim, para aprender, é preciso que os alunos dispendam uma quantidade de tempo (abordagem quantitativa) e esforço (abordagem qualitativa). Por meio dos estudos de Pace fica claro que a aprendizagem depende tanto da instituição como do aluno. A instituição propicia os recursos, enquanto os alunos decidem por si próprios como melhor utilizar (esforço) tais recursos.

Felicetti (2011), abordando a relação entre os recursos disponíveis e a utilização destes pelo aluno, infere que nível de ensino oferece maior liberdade e,

consequentemente, maior responsabilidade, uma vez que estudantes do ensino superior não tem um acompanhamento de como gastam seu tempo.

Outro pesquisador importante no contexto do comprometimento com a aprendizagem é Astin (1984), que tem realizado estudos sobre o desenvolvimento estudantil por mais de 40 anos. O autor desenvolveu a **Teoria do Envolvimento** do estudante, que pode explicar a maior parte do conhecimento empírico sobre influências ambientais no desenvolvimento dos alunos. Segundo Astin (1984), sua teoria pode ser utilizada por pesquisadores de modo a orientar suas investigações a respeito do desenvolvimento do estudante, e por administradores de escolas a fim de ajudá-los na elaboração de construtos mais significativos para um envolvimento na aprendizagem.

Para Astin (1984), um estudante que gasta energia estudando, participando de organizações estudantis, e se relacionando com membros da Faculdade e seus pares têm maiores progressos na aprendizagem que aquele que não possui tais atitudes. Para Astin, o conceito de envolvimento assemelha-se aos conceitos de vigilância ou hora-tarefa.

A Teoria do Envolvimento de Astin ressalta a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, encoraja educadores a centrarem-se menos no que eles fazem e muito mais no que o aluno faz: se o aluno está motivado e quanto tempo e energia ele dedica ao processo de aprendizagem. A Teoria do Envolvimento destaca que o mais precioso recurso institucional pode ser o tempo do estudante.

Astin (1975) realizou um estudo sobre a evasão universitária, e verificou que os alunos que não abandonaram a Universidade estavam envolvidos com aspectos do ambiente da instituição, como residir no campus universitário, trabalhar no campus universitário, participar de projetos de iniciação científica, de organizações sociais e de atividades extracurriculares. Ao contrário destes, aqueles que saíram das Universidades, não estavam envolvidos com tais aspectos. Dando continuidade a seus estudos e vendo a validade da teoria do envolvimento, Astin (1970) analisou determinadas atitudes dos estudantes: envolvimento acadêmico, autoconceitos, valores, aspirações, a persistência, a realização, padrões de comportamento, local de residência, interação professor-aluno, competência, carreira, envolvimento em atividades estudantis e a satisfação. O pesquisador verificou que todas as formas de envolvimento estudantil estão relacionadas com uma média positiva de mudanças nas características iniciais dos alunos ingressantes.

Pascarella (1985) analisou a interferência da educação superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ou seja, a relação entre rendimento e a aprendizagem. Identificou quatro questionamentos acerca da influência da educação superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes: Na Figura 2 evidenciam-se tais questionamentos e possíveis respostas.

PERGUNTA	RESPOSTA
Quais evidências de que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo evoluem durante a Universidade?	Os ganhos cognitivos não estão relacionados somente com ganhos acadêmicos, mas também com aptidões como elaboração de conceitos, analisar dados e argumentos de forma consistente, entre outras.
Quais evidências de que distintas exposições na educação superior influenciam no acréscimo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo?	A maior parte dos estudos apontaram que é quase impossível controlar as diferenças individuais entre indivíduos, atribuindo aleatoriamente diferentes níveis de exposições na Universidade. Não existem evidências que sugerissem que o desenvolvimento da flexibilidade intelectual é atribuído à experiência da Universidade.
Quais evidências embasam o fato de que diferentes Universidades têm uma influência diferencial na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo?	Diferentes ambientes universitários podem se apresentar ao estudante como um conjunto desafiador de experiências acadêmicas, culturais e intelectuais. Isso pode encorajar o envolvimento e o esforço do estudante.
Quais evidências respondem que diferentes experiências universitárias dentro da mesma instituição influenciam na diferença entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo?	A frequência e a qualidade da interação entre aluno e professores tendem a ser significativa e positivamente associadas às realizações acadêmicas. Mas é importante ressaltar que nem todas as alterações possuem influência no desempenho acadêmico do estudante.

Figura 2 - Questões sobre a influência da educação superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes

Fonte: Pascarella (1985) adaptado de Felicetti (2011).

Pascarella prossegue seus estudos acerca da influência da Universidade sobre os estudantes. Pascarella e Terenzini (2005) propõem-se mais seis perguntas sobre a relação Universidade e estudantes:

1. Os alunos mudam no decorrer dos anos na Universidade, e em caso afirmativo, quanto e em que direção?
2. Quanto dessas mudanças são atribuíveis ao atendimento universitário em vez de outras influências?
3. O tipo de instituição influencia nessas mudanças?

4. As experiências dos alunos se relacionam com essas mudanças?
5. Essas mudanças são formadas pelas características individuais dos estudantes?
6. Quanto dura a influência da Universidade?

Tinto (1987) analisou o papel que as instituições de ensino desempenham para influenciar o desenvolvimento social e intelectual de seus alunos. O autor se preocupou com o grande número de alunos evadidos da Universidade. O comprometimento individual quer seja expresso como motivação, energia, ou esforço também se revela relacionado à evasão existente nas instituições de educação superior.

De acordo com Tinto (1987), um estudante estar disposto a trabalhar para a realização das suas metas constitui um elemento importante do processo na perseverança de continuidade na educação superior. Por outro lado, se falta vontade ou comprometimento por parte do estudante, este tende a evadir da instituição.

Chickering e Gamson (1987) analisaram a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem, e como os estudantes trabalham e interagem uns com os outros, e como os estudantes e professores falam uns com os outros. De acordo com os autores é impossível melhorar a educação universitária sem o compromisso e ação de estudantes e professores.

Kuh *et al.* (1991) e Kuh *et al.* (2005) deram enfoque ao que os estudantes fazem durante o curso, como eles fazem e o que eles melhor aprendem. De acordo com Kuh *et al.* (2005), para que de fato ocorra o sucesso estudantil, são necessários altos índices de engajamento do aluno.

No Brasil, Felicetti (2011) fez uma pesquisa com o objetivo de analisar o comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI com a sua aprendizagem, e os impactos que esse novo acadêmico pode desencadear na Universidade e na sociedade. A questão da qualidade na educação superior é abordada sob as dimensões estabelecidas por Harvey (2011): entrada, processo e resultado.

A partir dos resultados, a dimensão entrada foi contemplada pelos alunos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (ingressados em 2005), caracterizados por suas condições iniciais ao ingressar na vida acadêmica. Na dimensão processo identificaram o comprometimento como fator de superação das dificuldades encontradas no percurso acadêmico, bem como identificaram-se nos indicadores de comprometimento, correlações com os indicadores de impacto na sociedade, na IES; e, ainda, na dimensão processo, identificaram-se correlações entre os indicadores de

estilos de aprendizagem segundo estímulos sociológicos e fisiológicos. Na dimensão resultado foram identificados possíveis impactos gerados pelo novo perfil de graduados na sociedade e na Universidade, como por exemplo, a relação entre empregabilidade e trabalho, a satisfação e as influências e/ou incentivos que esses graduados desencadeiam na sociedade.

Diante disto foi comprovado que: Os resultados reais ou potenciais na formação do egresso do PROUNI estão relacionados ao comprometimento desse perfil estudantil com a sua aprendizagem.

Com o objetivo de descrever e analisar possíveis relações entre competências docentes e comprometimento discente, na percepção destes últimos, Paiva *et al.* (2013) adaptaram as dimensões validadas por Medeiros (2003) no campo do comprometimento organizacional. Desse modo, Paiva *et al.* (2013) delimitaram as sete dimensões do modelo de Medeiros (2003) nos seguintes termos:

1. Afetiva: crença e identificação com a filosofia, os valores e os objetivos da IES e do curso escolhido;
2. Afiliativa: crença que é reconhecido pelos colegas, professores e demais membros da IES como parte do grupo, de uma turma e da própria IES;
3. Obrigação em permanecer: crença de que tem uma obrigação em permanecer na IES, aprender, terminar o curso, e acompanhar sua turma;
4. Obrigação pelo desempenho: crença de que deve se esforçar em benefício próprio enquanto estudante, dos grupos de trabalho, da turma e da IES e que deve buscar cumprir suas tarefas e atingir os objetivos pessoais, coletivos e institucionais;
5. Linha consistente de atividade: crença de que deve manter certas atitudes e regras da IES com o objetivo de nela se manter com vistas à finalização do curso;
6. Escassez de alternativas: crença de que possui poucas alternativas de finalizar o curso se deixar a IES;
7. Recompensas e oportunidades: crença de que o esforço extra em benefício próprio, visando a aprendizagem e a finalização do curso, dos colegas e da IES deve ser recompensado e de que a IES e o curso devem lhe abrir mais oportunidades de trabalho.

A pesquisa de Paiva *et al.* (2013) foi realizada no curso de graduação de Ciências Contábeis de uma instituição particular do município de Belo Horizonte (MG). Assim, realizou a pesquisa com 33 alunos, que responderam um questionário composto por questões fechadas referentes a dados sócio demográficos e acadêmicos e, também, por questões abertas que versavam sobre as razões de estarem cursando Ciências Contábeis, as competências ideais e reais de seus professores e as relações entre tais competências e seu comprometimento com o curso.

A partir dos resultados, verificaram que o comprometimento se sustenta, basicamente, nas dimensões “recompensas e oportunidades” e “afetiva”. Tal fato evidencia que a escolha e permanência do aluno no curso relaciona-se à sua identificação com ele e, principalmente, à sua percepção de seus esforços rumo à aprendizagem serão revertidos em benefício próprio, principalmente em termos de inserção e/ou reposicionamento no mercado de trabalho. Na percepção dos alunos abordados, os saberes em “docência”, “de gestão”, “avaliativo” e “interpessoal”, quando entregues e legitimados enquanto competência profissional docente, interferem nas atitudes e no comportamento dos discentes, facilitando sua aprendizagem e contribuindo para manutenção de seu comprometimento pessoal com o curso, firmado nas dimensões “recompensas e oportunidades” e “afetiva” (Paiva *et al.* 2013).

Da Rocha e Gueller (2013) analisaram o comprometimento dos alunos do Ensino Médio com intuito de obter quais os fatores que permeiam este comprometimento no processo de aprendizagem em Matemática. Por meio da aplicação de um questionário a 128 alunos de cinco turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Federal de Porto Alegre - Rio Grande do Sul – Brasil, foi possível identificar algumas possíveis ações que os alunos põem em prática e os fatores que podem estar influenciando na aprendizagem em matemática. O interesse nas aulas, comparar apontamentos de aula, dedicar atenção às aulas de matemática, utilizar grifos, esquemas e resumos, fazer pesquisas em outros materiais e retomar os assuntos abordados nas aulas por apresentarem percentuais significativos são os prováveis elementos que respondem ao tema explorado.

Diante dos trabalhos expostos, observa-se que, embora as IES não possam alterar o perfil do aluno ingressante, elas podem identificar áreas onde melhorias em relação ao ensino podem ser feitas. E o estudo dos aspectos relacionados ao comprometimento pode sucintar novas práticas educativas que permitam ao aluno um maior comprometimento com sua aprendizagem, obtendo melhores resultados na

Universidade, e consequentemente tendo uma formação de melhor qualidade, bem como aumentando a qualidade da própria instituição.

2.4 Teoria do Envolvimento Estudantil

A Teoria do Envolvimento Estudantil foi elaborada e descrita pelo professor e pesquisador da Universidade da Califórnia (UCLA) Alexander W. Astin. Em mais de 40 anos de carreira, ele tem dedicado seus estudos em temas que envolvem o ensino superior, criando o *Higher Education Research Institute* (HIRE). Tal Instituto tem o objetivo de analisar e compreender melhor o ensino superior e qual seu impacto sobre os estudantes universitários.

A Teoria foi descrita no artigo intitulado *Student involvement: A developmental theory for higher education*, publicado em 1984 no *Journal of College Student Development*. A preocupação inicial do autor era ordenar, de alguma forma, a extensa literatura sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento do aluno no ensino superior. Astin (1984) relata que essa gama tão diversificada de estudos poderia causar confusão e perplexidade. Tal constatação veio da verificação de que os pesquisadores têm utilizado variáveis ou metodologias distintas para estudar um mesmo problema. E mesmo quando eles estão investigando as mesmas variáveis, diferentes pesquisadores podem utilizar termos completamente diferentes para descrever e discutir essas variáveis.

Nesse sentido Astin (1984) descreve três motivos que fazem da Teoria do Envolvimento Estudantil uma forma de unir as diversas visões científicas sobre o desenvolvimento do aluno: 1) a Teoria é simples, ou seja, não foi preciso desenhar um arranjo complexo de caixas interligadas por setas para explicar os elementos básicos da Teoria para os outros; 2) a Teoria do Envolvimento pode explicar a maior parte do conhecimento empírico sobre a influência do ambiente no desenvolvimento do aluno; 3) ela é capaz de abraçar os princípios de fontes divergentes como psicanálise e teoria da aprendizagem clássica. Astin (1984) ainda ressalta que tal Teoria pode vir a ser utilizada como forma de orientação para pesquisadores como também pelos gestores universitários e professores para auxiliá-los a projetar de forma mais eficaz diversos ambientes de aprendizagem.

Como já ressaltado, no presente estudo, os termos engajamento, envolvimento e comprometimento representarão o mesmo construto. Assim, Astin (1984, p. 518) define envolvimento do aluno como “[...] a quantidade física e psicológica de energia que o aluno dedica à experiência acadêmica”. Por meio desse construto, um aluno muito envolvido é aquele que, por exemplo, dedicou energia considerável para estudar, passar muito tempo no *campus* universitário, participa ativamente de organizações estudantis, além de interagir frequentemente com membros do corpo docente e outros estudantes. Por outro lado, um estudante não envolvido negligencia os estudos, gasta pouco tempo no *campus*, se abstém de atividades extracurriculares, e se relaciona pouco com os professores ou outros estudantes.

O autor ressalta que o ponto chave da Teoria é saber que o envolvimento está embasado em aspectos comportamentais. Ou seja, a Teoria do Envolvimento Estudantil não foca o que o indivíduo pensa ou sente, mas o que o indivíduo faz, como ele ou ela se comporta. Os cinco Postulados da Teoria do Envolvimento são:

1. Participação refere-se ao investimento de energia física e psicológica em vários objetos. Os objetos podem ser generalizados (Ex: a experiência do estudante) ou específicos (Ex: preparação para uma avaliação);
2. Independentemente do objeto, o envolvimento acontece de forma contínua. Diferentes alunos manifestam graus diferentes de envolvimento em um determinado objeto, e a mesma manifestação de envolvimento em graus e diferentes correm em momentos distintos;
3. Há características quantitativas e qualitativas no envolvimento do aluno. A extensão do envolvimento de um estudante em trabalhos acadêmicos, por exemplo, pode ser medido quantitativamente (Ex: quantas horas que o aluno passa estudando), e qualitativamente (Ex: se o aluno compreende tarefas de leitura ou simplesmente olha para o livro didático);
4. O montante de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal dos alunos associado a qualquer programa educacional é diretamente proporcional a qualidade e quantidade de envolvimento do aluno nesse programa.

5. A eficácia de qualquer política ou prática educativa está diretamente relacionada à capacidade dessa política ou prática de aumentar o envolvimento estudantil.

De acordo com Astin (1984), os postulados 4 e 5 são proposições chave, pois fornecem pistas para a concepção de programas de ensino mais eficazes para estudantes. Ou seja, no sentido mais estrito, eles não devem ser qualificados como postulados, pois se tratam de hipóteses empíricas a serem testadas. E a Teoria do Envolvimento Estudantil, em sua maior parte, se destina a testar estas duas proposições.

Astin (1984) relata que o que impulsionou a proposição da Teoria do Envolvimento foi o fato de as teorias tradicionais sobre o desenvolvimento do aluno o tratarem como uma “caixa preta”. Na entrada dessa caixa estariam as diversas políticas e programas de uma instituição de ensino superior, e na saída, estariam os vários tipos de medidas de realização dessas políticas e programas, como os testes de desempenho acadêmico. Para Astin (1984) faltava um mecanismo de mediação que poderia explicar como esses programas e políticas educacionais são traduzidos para o desempenho e desenvolvimento do aluno.

O autor ressalta que a maior parte do corpo docente e gestores das Universidades são guiados por uma teoria. Contudo, qualquer teoria só é implícita nas suas ações; sendo que raramente é indicada formalmente ou examinadas criticamente. Mesmo quando os indivíduos da instituição estão cientes das teorias para orientar suas ações, eles parecem aceitar essas teorias como um manual em vez de proposições a serem testadas. Em qualquer caso, pode ser útil examinar as teorias pedagógicas para mostrar como a Teoria do Envolvimento Estudantil pode ajudar a relacioná-las mais diretamente para os resultados do desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, Astin (1984) identificou três teorias que poderiam ser relacionadas com a ajuda da Teoria do Envolvimento: Teoria do Objeto, Teoria do Recurso e Teoria do Indivíduo.

A primeira, Teoria do Objeto, descreve que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos dependem principalmente da exposição do objeto de que se trata determinado assunto, ou seja, a educação será avaliada em termos de conteúdo. Dada esta forte ênfase no conteúdo do curso, não é surpreendente que os defensores desta teoria tendem a acreditar que os alunos aprendem participando de palestras, fazendo leitura e trabalhando na biblioteca. Na medida em que a escrita e as apresentações orais

utilizadas pelo aluno como ferramentas de aprendizagem, eles geralmente se concentram no conteúdo da leitura ou a palestra das quais fizeram parte.

Na abordagem do objeto de aprendizagem, os professores com o maior conhecimento de um determinado assunto têm o maior prestígio. Por causa dessa ênfase no conhecimento especializado, essa abordagem parece incentivar a fragmentação e especialização de interesses do corpo docente e de equiparar os conhecimentos acadêmicos com a capacidade pedagógica.

Mas Astin (1984) ressalta que a grande limitação dessa teoria é atribuir um papel de passividade ao aluno no processo de aprendizagem. Ou seja, os professores são os grandes "conhecedores" e passam esse conhecimento para os alunos por meio de aulas ou palestras. Tal abordagem acaba favorecendo os alunos motivados e que tendem a ser ávidos leitores e bons ouvintes. Mas os estudantes que não leem muito ou que não têm interesse em algum assunto ministrado não são bem servidos por esta abordagem.

A segunda teoria destacada por Astin (1984) é a Teoria do Recurso. Essa Teoria tende a ser bem aceita no meio dos gestores universitários e no meio político educacional. Os recursos são diversos elementos que possam a vir a melhorar a aprendizagem do estudante: instalações físicas (laboratórios, bibliotecas e recursos audiovisuais), recursos humanos (membros do corpo docente bem treinados, conselheiros e pessoal de apoio) e os recursos fiscais (financeira ajuda, doações, e pesquisa externa fundos). Desse modo, a Teoria do Recurso preconiza que, se os recursos adequados são reunidos em um lugar, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos vão acontecer. Muitos administradores universitários acreditam que a aquisição de recursos é o seu dever mais importante.

Acredita-se também que quanto maior a proporção de professores "de alta qualidade" na instituição de ensino superior (qualidade neste caso é definido principalmente em termos de produtividade acadêmica e visibilidade nacional), mais será o fortalecimento do ambiente educacional.

A Teoria do Recurso também propõe que alunos com bom desempenho é um recurso, que um grande número de tais estudantes no campus melhora a qualidade do ambiente de aprendizagem para todos os alunos. Atuando nessa crença, muitas instituições deveriam investir recursos financeiros no recrutamento de alunos com maiores desempenhos.

Astin (1984) cita duas limitações dessa teoria. Em primeiro lugar, certos recursos, como estudantes brilhantes e professores de prestígio, são finitos. Como um

resultado, as energias institucionais gastas no recrutamento desses indivíduos servem apenas para redistribuir estes recursos finitos. Isto é, um corpo docente ou programa de recrutamento de estudantes bem sucedidos pode beneficiar uma instituição em particular, mas o benefício vem em detrimento de outras instituições. Como consequência, a aceitação generalizada da Teoria do Recurso, aplicada a professores e alunos, tende a reduzir o total de recursos disponíveis para toda a comunidade do ensino superior.

O segundo problema com esta abordagem é seu foco na mera acumulação de recursos com pouca atenção ao uso ou à implantação de tais recursos. Por exemplo, a instituição pode ter uma biblioteca com uma variedade imensa de livros, mas pode vir a negligenciar como está sendo a utilização desses recursos por parte dos estudantes. No mesmo sentido, a instituição pode ter recrutado um professor muito prestigiado, mas não verifica como está sendo o seu trabalho com os alunos.

A Teoria do Indivíduo é a favorita de muitos psicólogos do desenvolvimento e aprendizagem, pois preconiza que não há uma abordagem única para o objeto, o ensino, ou a alocação de recursos adequada para todos os alunos. Em vez disso, ela tenta identificar os conteúdos e métodos de ensino que melhor atendam às necessidades de cada aluno. Por se basear em outras vertentes teóricas, essa abordagem é mais flexível e também denominada de Eclética.

A abordagem individualizada enfatiza disciplinas eletivas ou optativas. As grades curriculares dos cursos universitários adotam um conjunto de conteúdo obrigatório, mas também têm a opção de tomar uma quantidade de disciplinas eletivas. A Teoria do Objeto defende somente o conjunto obrigatório.

Mas a Teoria Individualizada vai além da grade curricular. Ela enfatiza, por exemplo, a importância para o estudante de aconselhamento independente. Exemplo dessa abordagem são os serviços prestados de orientação, aconselhamento, colocação seletiva, e serviços de apoio ao estudante já existentes nas instituições de ensino superior.

A abordagem individualizada também está associada com determinadas técnicas de instrução, tais como instrução em ritmo individual. Nesse sentido, esta teoria tem levado alguns educadores a seguir uma abordagem pela qual os objetivos de aprendizagem comuns (competências) são formulados para todos os alunos, mas o tempo permitido para alcançar estes objetivos e as técnicas instrucionais utilizadas para isso são altamente individualizados.

A limitação dessa Teoria é que ela pode ser extremamente dispendiosa de implementar, pois cada estudante requer uma considerável atenção individualizada. Além disso, existem limites para as possíveis variações nos assuntos das disciplinas, e não é possível identificar com precisão essa variabilidade. Em outras palavras, embora a Teoria seja atraente no campo teórico, é extremamente difícil de pôr em prática.

Astin (1984) acredita que a Teoria do Envolvimento se relaciona com estas três teorias a partir do momento que fornece uma relação entre as variáveis enfatizadas nelas (conteúdo, recursos e individualização), e também dos resultados da aprendizagem desejados pelo aluno e pelo professor. A Teoria do Envolvimento argumenta que um currículo particular, para atingir os efeitos desejados, deve provocar o esforço do estudante e a energia deste para originar a aprendizagem e o desenvolvimento desejado. De acordo com Astin (1984), a Teoria do Envolvimento Estudantil proporciona um substituto conceitual para a “caixa preta” que é implícita nas três teorias pedagógicas tradicionais.

A Teoria do Objeto tende a colocar os alunos em um papel passivo como beneficiários de informação. Já a Teoria do Envolvimento enfatiza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Em um nível mais sutil, a Teoria do Envolvimento incentiva educadores a se concentrar menos sobre o que fazer e mais sobre o que o aluno faz: quão motivado o aluno está e quanto tempo e energia ele se dedica ao processo de aprendizado. A Teoria pressupõe que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno não serão satisfatórios se os educadores concentrarem a maior parte de sua atenção sobre o conteúdo do curso, ensinando técnicas, laboratórios, livros, e outros recursos.

Assim, a construção de envolvimento do aluno em certos aspectos, se assemelha a um constructo comum em psicologia: a motivação. Contudo, Astin (1984) ressalta que o envolvimento implica mais do que apenas um estado psicológico; denota uma manifestação comportamental de estado. Envolvimento, em outras palavras, é mais suscetível a observação direta e medição do que um conceito psicológico construção abstrato de motivação. Para Astin (1984) o envolvimento parece ser uma construção mais útil para os pesquisadores da área de educação. Perguntar "Como você motiva os alunos?" é provavelmente uma questão mais difícil de responder do que "Como você recebe ou trata estudantes comprometidos?".

A Teoria do Envolvimento Estudantil é qualitativamente diferente de teorias sobre o desenvolvimento do aluno que têm recebido tanta atenção na literatura do

ensino superior durante os anos passados. Estas teorias são de pelo menos dois tipos: aquelas que postulam uma série de estágios de desenvolvimento dispostos hierarquicamente (Heath, 1968; Kohlberg, 1971; Loevinger, 1966; Perry, 1970), e aquelas que veem o desenvolvimento do estudante em termos multidimensionais (Brown & DeCoster, 1982; Chickering, 1969). Considerando que essas teorias se concentram principalmente em resultados de desenvolvimento do aluno, a Teoria do Envolvimento Estudantil está mais preocupada com os mecanismos comportamentais ou processos que facilitam o desenvolvimento do estudante.

2.4.1 O tempo do estudante como um recurso

Os gestores de IES estão constantemente preocupados com o acúmulo e alocação de recursos materiais, mas a Teoria do Envolvimento Estudantil sugere que o mais precioso recurso institucional pode ser o tempo do próprio estudante. De acordo com a Teoria, o atingimento de metas pelos alunos está diretamente relacionado com o tempo e o esforço que eles dedicam às atividades destinadas a produzir esses ganhos. Por exemplo, se o aumento do conhecimento e compreensão de história é um objetivo importante, à medida que os alunos alcançam tal objetivo está relacionado com o tempo que eles gastam em atividades como ler livros sobre história, ouvir professores falar sobre história e discutir história com outros alunos.

A Teoria do Envolvimento Estudantil explicitamente reconhece que o tempo psíquico e físico e a energia dos estudantes são finitos. Assim, os educadores competem com outras forças da vida do estudante para as quais eles destinam parte de sua energia. Astin (1984) denomina tal fato de soma zero, em que o tempo e energia que o aluno investe em família, amigos, trabalho e outras atividades externas representem uma redução no tempo e a energia que o aluno tem para se dedicar ao desenvolvimento educacional.

Administradores e membros do corpo docente devem reconhecer que praticamente todas as políticas e práticas institucionais (Ex: horários de aulas; regulamentos na frequência das aulas, estágio acadêmico, e participação em cursos de honras; horário de atendimento do corpo docente, orientação e aconselhamento ao estudante) podem afetar a forma como os alunos passam o tempo e a quantidade de esforço que se dedicam às atividades acadêmicas.

Além disso, as decisões administrativas sobre muitas questões não acadêmicas (Ex: a localização de novos edifícios, tais como dormitórios e associações estudantis; regras de residência; a concepção de instalações de lazer; oportunidades de emprego no *campus*; número e tipo de atividades extracurriculares e regulamentos relativos à participação; à frequência e ao custo de eventos culturais; colegas de quarto; políticas de ajuda financeira; alimentação fora ou dentro do *campus*) podem afetar significativamente a forma como os alunos passam o seu tempo e gastam sua energia.

A Teoria do Envolvimento Estudantil tem suas raízes em um estudo longitudinal sobre a evasão dos alunos de ensino superior realizado pelo próprio Astin em 1975. Nesse estudo, o pesquisador procurou identificar fatores no ambiente universitário que afetam a persistência do aluno em permanecer na Universidade. Descobriu-se que praticamente todos os efeitos significativos poderiam ser racionalizados em termos do conceito de envolvimento. Ou seja, cada fator positivo foi susceptível de aumentar o envolvimento do aluno na experiência na graduação, ao passo que cada fator negativo foi susceptível de reduzir o envolvimento. Desse modo, os fatores que contribuíram para o estudante permanecer na Universidade sugeriram envolvimento, enquanto que aqueles que contribuíram para a evasão do estudante implicaram em uma falta de envolvimento.

Astin (1975) verificou que a residência no *campus* universitário é o fator que mais contribui para a permanência do aluno na Universidade. O aluno que mora no *campus* possui mais tempo e oportunidade de se envolver em todos os aspectos da vida universitária. Simplesmente por comer, dormir e gastando suas horas na Universidade, esses alunos têm uma chance melhor do que outros de desenvolver uma forte identificação e apego à vida da graduação.

Outro fator que diminui a probabilidade de evasão é a participação dos alunos em organizações sociais e em atividades extracurriculares. Também a participação em atividades esportivas, especialmente em competições interescolares, contribui para a não evasão. Outras atividades que aumentam a retenção incluem a participação em programas de premiação por desempenho acadêmico e participação em projetos de iniciação científica.

Trabalhar no *campus* também afeta a retenção estudantil. Embora trabalhar na Universidade proporciona um dispêndio de tempo e energia longe de atividades acadêmicas, um emprego em tempo parcial *campus* facilita a retenção. Esse tipo de trabalho, que também pode incluir combinações de estudo e trabalho, é semelhante ao

caso da residência no *campus*. O estudante está gastando tempo na Universidade, aumentando assim a probabilidade de entrar em contato com outros estudantes, professores e funcionários da instituição.

Astin (1975) destaca que, em um nível psicológico mais sutil, quando o aluno tem a Universidade como uma fonte de renda, isso pode resultar em um maior apego à instituição. Por outro lado, quando o aluno trabalha fora do *campus*, principalmente em um emprego de tempo integral, isso aumenta a evasão. O estudante está gastando tempo e energia consideráveis em atividades não acadêmicas e que, normalmente, não possuem relação com a vida acadêmica dele. Trabalhar em tempo integral fora do *campus* diminui o tempo e a energia que o estudante pode se dedicar a estudos e outras atividades universitárias.

O estudo de 1975 também produziu algumas descobertas interessantes sobre a relação entre o aluno e a Universidade: os estudantes são mais susceptíveis a permanecer em colégios religiosos se suas religiões são semelhantes; os negros são mais propensos a persistir em instituições de tendências negras; e os estudantes de cidades pequenas tendem a permanecer quando estudam também em instituições pequenas. A origem de tais efeitos provavelmente se encontra na capacidade do estudante de se identificar com a instituição. É mais fácil de se envolver quando se identifica com o ambiente universitário.

Um apoio adicional para a Teoria do Envolvimento Estudantil pode ser encontrado por meio da análise das razões que os alunos dão para evadir da Universidade. Para alunos do sexo masculino, a razão mais comum é o tédio com as disciplinas, o que implica claramente uma falta de envolvimento. A razão mais comum para as alunas é o casamento, gravidez, ou outras responsabilidades. Ou seja, um conjunto de elementos que tomam o tempo e energia das mulheres além da vida acadêmica.

O fenômeno da persistência em permanecer na Universidade fornece um paradigma ideal para estudar o envolvimento do aluno. Assim, se toma como fato que o envolvimento ocorre ao longo de um período contínuo de tempo, o ato de deixar a vida universitária pode ser vista como a forma final de não envolvimento.

Devido à relação aparente da Teoria do Envolvimento Estudantil com a pesquisa sobre a evasão, Astin (1977) decidiu investigar o fenômeno do envolvimento mais intensivamente por meio da análise do impacto da Universidade em uma ampla gama de consequências. Este estudo utilizou dados longitudinais em várias amostras, totalizando

mais de 200.000 estudantes e mais de 80 consequências de diferentes alunos. Astin (1977) focou sobre os efeitos de vários tipos diferentes de participação: local de residência, programas de premiação por desempenho acadêmico, a participação em projetos de iniciação científica, organizações sociais, envolvimento acadêmico, interação aluno-professor, atividades esportivas e participação do estudante em ações governamentais.

Astin (1984) destaca que a mais importante conclusão do estudo de 1977 foi que quase todas as formas de envolvimento dos estudantes são associadas às mudanças ocorridas para o aluno que está entrando na Universidade. O resultado do envolvimento dos alunos está associado em maior parte à mudança do que qualquer característica do aluno entrante ou características institucionais. O aluno que comparece mais na Universidade tende a fortalecer suas competências, sua autoestima, seu interesse em atividades artísticas, práticas mais liberais e hedonistas, abandono da religião e enfraquece seus interesses comerciais.

Quanto ao local de residência, Astin (1977) constatou que alunos que moram no *campus* são muito mais propensos a tornarem-se menos religiosos e mais hedonistas. Eles também demonstram mais interesses artísticos e maior autoestima. Morar no *campus* está positivamente associado com várias outras formas de participação: Interação com o corpo docente, a participação do estudante com causas políticas e governamentais, e participação em organizações sociais.

Residir dentro da Universidade aumenta substancialmente as chances de o aluno cursar uma pós-graduação. Esses alunos também são mais propensos em se envolver com atividades extracurriculares, possuírem um comportamento de liderança maior e expressarem com mais afinco a satisfação com sua experiência acadêmica, particularmente por meio das amizades com colegas, com a relação corpo docente-aluno, com reputação institucional, e com a vida social.

2.4.2 Programas de premiação por desempenho acadêmico

Os estudantes que participam de algum programa de premiação por desempenho acadêmico possuem maior interesse artístico. Eles são mais propensos do que outros estudantes a permanecer na instituição de ensino e aspirar novas metas profissionais. A participação nesses projetos que prestigiam estudantes com desempenho acadêmico mais elevado é positivamente relacionada com a satisfação dos alunos em programas

científicos, proximidade à Universidade e qualidade do ensino. Por outro lado, é negativamente relacionada à satisfação com as amizades e com reputação acadêmica da instituição. Ou seja, tal fato pode melhorar a relação professor-aluno, mas isola os estudantes de seus pares.

2.4.3 Envolvimento acadêmico

Astin (1977) analisou o envolvimento acadêmico por meio de uma complexa relação de comportamentos (Ex: a extensão em que os estudantes trabalham de forma árdua em seus estudos, a quantidade de horas que eles estudam, o grau de interesse em seu curso, bons hábitos de estudo). O autor relata que o envolvimento acadêmico produz um padrão incomum de efeitos.

Contudo, Astin (1977) verificou que estudantes que estão profundamente envolvidos academicamente são menos propensos e comprometidos em demonstrar aumentos em pensamentos liberais, hedonistas, interesses artísticos e abandono da religião. A única mudança de personalidade acentuada pelo envolvimento acadêmico é o “status” ou prestígio. Um aluno envolvido academicamente possui satisfação com todos os aspectos da vida universitária, exceto com amizades com outros alunos.

Este padrão reforça a hipótese de que alunos que se tornam intensamente envolvidos em seus estudos tendem a tornar-se isolados de seus colegas e, conseqüentemente, são menos suscetíveis às influências de seus pares. Ou seja, esse aluno é pouco influenciado pelo desenvolvimento do liberalismo político, pelo hedonismo, e pelo abandono religioso. Por outro lado, ele experimenta uma satisfação considerável, talvez devido às muitas recompensas institucionais advindas de seu bom desempenho acadêmico.

2.4.4 Interação estudante-Universidade

De acordo com Astin (1977), a interação frequente com o corpo docente tem maior relação com a satisfação do aluno com a instituição do que qualquer outro tipo de envolvimento. Os alunos que interagem com frequência com membros do corpo docente são mais propensos do que outros em expressar sua satisfação com todos os aspectos da sua experiência institucional. Inclusive com amizades estudantis, variedade de disciplinas, ambiente intelectual, e até mesmo a administração da instituição. Assim,

encontrar formas de incentivar uma maior participação do estudante com a Universidade (e vice-versa) pode ser uma atividade muito produtiva na maioria dos *campi* universitários.

2.4.5 Envolvimento em atividades esportivas

Os efeitos associados com envolvimento em atividades esportivas se assemelham com os padrões com o envolvimento acadêmico. Assim, os estudantes que se tornam muito envolvidos em atividades esportivas mostram menor comprometimento com pensamentos liberais, hedonistas, interesses artísticos e abandono da religião. A participação ativa em algum tipo de esporte está associada com a reputação acadêmica da instituição, o ambiente intelectual, as amizades estudantis e gestão da instituição.

Estes resultados sugerem que o envolvimento esportivo, como o envolvimento acadêmico, tende a isolar alunos de seus pares que, normalmente, acompanham o comparecimento na Universidade. Para psicólogos, este isolamento é consequência do tempo e esforço dedicado a estudar. Já para o aluno atleta, o isolamento provavelmente resulta de longas horas de práticas esportivas e diversas viagens para competições atléticas.

2.4.6 Envolvimento em políticas estudantis

Envolvimento com políticas estudantis está associado a aumentos no interesse pela política liberal, pelo hedonismo, por interesses artísticos e necessidades de status, bem como a satisfação com as amizades com outros alunos. Esse padrão de relações suporta a hipótese de que as alterações em atitudes e comportamentos que normalmente acompanham o comparecimento na Universidade são atribuíveis aos grupos formados por seus pares. Ou seja, os estudantes que se envolvem com políticas estudantis interagem, com frequência com os seus pares, e essa interação parece acentuar as mudanças normalmente resultantes da experiência universitária.

2.5.6 Aplicações práticas da Teoria do Envolvimento Estudantil

Astin (1984) infere que há diversas implicações da Teoria do Envolvimento Estudantil para os profissionais que atuam no ensino superior. Algumas das utilizações

possíveis da Teoria poderiam ser feitas para professores, administradores e estudantes ou outros profissionais.

Com relação aos professores e administradores, a Teoria do Envolvimento Estudantil incentiva o instrutor a se concentrar menos em conteúdos e técnicas de ensino e muito mais sobre o que os alunos estão realmente fazendo. Se eles estão motivados e quanto tempo e energia dedicam ao processo de aprendizagem.

Para Astin (1984) ensinar é uma arte complexa. E, como outras formas de arte, pode sofrer se o artista se concentra exclusivamente em técnica. Os instrutores podem ser mais eficazes se eles se concentram sobre os resultados pretendidos de seus esforços pedagógicos: alcançar o máximo de envolvimento e aprendizado do estudante. Astin (1984) cita a realização de exames finais para monitorar a aprendizagem, contudo, os professores e gestores veem muito tarde que o processo de aprender tem muito valor para estudante de forma individualizada.

Em educação, os professores e administradores muitas vezes se concentram em suas próprias técnicas ou processos e, assim, ignoram ou esquecem o que está acontecendo com o aluno. Astin (1984) acredita que a abordagem do envolvimento tem a vantagem de incentivar os educadores a se concentrar mais no que o aluno está realmente fazendo.

Para uma instituição alcançar o máximo de envolvimento do aluno, deve-se colocar os profissionais responsáveis pelo aconselhamento aos estudantes em um papel mais central nas atividades institucionais. Esses profissionais estão em uma posição única para monitorar o envolvimento estudantil no meio acadêmico e podem analisar e trabalhar com alunos individualmente em uma tentativa de aumentar essa participação. Um dos desafios enfrentados pelos profissionais de gestão de pessoas é encontrar um gancho que vai estimular os alunos a se envolver mais na experiência da Faculdade: propor uma matriz diferente de cursos, mudando situações de moradia, conectando organizações estudantis, participando de vários tipos de atividades extracurriculares, e, com isso, encontrar novos grupos alunos.

A Teoria do Envolvimento também fornece referência para trabalhar com estudantes que estão tendo dificuldades acadêmicas. Talvez a primeira tarefa em trabalhar com tais alunos é entender os principais objetos em que suas energias estão focadas. Pode ser útil, por exemplo, pedir ao aluno para manter um diário detalhado, que mostra o tempo gasto em diferentes atividades como estudar, dormir, socializar, trabalhar e viajar. A partir da tal diário, o conselheiro pode identificar as principais

atividades em que o aluno está envolvido e pode, em seguida, determinar se as dificuldades escolares decorrem da competição do envolvimento com outros hábitos como a falta de motivação, ou alguma combinação destes fatores.

Em suma, a Teoria do Envolvimento do aluno proporciona uma construção unificadora que pode ajudar a concentrar as energias de todo o pessoal da instituição de ensino em um objetivo comum.

No fim de seu artigo, Astin (1984) propõe algumas ideias para futuras pesquisas. As possibilidades não são apenas para testar a teoria em si, mas também para explorar ideias educacionais que surgem fora da teoria.

Desse modo, um passo é testar a Teoria do Envolvimento Estudantil para avaliar diferentes formas de envolvimento e determinar a importância relativa dos diversos objetos (conteúdos) e atividades. O próprio Astin, em 1968, propôs aos alunos desenvolverem um diário com o tempo gasto em cada atividade diária deles. Astin (1968) constatou que a quantidade de tempo dispendida pelos estudantes varia consideravelmente nas mais diversas atividades realizadas como estudar, socializar, dormir, sonhar acordado, e viajar.

Seria também útil para avaliar com qual frequência os alunos interagem uns com os outros, com o corpo docente e outros técnicos institucionais, bem como com pessoas de fora da instituição. Além disso, é importante não só identificar as atividades extracurriculares em que o aluno participa, mas também para avaliar o tempo e energia que o aluno dedica a cada atividade.

Astin (1984) também faz referência a possibilidade de pesquisar a relação entre quantidade e qualidade do envolvimento. Ele cita questões a serem respondidas: Em que medida a alta qualidade de envolvimento compensa a falta de quantidade? Os alunos podem ser encorajados a usar o tempo mais sabiamente? Em que medida o envolvimento de baixa qualidade reflete os obstáculos como a falta de motivação e os problemas pessoais?

O pesquisador também ressalta a importância de incentivar o uso de formas mais individualizadas de envolvimento para facilitar o desenvolvimento do aluno. Seria também útil determinar se as características individuais dos estudantes (por exemplo, status socioeconômico, preparação acadêmica, sexo) estão significativamente relacionadas às diferentes formas de envolvimento e se uma determinada forma de envolvimento produz resultados diferentes para diferentes tipos de alunos.

Astin (1984) cita as pesquisas de Coleman (1961) e McDill e Grigsby (1973) que sugerem que, em um nível educacional inferior (ensino fundamental e médio) o tempo e energia gastos para as atividades acadêmicas pode ser fortemente influenciado pela relação entre os estudantes. Nesse sentido, seria útil determinar se existem relações semelhantes no nível superior e, em particular, se os diferentes tipos de grupos de estudantes podem ser utilizados para melhorar o envolvimento no processo de aprendizagem.

Investigações como as de Weiner (1979) e Rotter (1966) têm demonstrado um interesse crescente nos conceitos de *locus* de controle e atribuição. Essas pesquisas sugerem que o grau de envolvimento nas tarefas de aprendizagem pode ser influenciado pelo comportamento, o qual é controlado por fatores internos ou externos. Weiner (1979) argumentou que, mesmo se os alunos tendem a ver o seu *locus* de controle como interno, o envolvimento pode ser ainda contingente se os fatores internos são controláveis (Ex: dependente do esforço) ou incontrolável (Ex: dependente da capacidade). Parece claro que a eficácia de qualquer tentativa de aumentar o envolvimento do estudante depende do *locus* de controle percebida.

Por fim, Astin (1984) ainda sugere outras perguntas a serem respondidas por pesquisas futuras. Quais são as características dos estudantes altamente envolvidos que trabalham fora da Universidade? Quais são as características dos estudantes que ainda assim conseguem permanecer na Universidade, mesmo trabalhando integralmente fora da instituição?

E os padrões temporais de envolvimento? Dois alunos podem denotar a mesma quantidade total de tempo e energia para determinada tarefa, mas podem distribuir seu tempo de formas muito diferentes. Por exemplo, um estudante pode realizar uma atividade por uma hora por noite durante um período de 2 semanas; outro pode ficar acordado a noite toda para fazer determinada atividade. Quais são as consequências para o desenvolvimento estudantil destes diferentes padrões?

E a combinação de diferentes formas de envolvimento? Como diferentes formas de envolvimento interagem? Será que uma forma de participação (Ex: em atividades extracurriculares) aumenta ou diminui os efeitos de outra forma (Ex: trabalhos acadêmicos)? Quais são as combinações ideais que facilitam máxima aprendizagem e desenvolvimento pessoal?

Astin (1984) destaca também que há limites para a quantidade de envolvimento, ou seja, limites desejáveis para o envolvimento. Embora a Teoria do Envolvimento

Estudantil sustenta, de forma geral, que "mais é melhor", provavelmente há limites para além que o envolvimento crescente deixa de produzir resultados desejáveis e pode mesmo tornar-se prejudicial. Astin (1984) cita como exemplo de envolvimento excessivo as pessoas viciadas em trabalho, ou qualquer outro tipo de comportamento obsessivo-compulsivo. Quais são os limites ideais para várias formas de envolvimento? Alguns problemas surgem com maior frequência se o aluno muito envolvido trabalha em um único objeto (Ex: trabalho acadêmico), em vez de trabalhar em uma variedade de objetos (por exemplo, o trabalho acadêmico, emprego de tempo parcial, atividades extracurriculares, atividades sociais, e atividades políticas)?

O envolvimento do estudante pode ser aumentado se os professores interagem mais com os alunos? Os gestores de escolas podem trazer uma maior interação professor-aluno? O envolvimento do aluno como um objetivo institucional tende a quebrar as barreiras tradicionais de status entre professores e estudantes e outros trabalhadores da Universidade?

Desse modo a Teoria do Envolvimento não só elucida uma parte considerável das pesquisas que surgiram a partir de décadas de pesquisa sobre o desenvolvimento do aluno, mas também oferece aos indivíduos relacionados com o ensino superior uma ferramenta para projetar de forma mais eficaz ambientes de aprendizagem.

De acordo com a Teoria, uma maior participação do aluno na Universidade proporcionará um crescimento do desenvolvimento e aprendizado dele. Frente ao ponto de vista do educador, a hipótese mais importante na Teoria é que a eficácia de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada com a capacidade de que a política ou prática aumente o envolvimento dos estudantes.

A principal vantagem da Teoria do Envolvimento Estudantil sobre as abordagens do envolvimento pedagógico tradicional (incluindo o objeto, o recurso, e a individualização) é que essa Teoria vê o tempo e energia gasto pelo estudante como recursos institucionais, embora tais recursos sejam finitos. Assim, todas as políticas e práticas institucionais podem ser avaliadas em termos do grau em que elas aumentam ou reduzem o envolvimento do aluno. Da mesma forma, todos os indivíduos relacionados ao meio universitário (conselheiros, técnicos, professores, administradores) podem avaliar suas próprias atividades em termos de sucesso em incentivar os alunos a envolver-se mais na experiência acadêmica.

3. METODOLOGIA

De acordo com Martins e Theóphilo (2007) o método científico consiste no conjunto de regras ou procedimentos empregados na investigação e demonstração da verdade. Assim, observa-se que o pesquisador é responsável por seguir um processo formal para realizar suas pesquisas. Dentre as parcelas desse processo, a classificação metodológica constitui uma parte relevante para a melhor compreensão da pesquisa.

Nesse sentido, o propósito deste capítulo é descrever a abordagem metodológica usada na condução do estudo. É apresentada uma descrição da caracterização da metodologia, técnicas e procedimentos empregados nas diversas etapas do trabalho.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica consiste em um procedimento sistematizado e racional que objetiva responder a problemas propostos, exigida quando não há informação suficiente às respostas, ou quando a informação disponível requer ordenamento lógico para subsidiar resposta ao problema (Moreira, 2002).

A pesquisa científica pode ser classificada quanto aos seus objetivos em três grandes grupos: exploratória, descritiva e explicativa (Sampieri, Collado e Lucio, 2006; Gall *et al.*, 2007; Martins e Theóphilo, 2007; Gil, 2008). A pesquisa descritiva tem por finalidade apresentar as características de determinada população ou de um fenômeno, ou, então, estabelecer relações entre variáveis e fatos. Nesse sentido, procura-se medir, avaliar ou coletar informações sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser analisado (Gall *et al.*, 2007). Para alcançar os objetivos estabelecidos neste trabalho, foi desenvolvido um estudo de natureza predominantemente descritiva, procurando analisar as variáveis relacionadas ao comprometimento dos alunos do curso de Ciências Contábeis.

Delineou-se, ainda, uma pesquisa estrategicamente caracterizada como levantamento, uma vez que foi realizado um estudo buscando identificar aspectos relacionados à aprendizagem e ao comprometimento dos discentes do curso de Ciências Contábeis. De acordo com Martins e Theóphilo (2007), os levantamentos são considerados quando se pretende responder a questões acerca de uma variável ou das

relações entre características de pessoas ou grupos, de forma como ocorrem naturalmente.

Gil (2008) infere que o levantamento constitui a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. Quando o levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado, tem-se um censo.

3.2 População e amostra

O estudo se deu com estudantes dos cursos de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais, matriculados nos cursos das Instituições de Ensino Públicas Federais existentes nessa região brasileira. São seis Instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Viçosa (UFV), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade federal dos Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Desse modo, a amostra se constituiu em todos os discentes de tais Instituições que responderam o questionário.

3.3 Caracterização do instrumento de coleta de dados

Para atingir o objetivo de levantar e analisar os fatores que permeiam o comprometimento dos estudantes de Ciências Contábeis é preciso já tecer alguns aspectos que podem estar relacionados ao envolvimento discente com a aprendizagem.

Por meio da definição de Harvey (2011) das dimensões da qualidade da educação superior, é possível inferir que durante o processo o comprometimento do estudante constitui uma variável relevante para uma formação de qualidade, pois o comprometimento refere-se à importância dada ao aprender, isto é, corresponde à variedade e intensidade de ações e meios utilizados para melhor desenvolver a aprendizagem, e também se refere ao tempo disponibilizado para esse fim.

Nesse sentido, a *Indiana University Bloomington* criou o *National Survey of Student Engadement* (NSSE), que constitui uma unidade auxiliar dentro *Center for*

Postsecondary Research (CPR) da Faculdade de Educação dessa Universidade. O NSSE proporciona uma base de dados de pesquisa sobre o comprometimento dos estudantes. Por meio dessa pesquisa, é realizada a coleta de informações em centenas de Universidades, com alunos do primeiro e do último ano sobre sua participação em programas e atividades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Os resultados fornecem uma estimativa de como os universitários gastam o seu tempo e o que eles ganham ao frequentar a Faculdade. Mais de 1.500 Faculdades e Universidades diferentes dos EUA e do Canadá têm participado da NSSE desde que foi criada pela primeira vez em 2000.

Assim, de acordo com o *National Survey of Student Engagement* (NSSE) o envolvimento dos alunos está relacionado com duas características da qualidade da educação: A primeira é a quantidade de tempo e esforço os alunos colocam em seus estudos e outras atividades educacionais. A segunda é a forma como a instituição implanta seus recursos e organiza o currículo e outras oportunidades de aprendizagem para que os alunos possam participar de atividades. O NSSE agrupa indicadores de engajamento que estão divididos em quatro dimensões:

- Desafio Acadêmico - Incluindo raciocínio quantitativo e estratégias de aprendizagem
- Aprender com os pares - Incluindo aprendizagem colaborativa e discussões com outras pessoas
- Experiências universitária - incluindo a interação aluno-professor e práticas eficazes de ensino
- Ambiente do campus - incluindo a qualidade das interações e ambiente de apoio

Algumas perguntas do questionário do presente estudo foram extraídas do *National Survey of Student Engagement* (NSSE). Ainda, com base na abordagem teórica, foram incluídas variáveis que pudessem identificar aspectos relacionados ao foco do estudo e entender melhor o comprometimento dos discentes de Ciências Contábeis.

Nesse sentido o questionário contou com 32 perguntas, sendo que 5 questões relacionadas ao perfil sócio demográfico, 3 referentes à Universidade e ao curso, 22 são sobre a frequência de realização de atividades que, de acordo com a revisão de literatura, se relacionam com o comprometimento. As duas últimas perguntas foram

para arguir o estudante sobre a nota que ele dá (de 0 a 10) para seu comprometimento e desempenho. No APÊNDICE A consta o questionário completo.

3.4 Trabalho de campo

A coleta de dados se iniciou com o contato direto com professores e/ou coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das IFES mineiras. Nesse primeiro contato foi explicitado para os referidos professores o objetivo da pesquisa e sua importância. Após a formal concordância da realização da pesquisa em suas respectivas unidades, o questionário foi enviado para a aplicação desse instrumento nessas Universidades.

Os questionários foram aplicados em sala de aula com o auxílio dos próprios professores das instituições em Estudo, sendo que, somente na Universidade Federal de Viçosa o pesquisador foi aplicar os questionários. Essa fase da pesquisa foi toda realizada no mês de maio de 2016.

3.5 Análise dos dados

Após a coleta dos questionários, estes foram tabulados no *software* Microsoft Excel[®], durante todo o mês de junho de 2016. Realizada essa etapa, foi dado procedimento nas análises estatísticas, tanto descritivas como multivariadas. O resultado dessa etapa está exposto no próximo capítulo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico são apresentados e analisados os resultados do trabalho. Optou-se por dividir essa seção em três partes. Na primeira faz-se uma análise descritiva do perfil sócio demográfico dos respondentes. A etapa posterior apresenta a análise de associação entre o desempenho acadêmico e o comprometimento dos estudantes. Por fim, faz-se a associação do comprometimento com o perfil sócio demográfico e com as atividades acadêmicas realizadas pelos estudantes.

4.1 Análise descritiva

Como já relatado, foram aplicados questionários em seis instituições de ensino superior federais que possuem o curso de Ciências Contábeis. Por meio da Tabela 3 é possível observar a quantidade de questionários aplicados e quantos foram eliminados devido a erros no preenchimento por parte dos respondentes.

Tabela 3

Quantidade de questionários válidos e inválidos

INSTITUIÇÃO	APLICADOS	VÁLIDOS	INVÁLIDOS
UFV	59	57	2
UFSJ	70	68	2
UFVJM	92	75	17
UFMG	107	102	5
UFJF	138	134	4
UFU	264	256	8
TOTAL	730	692	38
%	100	94,79	5,21

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados da Tabela 3, verifica-se que foram aplicados 730 questionários, sendo que 38 foram eliminados devido algum problema de preenchimento. Ou seja, 94,79% dos instrumentos aplicados foram aproveitados. A instituição com maior quantidade de respostas foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com um total de 256 questionários válidos (37% do total). Tal fato se justifica por essa escola possuir tanto curso em período integral como noturno, e possuir duas entradas semestrais de novos alunos. Em instituições como a Universidade Federal de Viçosa (UFV), que possuem apenas uma entrada por ano, foram conseguidos 57

questionários válidos. Como uma forma de elucidar melhor a quantidade de questionários respondidos por instituição, por meio da Tabela 4 é possível verificar o turno dos cursos, bem como a quantidade de alunos que ingressam na Universidade a cada ano.

Tabela 4

Quantidade de vagas ofertadas por turno e ano

INSTITUIÇÃO	TURNO DO CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ENTRAM NO ANO
UFV	Noturno	40/anuais
UFSJ	Noturno	40/anuais
UFVJM	Noturno	30/semestrais
		40/semestrais
UFMG	Noturno	40/semestrais
UFJF	Integral	40/anuais
	Noturno	40/anuais
UFU	Integral	40/semestrais
	Noturno	40/semestrais

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação aos períodos em que foram aplicados os questionários, todas as Universidades adotam períodos letivos semestrais. Contudo, tendo em vista que a participação do aluno em atividades acadêmicas como extracurriculares se dá com maior frequência a partir do 3º período, não houve aplicação de questionários com alunos dos dois primeiros períodos. Na Tabela 5 são evidenciados o perfil dos respondentes com relação ao período em curso.

Tabela 5

Período e turno dos respondentes

PERÍODO	TURNO				TOTAL
	NÃO RESPONDEU	DIURNO	NOTURNO	INTEGRAL	
Não respondeu	2	0	1	0	3
3º período	0	11	65	24	100
4º período	0	2	38	4	44
5º período	0	10	95	10	115
6º período	0	11	42	12	65
7º período	1	9	127	5	142
8º período	0	8	73	11	92
9º período	1	8	68	4	81
10º período	0	3	45	2	50

Total	4	62	554	72	692
--------------	----------	-----------	------------	-----------	------------

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos respondentes estão cursando o 7º período (20,5% do total), seguidos pelos alunos que estão no 5º período e no 3º período. Com relação ao turno, a maior parte está cursando Ciências Contábeis à noite (80% do total dos respondentes). É importante ressaltar a influência que, tanto o período como o turno têm sobre o comprometimento com a aprendizagem. Por esse motivo, essas variáveis vão ser novamente analisadas, correlacionando com as questões referentes ao comprometimento. A Figura 3 tem como objetivo elucidar melhor essas variáveis.

Figura 3 - Período e turno dos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa

O segundo postulado da Teoria do Envolvimento ressalta que o comprometimento acontece de forma contínua. Diferentes alunos manifestam graus diferentes de envolvimento em um determinado objeto, e a mesma manifestação de envolvimento em graus e diferentes correm em momentos distintos. Ou seja, o momento em que o aluno está no curso faz diferença no comprometimento.

Com relação ao perfil sócio econômico dos alunos abordados, verificou-se que 59,2% são do gênero feminino e 40,8% são do gênero masculino. A maior parte,

83,93%, é solteira e 10,4% são casados. Quanto à raça, 53,2% se consideram brancos, 36,4% disseram ser pardos e 7,8% são negros. Por meio da Tabela 5 é possível observar a faixa etária dos respondentes.

Figura 4 - Sexo, estado civil e raça dos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa

Pelas informações constantes na Tabela 6, nota-se que a maioria dos respondentes é composta por pessoas jovens, pois possui menos de 30 anos e que 49,6% possuem idade de 21 a 25 anos. Apenas 4,1% possuem mais de 36 anos.

Tabela 6

Faixa etária dos respondentes

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Não respondeu	24	3,5
Até 20 anos	141	20,4
de 21 a 25 anos	343	49,6
de 26 a 30 anos	124	17,9
de 31 a 35 anos	32	4,6
de 36 a 40 anos	13	1,9
de 41 a 45 anos	6	0,9
mais de 45 anos	9	1,3
Total	692	100

Fonte: Dados da pesquisa

As próximas questões estão relacionadas com o comprometimento, cujo construto já definido que é o tempo dispendido em determinadas atividades relacionadas à aprendizagem (ASTIN, 1984). Desse modo, foram realizados questionamentos quanto à frequência de participação em atividades relacionadas à aprendizagem (Tabela 7).

Tabela 7

Grau de concordância (ou discordância) para cada um dos seguintes itens referentes ao comprometimento no atual semestre letivo

	Não respondeu	Nunca	Às vezes	Com frequência	Com muita frequência
Você faz questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula?	1	117	438	105	31
Faz rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la?	1	68	254	238	131
Chega em aula sem completar leituras ou atribuições?	2	36	401	190	63
Pede a outro estudante para lhe ajudar a entender algum conteúdo?	1	26	269	259	137
Ajuda outros estudantes a entender algum conteúdo?	2	7	288	299	96
Você discute ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula?	1	61	336	247	47
Faz trabalhos e atividades em grupo?	1	5	101	375	210
Faz apresentação de trabalho em classe?	1	4	164	388	135
Com qual frequência você frequenta monitoria?	2	380	278	25	7
Você discute sobre planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade?	2	73	287	230	100
Você discute seu desempenho acadêmico com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade?	1	66	295	254	76
Você participa ou participou como membro em entidades extras (Diretório Acadêmico, Associação Atlética etc.)?	2	543	64	37	46
Você participa ou participou de Programas de Iniciação Científica?	2	575	46	35	34
Assiste a exposições artísticas (show, teatro, exposição de arte etc.)?	2	231	363	82	14

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira pergunta com relação ao construto do comprometimento é se o aluno faz questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula. A maior parte respondeu às vezes ou nunca. A partir dessa constatação, observa-se que os alunos de Ciências Contábeis não são participativos das aulas e se comprometem pouco com as discussões geradas em sala de aula.

Quando questionados se fazem rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la, as respostas foram mais distribuídas entre os quatro graus de concordância. 369 alunos responderam que com frequência ou muita frequência fazem rascunhos antes de entregar alguma atividade. E outros 322 responderam que o fazem às vezes ou nunca.

Verificou-se que 401 alunos às vezes chegam em aula sem completar leituras ou atribuições dadas pelos professores. Tal fato demonstra uma influência positiva por parte do comprometimento dos alunos, já que procuram fazer as tarefas requeridas fora de sala de aula.

Outro dado que pode demonstrar o comprometimento dos alunos de Ciências Contábeis é que 37,4% dos alunos pede com frequência a outro estudante para lhe ajudar a entender algum conteúdo e que outros 19,7% o fazem com muita frequência. E embora 288 alunos auxiliam às vezes outros estudantes a entender algum conteúdo, 299 fazem isso com frequência e 96 com muita frequência. Observa-se que a relação de comprometimento em ajudar e ser ajudado pelos colegas é um fator relevante no comportamento dos respondentes.

Corroborando com a primeira pergunta, a maior parte dos estudantes de Contabilidade não discute com frequência ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula, sendo que 57,3% o fazem às vezes ou nunca. Tal fato demonstra que os alunos não gostam de tecer discussões sobre os conteúdos aprendidos no curso, evidenciando o desinteresse de adquirir conhecimento por meio de diálogos com outros alunos.

Embora não prefira discutir os assuntos com outros alunos, quando é para fazer algum trabalho, a maior parte faz em grupo. 375 responderam que fazem trabalhos em grupos com frequência e que 210 se relaciona com muita frequência com colegas para fazer atividades escolares. O mesmo foi constatado quando questionados sobre a frequência com que fazem apresentação de trabalho em classe. Nesse sentido, observa-se não falta comprometimento, e que o aluno não deve possuir um comportamento tímido com relação às pessoas por parte dos alunos de Contabilidade.

Astin (1984) faz referência à Teoria do Objeto, descrevendo que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos dependem principalmente da exposição do objeto de que trata determinado assunto. A educação será avaliada em termos de conteúdo. Dada esta forte ênfase no conteúdo do curso, não é surpreendente que os defensores desta teoria tendem a acreditar que os alunos aprendem participando de palestras, fazendo leitura e trabalhando na biblioteca. Assim, quando a escrita e as apresentações orais são utilizadas pelo aluno como ferramentas de aprendizagem, eles geralmente se concentram no conteúdo da leitura ou a palestra das quais fizeram parte.

Como 90% dos respondentes disseram não terem sido monitores de alguma disciplina durante o curso, a maior parte também não frequenta a monitoria como

aprendiz. 54,9% disseram nunca terem ido à monitoria e 40% disseram ir às vezes. O aluno de Ciências Contábeis não gosta de ser monitor, e também não se relaciona com a monitoria como aluno, revelando o baixo comprometimento com o curso.

Questionados sobre se discute planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade, a maioria disse que o faz às vezes. Contudo há uma parcela relevante que discute tais assuntos frequentemente (230 alunos) ou com muita assiduidade (100 alunos). O mesmo foi perguntado com relação à discussão do seu desempenho com outras pessoas, e as respostas foram semelhantes com as da pergunta anterior.

Como constatado com a monitoria, muitos alunos não participaram como membro em entidades extras, como Diretório Acadêmico, Associação Atlética (78% disseram que nunca participaram). Para Astin (1984), um estudante que participa de organizações estudantis, e se relacionando com membros da Faculdade e seus pares têm maiores progressos na aprendizagem que aquele que não possui tais atitudes.

E a maior parte deles também não se enveredam para a iniciação científica (83% disseram que nunca participaram). Segundo dados levantados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (Semesp) (2014), 37,4% dos alunos do ensino superior participam de programas de iniciação científica no Brasil. Desses, 74,2% consideram que a pesquisa tem grande contribuição para sua formação acadêmica. Nesse sentido, é preciso estimular os alunos de Ciências Contábeis a participarem de programas de iniciação científica. Em relação aos cursos, o de administração (17,3%) foi o que apresentou o maior número de alunos de iniciação científica na rede privada, seguido das carreiras de direito (12%), pedagogia (10,3%), enfermagem (6,1%) e ciências contábeis (5,7%). Na rede pública, o curso de pedagogia foi o mais procurado (9,8%), seguido dos de biologia (7,1%), letras (6,1%), medicina (4,8%) e administração (4,5%).

E o aluno de Ciências Contábeis se mostrou pouco interessado em exposições artísticas, como shows, teatro etc. 52,4% responderam ir a esses tipos de eventos às vezes, e outros 33,3% disseram nunca terem ido.

O comprometimento também pode ser visto pela quantidade de leitura que o aluno faz durante o curso de graduação. O aluno pode ler obras sugeridas nas disciplinas, como também pode ir além e buscar conhecimento por outras obras como relatórios, textos, artigos etc. Por meio da Tabela 8 é evidenciado o número de leitura por parte dos alunos.

Tabela 8

Quantidade de leitura

	Não respondeu	Nenhum	1 - 4	5-10	11-20	Mais de 20
Número de livros sugeridos nas disciplinas que leu.	3	103	380	147	36	23
Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico.	2	223	347	76	16	28
Número de relatórios, textos, artigos ou trabalhos lidos.	2	45	184	199	123	139

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos alunos (54,9%) leem de 1 a 4 livros por semestre, daqueles sugeridos nas próprias disciplinas do curso. A minoria (14,8%) afirmam não lê nenhum livro indicado pelos professores. Contudo esse número aumenta quando se refere a livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula), onde 32,2% dizem não ler nenhuma obra além das indicadas nas disciplinas. Os alunos de Ciências Contábeis preferem ler relatórios, artigos, pois 199 deles leem de 5 a 10 unidades dessas obras, 123 leem de 11 a 20 e 139 leem mais de 20.

Além das atividades já explanadas existem outras que os alunos podem realizar e que demonstra o comprometimento dele com a aprendizagem. Na Tabela 9 é evidenciada a participação dos alunos de Contabilidade nessas atividades.

Tabela 9

Participação em atividades extracurriculares

	Sim	Não
Realizei estágios	328	364
Estudei no exterior	15	677
Realizei curso de língua estrangeira	210	482
Participei de atividades extracurriculares	394	298

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria não realizou estágios, contudo o curso tem se mostrado um bom colocador de alunos no mercado antes da formatura, pois 47% já fizeram ou fazem estágios. O mesmo não se pode dizer com a participação dos alunos em escolas no exterior, pois apenas 2,16% dos respondentes já estudaram fora do país. Outro aspecto a ser considerado é o fato dos alunos não estudarem outro idioma, 70% disseram não cursar uma língua estrangeira.

Como já ressaltado anteriormente, o curso tem uma forte relação com o mercado, pois 83,8% dos respondentes já trabalharam ou trabalham durante o período acadêmico. Desses, a

maior parte (49,7%) trabalham ou trabalharam no período integral. E a maior parte desse trabalho está relacionado com o curso.

Figura 5 - Trabalho, turno do trabalho e relação do trabalho com o curso

Fonte: Dados da pesquisa

Em seu trabalho sobre evasão escolar, Astin (1975) ressalta que, em um nível psicológico mais sutil, quando o aluno tem a Universidade como uma fonte de renda, isso pode resultar em um maior apego à instituição. Por outro lado, quando o aluno trabalha fora do *campus*, principalmente em um emprego de tempo integral, isso aumenta a evasão. O estudante está gastando tempo e energia consideráveis em atividades não acadêmicas e que, normalmente, não possuem relação com a vida acadêmica dele. Trabalhar em tempo integral fora do *campus* diminui o tempo e a energia que o estudante pode se dedicar a estudos e outras atividades universitárias. Contudo, foi constatado que o trabalho do aluno de Ciências Contábeis, na maior parte das vezes, tem relação com o curso.

Por fim, foi solicitado aos respondentes que dessem uma nota (de 0 a 10) para seu desempenho e comprometimento no curso. A análise de frequência das notas da variável desempenho pode ser visualizada na Tabela 10.

Tabela 10

Nota atribuída ao desempenho

Nota	Frequência	Porcentagem (%)
0	2	0,3
2	1	0,1
3	9	1,3
4	20	2,9
5	38	5,5
5,5	1	0,1
6	123	17,8
6,1	1	0,1
6,5	2	0,3
7	227	32,8
7,5	12	1,7
7,8	1	0,1
8	198	28,6
8,5	8	1,2
8,7	1	0,1
9	44	6,4
10	4	0,6
Total	692	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte (32,8%) dos alunos deram nota 7 para o seu próprio desempenho, seguida pela nota 8 (28,6%). Destaca-se que 2 alunos deram nota mínimo para si mesmo e que 4 deram nota máxima para seu desempenho. Por meio da Tabela 11 pode-se verificar a frequência da nota que os alunos atribuíram aos seus comprometimentos.

Tabela 11

Nota atribuída ao comprometimento

Nota	Frequência	Porcentagem (%)
0	3	0,4

1	1	0,1
2	2	0,3
3	8	1,2
4	19	2,7
5	46	6,6
6	107	15,5
7	188	27,2
7,5	7	1,0
7,8	1	0,1
8	180	26,0
8,5	3	0,4
9	98	14,2
10	29	4,2
Total	692	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte (27,2%) dos alunos deram nota 7 para o seu comprometimento, seguida pela nota 8 (26%). Destaca-se que 3 alunos deram nota mínimo para si mesmo e que 29 deram nota máxima para seu comprometimento. Também foram realizadas as principais estatísticas descritivas para as variáveis nota atribuídas ao desempenho e para nota atribuída ao comprometimento.

Diante do exposto, observa-se que os estudantes não medem esforços para pontuar seu próprio desempenho e comprometimento, uma vez que analisando as respostas anteriores do questionário verificou-se que eles não são tão envolvidos quanto julgam ser.

Tabela 12

Estatísticas descritivas nota atribuída ao desempenho e para nota atribuída ao comprometimento

Estatísticas	Nota do desempenho	Nota do comprometimento
Média	7,00	7,21
Erro Padrão da Média	,049	,058

Mediana	7,00	7,00
Moda	7,00	7,00
Desvio Padrão	1,29	1,53
Variância	1,67	2,36
Amplitude	10,00	10,00
Mínimo	0,00	0,00
Máximo	10,00	10,00
Soma	4845,10	4990,80

Fonte: Dados da pesquisa

A média da nota de desempenho (7,00) foi semelhante a média da nota de comprometimento (7,21). As notas, em ambas variáveis que mais apareceram foi 7. O desvio padrão para a nota atribuída ao desempenho foi 1,29 e para a nota atribuída ao comprometimento foi 1,53. Em ambos os casos a menor nota foi 0 e a maior 10. Após foi realizada a análise de correlação dessas duas variáveis (Tabela 13), o que deu uma correlação positiva de 0,649. Tal constatação corrobora como postulado da Teoria do Envolvimento, que destaca que o montante de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal dos alunos associado a qualquer programa educacional é diretamente proporcional a qualidade e quantidade de envolvimento do aluno nesse programa.

Tabela 13

Correlação entra nota atribuída ao desempenho e nota atribuída ao comprometimento

		Nota desempenho	Nota comprometimento
Nota desempenho	Correlação de Pearson	1	,649**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	692	692
Nota comprometimento	Correlação de Pearson	,649**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	692	692

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Dados da pesquisa

Entre os diversos questionamentos feitos pelos pesquisadores, um deles chama a atenção: Até quando podemos confiar nos dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa? Hair Jr. *et al.* (2009) infere que a confiabilidade dos dados consiste na avaliação do grau de consistência entre múltiplas medidas de uma variável. Nesse sentido, existem duas possibilidades de medir a confiabilidade, sendo uma delas a aplicação do teste duas vezes ao mesmo individuo em dois espaços temporais diferentes. Outra forma, e mais utilizada, é a consistência interna. Esta avalia a consistência entre as variáveis em uma escala múltipla. Segundo Hair Jr. *et al.* (2009), o pressuposto da consistência interna é que os itens ou indicadores individuais devem medir o mesmo construto, e assim serem altamente correlacionados.

O instrumento de análise de confiabilidade por meio da consistência interna mais utilizado é o *Alfa de Cronbach*. Esse modelo se baseia na correlação média entre os itens. O valor assumido pelo Alfa está entre 0 e 1, e quanto mais próximo de 1, maior a fidedignidade das dimensões do construto. De acordo com Hair Jr. *et al.* (2009), a medida inferior mais aceita é 0,7, apesar de poder diminuir para 0,6 para pesquisa exploratória. Importante destacar é a relação que o *Alfa de Cronbach* possui com os números de itens na escala do questionário. Ou seja, escalas com maior quantidade de itens propiciam um maior *Alfa de Cronbach*.

Com base na análise de 25 itens dos questionários que estão relacionados com o construto de comprometimento adotado nesse trabalho, o *Alfa de Cronbach* foi de 0,644. Desse modo, esse valor encontrado demonstra que a escala possui consistência.

4.2 Associação entre comprometimento e desempenho com o perfil sócio demográfico e com as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso

Adicionalmente, foi realizado o teste Qui-quadrado. Recorre-se ao teste Qui-quadrado quando se pretende analisar a associação entre duas variáveis. Neste caso pretende-se analisar se as respostas dadas pelos alunos quanto às variáveis relacionadas ao comprometimento estão associadas à nota que esses mesmos alunos deram para o seu próprio comprometimento. A variável da nota do comprometimento é ordinal (0 a 4 – baixo comprometimento; 5 a 7 – médio comprometimento; 8 a 10 – alto comprometimento), enquanto as outras variáveis são nominais e possuem 2 ou quatro categorias. Por meio da Tabela 14 é possível verificar a quantidade de alunos por nível de comprometimento.

Tabela 14

Divisão das notas de comprometimento

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Baixo comprometimento (0 a 4)	33	4,8
Médio comprometimento (5 a 7)	341	49,3

Alto comprometimento (8 a 10)	318	46
Total	692	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos alunos (49,3%) consideram que, de 1 a 10, seu comprometimento está entre 5 a 7. Nota-se que apenas 4,8% pensam que seu comprometimento é baixo. Também foi realizado o mesmo procedimento com a variável desempenho (Tabela 15).

Tabela 15

Divisão das notas de desempenho

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Baixo desempenho (0 a 4)	32	4,6
Médio desempenho (5 a 7)	392	56,6
Alto desempenho (8 a 10)	268	38,7
Total	692	100

Fonte: Dados da pesquisa

Com uma porcentagem maior (56,6%), os alunos, em sua maioria, consideram ter um desempenho médio (entre 5 e 7). Como ocorreu com o comprometimento, a minoria considera seu desempenho baixo. Dando prosseguimento à análise, realizou-se o teste Qui-quadrado para variáveis comprometimento e desempenho com as outras variáveis advindas do questionário. A primeira análise foi com relação ao comprometimento.

Tabela 16

Teste Qui-quadrado para associação do comprometimento com outras variáveis do questionário

	Value	dF	Pearson Chi-Square
Gênero	18,337	2	0,000*
Idade	22,967	12	0,028*

Período acadêmico	28,345	14	0,013*
Você faz questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula	24,712	6	0,000*
Faz rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la	64,051	6	0,000*
Chega em aula sem completar leituras ou atribuições	58,930	6	0,000*
Assiste a exposições artísticas	26,271	6	0,000*
Ajuda outros estudantes a entender algum conteúdo	38,317	6	0,000*
Você discute ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula	50,686	6	0,000*
Faz trabalhos e atividades em grupo	18,100	6	0,006*
Faz apresentação de trabalho em classe	13,982	6	0,030*
Já foi monitor	8,160	2	0,017*
Com qual frequência você frequenta monitoria	16,173	6	0,013*
Você discute sobre planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade	20,220	6	0,003*
Você participa ou participou de Programas de Iniciação Científica	15.455	6	0,017*
Número de livros sugerido na disciplina que leu	33,466	8	0,000*
Número de relatórios, textos, artigos ou trabalhos lidos	33,388	8	0,000*
Em uma semana típica de 7 dias, aproximadamente quantas horas você dedica preparando-se para as aulas estudando sozinho, fazendo eventuais tarefas	69,295	12	0,000*
Realizou curso de língua estrangeira	6,154	2	0,046*
Participou de atividades extracurriculares	3,458	2	0,046*
Trabalhou ou trabalha durante o período acadêmico	14,675	2	0,001*
Estado civil	3,038	10	0,981
Universidade	18,007	10	0,055
Raça	3,402	6	0,757
Turno	3,191	4	0,526
Pede a outro estudante para lhe ajudar a entender algum conteúdo	7,019	6	0,319
Você discute seu desempenho acadêmico com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade	6,292	6	0,391
Você participa ou participou como membro em entidades extras (Diretório Acadêmico, Associação Atlética etc.)	6,228	6	0,398
Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico	15,430	8	0,051
Realizou estágios	2,086	2	0,352
Estudou no exterior	0,934	2	0,627
Turno do trabalho	5,134	2	0,077
Relação do trabalho com o curso	2,604	2	0,272

Fonte: Dados da pesquisa

* Significante à 5%

A hipótese testada é H_0 : as variáveis são independentes, ou seja, não há associação entre as variáveis. Desse modo, por meio das informações contidas na Tabela 16 é possível observar que as variáveis estado civil, Universidade, raça, turno do curso, se o aluno pede a algum colega para lhe ajudar a entender algum conteúdo, se discute seu desempenho acadêmico com algum membro da comunidade acadêmica, se

participa de associações estudantis, quantidade de livros que lê por conta própria, se realizou estágio, se estudou no exterior, bem como o turno do trabalho e se este possui relação com o curso de Ciências Contábeis não possuem associação com o comprometimento.

Analisando as Tabelas cruzadas (APÊNDICE B) para as variáveis que deram associação com a nota do comprometimento dada pelo aluno, observa-se que há mais casos de pessoas do gênero feminino com percepção de alto comprometimento. Com relação à idade, os alunos que possuem entre 21 a 30 anos tendem a possuir um comprometimento médio.

Quando se analisa o período em que o aluno está cursando, verifica-se que os alunos no início do curso possuem percepção de alto comprometimento. Contudo, esse comportamento cai a partir do sétimo período. Tal resultado corrobora com um dos pressupostos da Teoria do Envolvimento, que destaca que o envolvimento acontece de forma contínua. Ou seja, a manifestação do envolvimento do aluno acontece em graus diferentes e em momentos distintos.

Alunos que fazem questionamentos em sala de aula possuem maiores notas de comprometimento. O mesmo ocorre com aqueles estudantes que fazem rascunhos de alguma tarefa antes de entregá-la. E quanto menos os estudantes chegam em sala sem completar alguma leitura, seu comprometimento é maior. Tal fato constata o envolvimento do estudante fora da sala de aula.

De acordo com Astin (1984), alunos que participam ou assistem exposições artísticas tendem a ser mais comprometidos com sua aprendizagem. Tal inferência foi constatada na presente pesquisa. Contudo os estudantes de Ciências Contábeis não se mostraram assíduos em participar desse tipo de atividade. A maior parte vai às vezes a shows, teatros etc.

E aqueles que com mais frequência auxiliam seus colegas com algum conteúdo e fazem trabalhos e atividades em grupo também possuem médio ou alto desempenho. Ou seja, a relação com outros alunos está associada com o comprometimento do aluno. O mesmo ocorre com aqueles estudantes que discutem o conteúdo das disciplinas fora da sala de aula. Talvez, pela característica do curso de Ciências Contábeis, os alunos fazem com frequência apresentações de trabalho em classe e trabalhos em grupo. Quanto maior a frequência dessas atividades, maior o comprometimento.

O aluno ser monitor de alguma disciplina contribui para seu maior comprometimento, o que é ressaltado pela Teoria do Envolvimento. Quem é ou já foi

monitor possui alto comprometimento, contrapondo o médio comprometimento daqueles estudantes que não foram ou não são. Pelo teste Qui-quadrado também foi possível verificar a associação entre o comprometimento e a frequência com que os alunos vão na monitoria, discute sobre planos de carreira profissional com algum membro da Universidade. Por meio das tabelas cruzadas, verificou-se que alunos que realizam essas atividades com mais frequência tendem a ser mais comprometidos, o que corrobora com a Teoria do Envolvimento.

Contudo, poucos estudantes do curso de Ciências Contábeis participam de programas de iniciação científica. Nesse sentido, a maior parte dos alunos que possuem médio comprometimento nunca fizeram uma iniciação científica. As frequências observadas foram maiores que as esperadas quando o aluno faz ou frequenta alguma dessas atividades.

Observou-se também que quanto mais os alunos leem livros, relatórios, relacionados ou não com as disciplinas do curso, seu comprometimento é alto. Outra constatação foi que alunos que gastam mais horas semanais estudando sozinhos, possuem maior comprometimento.

Perguntados sobre se já estudou ou estuda outro idioma, a maior parte disse que não. Contudo, pelo teste Qui-quadrado, verificou-se que os estudantes que estudam uma língua estrangeira possuem maior comprometimento. O mesmo resultado foi constatado quando eles fazem alguma atividade extracurricular. Os alunos que trabalham tendem a ter um médio comprometimento. O turno do trabalho e a relação dessa atividade laboral com o curso não tiveram associação com o envolvimento do estudante.

Os alunos foram inqueridos a dar uma nota (de 1 a 10) para seu desempenho. Como realizado com o comprometimento, também foi feito o teste Qui-quadrado para o desempenho e as perguntas do questionários para ver se havia associação entre elas (Tabela 17).

Tabela 17

Teste Qui-quadrado para associação do desempenho com outras variáveis do questionário

	Value	dF	Pearson Chi-Square
Raça	24,808	6	0,000*

Você faz questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula	51,591	6	0,000*
Faz rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la	44,225	6	0,000*
Chega em aula sem completar leituras ou atribuições	38,244	6	0,000*
Assiste a exibições artísticas	19,023	6	0,004*
Pede a outro estudante para lhe ajudar a entender algum conteúdo	25,051	6	0,000*
Ajuda outros estudantes a entender algum conteúdo	54,751	6	0,000*
Você discute ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula	31,067	6	0,000*
Faz apresentação de trabalho em classe	34,984	6	0,000*
Já foi monitor	24,989	2	0,000*
Você discute sobre planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade	19,048	6	0,004*
Você discute seu desempenho acadêmico com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade	12,986	6	0,043*
Você participa ou participou como membro em entidades extras (Diretório Acadêmico, Associação Atlética etc.)	18,877	6	0,004*
Você participa ou participou de Programas de Iniciação Científica	25,786	6	0,000*
Número de livros sugerido na disciplina que leu	27,975	8	0,000*
Número de relatórios, textos, artigos ou trabalhos lidos	45,770	8	0,000*
Em uma semana típica de 7 dias, aproximadamente quantas horas você dedica preparando-se para as aulas estudando sozinho, fazendo eventuais tarefas	27,263	12	0,007*
Realizou curso de língua estrangeira	7,285	2	0,026*
Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico	17,405	8	0,026*
Participou de atividades extracurriculares	6,481	2	0,039*
Sexo	1,300	2	0,522
Idade	7,763	12	0,803
Estado civil	5,527	10	0,853
Universidade	14,337	10	0,158
Período acadêmico	15,945	14	0,317
Turno	3,406	4	0,550
Faz trabalhos e atividades em grupo	10,255	6	0,144
Com qual frequência você frequenta monitoria	6,038	6	0,419
Realizou estágios	1,788	2	0,409
Estudou no exterior	3,250	2	0,197
Trabalhou ou trabalha durante o período acadêmico	2,271	2	0,321
Turno do trabalho	0,635	2	0,728
Relação do trabalho com o curso	2,192	2	0,334

Fonte: Dados da pesquisa

* Significante a 5%

Por meio da análise da Tabela 17, pode-se observar que as variáveis que possuem associação com o desempenho foram, algumas vezes, diferentes daquelas que possuem associação com o comprometimento. Após a identificação das associações significativas, procedeu-se a análise das Tabelas cruzadas (APÊNDICE B). A primeira a

chamar a atenção foi a variável raça. Pessoas de raça branca e parda tendem a ter médio e alto desempenho. Essa variável não teve associação com o comprometimento.

Como verificado com o comprometimento, alunos que fazem questionamentos em sala de aula possuem alto desempenho, e aqueles que o fazem às vezes possui médio desempenho. O mesmo nível de desempenho foi encontrado naqueles estudantes que fazem rascunhos de alguma tarefa antes de entrega-la com frequência ou muita frequência. Ou seja, pode-se inferir que alunos que participam mais das aulas e fazem esboços antes de elaborar e entregar as atividades tendem a ter maiores notas. Quando os estudantes chegam, com frequência ou muita frequência, em sala sem completar alguma leitura, seu desempenho é de médio para baixo. Tal fato demonstra a importância de realizar bem as tarefas dadas nas disciplinas.

Os alunos que participam ou assistem exposições artísticas, como ocorrido com a variável comprometimento, tendem a ter melhor desempenho. Tal fato demonstra a importância de atividades culturais para o desenvolvimento do aluno. E aqueles que com frequência auxiliam seus colegas com algum conteúdo ou, até mesmo, pede ajuda para os colegas, também possuem médio desempenho. Aqueles que fazem essa rotina às vezes possuem médio desempenho. Ou seja, a relação com outros alunos, tanto ajudando como sendo auxiliado, também está associada com o desempenho do aluno. O mesmo foi constatado quando há discussão de conteúdo das disciplinas entre os estudantes, isso melhora o desempenho.

Com relação a ser monitor, os alunos que responderam que já foram tutores em determinada disciplina curso, possuem alto desempenho. E aqueles que não foram, tendem a ter baixo ou médio desempenho. Destaca-se que maior parte dos alunos nunca foram monitores, sendo uma atividade acadêmica importante para o desempenho dos alunos. Contudo, recorrer a monitoria como auxílio em alguma disciplina não influencia no desempenho.

Os estudantes que conversam sobre planos de carreira profissional com algum membro da Universidade tendem a possuir maiores desempenho. Talvez essas conversas estimulem os alunos a estudarem mais, vendo a importância de um bom desempenho na Universidade para a sua futura carreira profissional. Quando também há a conversa sobre o desempenho, aqueles estudantes que tocam no assunto com seus pares tendem a ter maior desempenho.

Os estudantes do curso de Ciências Contábeis que nunca participaram de entidades extras como Diretório Acadêmico, Associação Atlética possuem baixo ou

médio desempenho. Também se observou que as frequências observadas foram maiores que as esperadas quando o aluno faz ou frequenta alguma dessas atividades muitas vezes.

Novamente a participação em programas de iniciação científica faz diferença na carreira acadêmica do aluno nos aspectos relacionados à aprendizagem. Como já comprovado com o comprometimento, alunos que fazem iniciação científica possuem alto desempenho. Aqueles que nunca o fizeram possuem baixa ou média atuação.

Observou-se também que quanto mais os alunos leem livros, relatórios, relacionados ou não com as disciplinas do curso, seu desempenho é alto. E alunos que gastam mais horas semanais estudando sozinho, possuem maior desempenho.

Perguntados sobre se já estudou ou estuda outro idioma, a maior parte disse que não. Pelo teste Qui-quadrado, verificou-se que os estudantes que estudam uma língua estrangeira possuem maior comprometimento. Ou seja, para aqueles que não estudaram ou uma língua estrangeira, as frequências observadas foram maiores que as frequências esperadas para o baixo e médio desempenho.

Diferentemente da variável comprometimento, as questões relacionadas ao trabalho não mostraram associação com o desempenho. Constata-se que o trabalho não influencia no desempenho, talvez por ser um curso com alta empregabilidade e os estudantes já estarem acostumados, desde o início do curso, a exercer essa atividade. Em um curso onde a empregabilidade é alta e rapidamente os alunos começam a trabalhar ou fazer estágio, essa constatação é relevante.

4.3 Comprometimento e sua relação com o perfil sócio demográfico e com as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso

Para testar a relação do comprometimento com as características sócio demográficas e com as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso foi utilizada a técnica multivariada da regressão linear múltipla. De acordo com Hair Jr. *et al.* (2005) esse instrumento visa analisar a relação de uma variável dependente e outras variáveis independentes.

Nesse sentido, utilizou-se no modelo a variável comprometimento (nota dada pelo aluno para seu comprometimento) e, como independentes, as outras questões abordadas no questionário. De acordo com Hair Jr. *et al.* (2005) a análise de regressão exige que alguns pressupostos sejam atendidos: linearidade do fenômeno atendido,

variância constante do termo de erro (heteroscedasticidade); normalidade da distribuição dos termos de erro, e independência dos termos de erros.

Para se chegar no modelo final que atendesse todos os pressupostos citados, utilizou-se do procedimento *stepwise*. Segundo Fávero *et al.* (2009, p. 365), o *stepwise* é muito utilizado quando o pesquisador “deseja avaliar a significância estatística dos parâmetros de determinadas variáveis explicativas por meio da inclusão passo a passo apenas daquelas que se mostraram relevantes a determinado nível de significância”. Assim, no início do procedimento é definida a melhor variável explicativa do comportamento da variável explicada e, na sequência, outras variáveis vão sendo inseridos a partir da significância de seus parâmetros. O *stepwise* termina quando não há mais nenhuma variável a ser adicionada ou excluída. Nachtshein e Wasserman (1996) citados por Fávero *et al.* (2009) consideram que este é o método automático mais utilizado do melhor conjunto de variáveis explicativas.

Após realizado os procedimentos estatísticos exigidos para a análise de regressão linear múltipla, o modelo final é apresentado na Tabela 18. Ressalta-se que aqui é apresentado o modelo final, sendo que todos os passos do procedimento *stepwise* podem ser analisados no APÊNDICE C do trabalho.

Tabela 18

Regressão linear múltipla: comprometimento e perfil sócio demográfico e atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso

Variável	Coefficiente	p-value	VIF	Teste T
Constante				9,549
Horas Aulas que dedica na semana para estudar sozinho	0,267	0,000*	1,168	7,052
Discussão sobre carreira profissional com colegas e professores	0,115	0,002*	1,065	3,184
Leitura de relatórios, textos, artigos e trabalhos	0,105	0,005*	1,116	2,830
Trabalha	0,180	0,000*	2,073	3,579
Relação do trabalho com o curso	0,125	0,012**	2,042	2,507
Foi monitor	-0,77	0,032**	1,037	-2,154
* Significante a 1%				
** Significante a 5%				
Número de observações	692			
R ² não ajustado	16,2			
R ² ajustado	15,5			
Sig. (Modelo)	0,000			

A variável *Variance Inflation Factor* (VIF) é utilizada para verificar a multicolinearidade. Fatores de inflação de variância (VIF) medem o quanto a variância dos coeficientes de regressão estimados está inflada em comparação a quando as

variáveis preditoras não são relacionadas linearmente. Desse modo, os dados não apresentaram indicativos de multicolinearidade, pois as estatísticas VIF ficaram abaixo de 5,0.

Conforme demonstrado na Tabela 18, pode-se observar quais coeficientes das atividades desenvolvidas pelo aluno e o quanto elas impactam na variável dependente comprometimento. Ou seja, os coeficientes indicam quanto cada atividade afeta a variável dependente quando esta aumenta em uma unidade.

Nesse sentido, o aluno que gasta mais horas por semana estudando sozinho possui maior comprometimento ($\beta = 0,267$). Essa atividade foi a que teve maior impacto no comprometimento do estudante. Após a discussão sobre carreira profissional com colegas e professores, conversar sobre os planos de carreira profissional com os colegas, professores, orientador, entre outros, foi a que mais afetou o comprometimento. Como já ressaltado anteriormente, talvez essas conversas estimulem os alunos a se envolverem mais, vendo a importância de um bom desempenho na vida acadêmica para a sua futura carreira profissional.

A leitura de relatórios, textos e artigos também impacta no comprometimento do aluno. Ou seja, quanto mais os alunos leem e estudam por meio desses tipos de trabalhos, mais comprometidos serão. Já comprovado pelo teste Qui-quadrado, o aluno que trabalha tende a ser mais comprometido, principalmente se esta atividade laboral está relacionada com o curso de Ciências Contábeis. Como a empregabilidade do curso tende a ser alta, uma vez que a maior parte dos alunos trabalham, verifica-se que trabalhar é um aspecto que contribui para o desenvolvimento do estudante.

Contudo, destaca-se que a atividade de ser monitor apresentou coeficiente negativo ($\beta = -0,77$). Uma explicação poderia ser o baixo número de alunos que enveredam por esse caminho no curso de Ciências Contábeis, demonstrando que ser monitor não afeta positivamente no comprometimento dos alunos. Tal resultado não corrobora com a Teoria do Envolvimento, uma vez que Astin (1984) infere que os alunos mais comprometidos são aqueles que participam de associações acadêmicas, monitória e iniciação científica.

Por fim, destaca que as outras variáveis não foram significativas e não compuseram o modelo da regressão linear múltipla. Assim, embora a maior parte ficou de fora, as que ficaram corroboraram o construto de que quanto mais tempo o aluno gasta com essas atividades, mais comprometido ele vai ser com sua aprendizagem.

5 CONCLUSÕES

Estudar aspectos relacionados ao comportamento dos alunos do curso de Ciências Contábeis se faz importante a partir do momento que proporcionar identificar, analisar e focar os esforços para alcançar os melhores resultados com relação ao desenvolvimento específico de cada aluno. De forma geral, também contribuiu para o desenvolvimento da educação contábil, uma vez que pode-se desenvolver políticas e programas que melhorem o curso de Ciências Contábeis, com base nas características dos alunos.

Diante desse contexto, a presente tese teve como objetivo analisar o comprometimento dos estudantes de Ciências Contábeis com relação à aprendizagem. O construto de comprometimento adotado foi o tempo (frequência) gasta com as atividades relacionadas com a aprendizagem, embasado pela Teoria do Envolvimento de Astin (1984).

A partir dos resultados, verificou-se que, quanto à frequência, os estudantes de Ciências Contábeis gostam de fazer rascunhos de uma atividade antes de entregá-la, solicitam ajuda, mas também gostam de auxiliar a seus pares. Tal constatação é importante, pois, de acordo com Astin (1984) o isolamento do aluno prejudica seu desenvolvimento acadêmico.

No mesmo sentido, verificou-se que a maior parte dos alunos fazem atividades em grupos e apresentam trabalhos em classe com frequência. E também conversam sobre a vida acadêmica fora de sala de aula. Tais atitudes demonstram um interesse com o curso, mas também com a carreira profissional, pois discutem sobre o trabalho com os professores, orientadores, colegas etc.

Contudo, algumas atividades são pouco desenvolvidas pelos alunos, como ir na monitoria. Tal fato demonstra que eles não recorrem a esse auxílio de estudo, procuram estudar em grupo e sozinhos. Corroborando com este achado, a maior parte também não foi monitor de alguma disciplina. Talvez isso prejudique a formação futura de professores de Contabilidade, uma área já defasada de docentes. Ser monitor já é uma iniciação à docência por parte do aluno, pois ele auxilia e explica o conteúdo de alguma disciplina para outros colegas. Outra verificação no estudo foi o baixo interesse dos alunos pela iniciação científica, que também contribui para a formação inicial de um possível futuro pesquisador e docente da área contábil.

Estudantes de Ciências Contábeis também participam poucos de atividades extras, como diretório acadêmico e associações atléticas. Tal constatação pode ser explicada pelo fato de maior parte trabalhar ou fazer estágio durante o curso. Os alunos de Ciências Contábeis não ficam muito tempo na Universidade, o que prejudica a participação nessas entidades. De acordo com a Teoria do Envolvimento, a participação de estudantes nessas associações faz com que o aluno se torne mais engajado com sua aprendizagem, pois ficam mais tempo na própria instituição de ensino. Verificou-se também que os alunos não assistem a exposições artísticas, como shows, teatros, exposições de arte etc.

Quanto à leitura de livros, artigos entre outros, a maioria lê de 1 a 4 livros por semestre, daqueles sugeridos nas próprias disciplinas do curso. Contudo esse número aumenta quando se refere a livros lidos por conta própria e artigos, relatórios. Os estudantes se interessam mais pelas obras que não são indicadas pelos professores.

E como característica do curso de Contabilidade, a maior parte trabalhou e realizou estágios, demonstrando que o curso tem alta empregabilidade. Dos alunos que exercem alguma atividade laboral, a maioria a fazem em período integral. E a maior parte desse trabalho está relacionado com o curso. Tal fato evidencia uma boa relação entre a escola e o mercado de trabalho. Mas os alunos de Ciências Contábeis não se interessam em aprender outro idioma e, conseqüentemente, poucos já estudaram no exterior.

Foi solicitado aos respondentes, no final do questionário, que dessem uma nota (de 0 a 10) para seu desempenho e comprometimento no curso. A maior parte (32,8%) dos alunos deu nota 7 para o seu próprio desempenho, seguida pela nota 8 (28,6%). Quanto ao comprometimento, a maior parte (27,2%) dos alunos deu nota 7 para o seu comprometimento, seguida pela nota 8 (26%). Destaca-se que, embora os alunos sejam pouco engajados em algumas atividades, eles consideram que, naqueles que conseguem se envolver possuem alto comprometimento.

Como uma forma de medir essa associação da nota dada pelo aluno a si mesmo e as respostas deles às outras perguntas, foi realizado o teste Qui-quadrado. Para isso a variável da nota do desempenho e do comprometimento foi dividida em três extratos (0 a 4 – baixo desempenho/comprometimento; 5 a 7 – médio desempenho/comprometimento; 8 a 10 – alto desempenho/comprometimento).

Por meio dessa análise, foi possível constatar que as variáveis idade, estado civil, Universidade, raça, turno do curso, se o aluno algum colega para lhe ajudar a entender

algum conteúdo, se já foi monitor, se faz apresentação de trabalho em classe, se discute seu desempenho acadêmico com algum membro, se realizou estágio e se estudou no exterior não possuem associação com o comprometimento.

Observa-se que há mais casos de pessoas do gênero feminino com alto comprometimento. Com relação ao período em que o aluno está cursando, há maior parte dos alunos com baixo comprometimento no 7º período, ou seja, mais da metade do curso. Alunos em períodos mais recentes, como 3º e 5º, possuem comprometimento médio ou alto. Nesse sentido, verifica-se que alunos no início do curso tendem a ter maior comprometimento.

Como já ressaltado, alunos que fazem questionamentos em sala de aula possuem maiores notas de comprometimento. O mesmo ocorre com aqueles estudantes que fazem rascunhos de alguma tarefa antes de entregá-la.

Alunos que realizam essas atividades com mais frequência tendem a ser mais comprometidos, o que corrobora com a Teoria do Envolvimento. E a participação em exposições artísticas também se mostrou importante, uma vez que se mostraram mais comprometidos com sua aprendizagem aqueles que assistem a shows, teatros etc.

E aqueles que com mais frequência auxiliam seus colegas com algum conteúdo e faz trabalhos e atividades em grupo também possuem médio ou alto desempenho. Ou seja, a relação com outros alunos está associada com o comprometimento do aluno. Também foi possível verificar a associação entre o comprometimento e a frequência com que os alunos vão na monitoria e discutem sobre planos de carreira profissional com algum membro da Universidade.

O comprometimento com a aprendizagem é maior naqueles alunos que fazem ou frequentam alguma atividade extra como diretório acadêmico. O mesmo ocorre com a participação em programas de iniciação científica. Assim, fica constatada a importância de incentivar os alunos a fazerem parte desses programas acadêmicos.

Observou-se também que quanto mais os alunos leem livros, relatórios, relacionados ou não com as disciplinas do curso, seu comprometimento é alto. Outra constatação foi que alunos que gastam mais horas semanais estudando sozinho, possuem maior comprometimento.

Os alunos que trabalham tendem a ter um médio comprometimento, principalmente quando trabalham no turno integral. Os alunos que trabalham em tempo parcial, tendem a ter alto comprometimento.

E pela análise da regressão linear múltipla, verificou-se que as variáveis que afetam o comprometimento são: 1) horas por semana estudando sozinho possui maior comprometimento; 2) discussão sobre carreira profissional com colegas e professores, conversar sobre os planos de carreira profissional com os colegas, professores, orientador; 3) leitura de relatórios, textos e artigos; 4) trabalhar; 5) o trabalho estar relacionado com o curso de Ciências Contábeis.

Diante de todos esses resultados, algumas inferências e proposições podem ser destacadas. A primeira é que é preciso estimular algumas atividades acadêmicas entre os alunos do curso de Ciências Contábeis, como a participação em atividades extracurriculares, integrando os diretórios acadêmicos e associações atléticas. Os diretórios acadêmicos são órgãos de representatividade estudantil e congregam o corpo discente e fornecem a este representatividade junto à instituição. A participação ativa dos alunos nesses ambientes pode proporcionar a eles a consciência de que podem atuar como parceiros na gestão da Universidade, se conscientizando que são fundamentais na construção de uma Faculdade melhor. Além da relevante contribuição para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Com relação à associação atlética, além da contribuição pessoal, o esporte pode reduzir a probabilidade de aparecimento de doenças, contribui para a formação física e psíquica além de desenvolver e melhorar tais formações.

O interesse pela monitoria e iniciação científica também fica clara, uma vez que são poucos alunos que enveredam por esse caminho durante sua caminhada acadêmica. Criar novos meios de incentivar os alunos a já começarem a se interessar pela carreira acadêmica, sendo monitor, e pela carreira científica, sendo pesquisador é importante para o futuro dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil.

Com o incentivo a essas últimas atividades citadas, pode ser que também aumente o interesse pelo estudo de língua estrangeira, pois a iniciação científica exige a leitura de trabalhos internacionais. Consequentemente, os alunos terão vontade de estudar no exterior.

O trabalho também evidenciou que a menor parte dos alunos assistem a exposições artísticas e esse aspecto também é relevante para o desenvolvimento do aluno. A cultura constitui um importante agente de identificação pessoal e social, estabelecendo uma identidade pessoal que efetivamente enriquece a vida acadêmica e pessoal do aluno.

Todas essas atividades vão fazer com que o aluno interaja mais com o ambiente acadêmico, fazendo com que ele seja mais propenso do que outro em expressar sua satisfação com todos os aspectos da sua experiência institucional. Inclusive com amizades estudantis, variedade de disciplinas, ambiente intelectual, e até mesmo a administração da instituição. Para Harper e Quaye (2009) um estudante engajado é aquele que tem participação efetiva nas atividades escolares, tanto dentro como fora da sala de aula, e que levam a resultados mensuráveis.

Por fim, sugere-se para pesquisas futuras verificar quais as atividades acadêmicas relacionadas ao comprometimento estão relacionadas com o desempenho dos alunos. Em que medida o tempo do aluno no curso contribui para o seu maior envolvimento. Qual a quantidade de energia (tempo) dedica a cada atividade e o que isso influencia no comprometimento do estudante. E como sugere Astin (1984), como uma forma de participação aumenta ou diminui os efeitos de outra forma. E verificar quais são as combinações ideais que facilitam a máxima aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

- Allen, N. J.; Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, pp. 1-18.
- Astin, A. W. (1968). Undergraduate achievement and institutional "excellence." *Science*, 161, 661-668.
- Astin, A. W. (1970). The methodology of research on college impact. *Sociology of Education*, 43, 223-254.
- Astin, A. W (1975). *Preventing Students from Dropping out*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Astin, A. W (1977). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1977.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(2), pp. 297-308.
- Avelino, B. C.; Cunha, J. V. A.; Nascimento, E. M. (2006) Desenvolvimento profissional de estudantes de ciências contábeis: análise empírica sobre as intenções após a graduação em relação a cursar pós-graduação. *UnB Contábil*, Brasília, v. 9, n. 1, jan./jun.
- Bastos, A. V. B. (1994). *Múltiplos comprometimentos no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador coma organização, a carreira e o sindicato* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Bastos, A. V. B. (1996). *Comprometimento no trabalho: os caminhos da pesquisa e os seus desafios teórico-metodológicos*. In: Tamayo, A.; Borges-Andrade, J. E.; Codo, W.: Trabalho, organizações e cultura. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, pp. 94-109.
- Bastos, A. V. B; Brandão, M. G. A.; Pinho, A. P. M (1996). Comprometimento organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 1996, Angra dos Reis. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 1996. CD-ROM.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de dezembro 2014.

- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* de 10.01.2001 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 15 de dezembro 2014.
- Cardoso, S. M. V.; Jandl, P. (1998). Estilos de aprendizagem: aprendendo a aprender. *Direito-UFS*, 15(2). pp. 135-145.
- Castro, J. X.; Miranda, G. J.; Leal, E. A. (2016). estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 9, pp. 80-97.
- Chickering, A. W.; Gamson, Zelda F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, mar., p. 3-7.
- Cornachione Júnior, E. B. (2004). *Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: Modelos colaborativos virtuais* (Tese de livre docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Costa, F. M.; Bastos, A. V. B (2014). Comprometimento organizacional: bases para uma abordagem processual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 30(3), pp. 329-337.
- Cunha, J. V. A.; De luca, M. M. M.; Lima, G. A. S. F.; Cornacchione JR., E. B.; Ott, E. (2015) Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPeC*, Brasília, v. 9, n. 2, art. 1, p. 124-142, abr./jun.
- Da Rocha, L. M.; Gueller, M. (2013). Fatores que permeiam o comprometimento dos alunos na aprendizagem da Matemática. In: CONGRESSO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE AMÉRICA CENTRAL Y EL CARIBE, 1, 2013, Santo Domingo. *Anais...* Republica Dominicana, 2013.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez.
- Dunn, R; Dunn, K.; Perrin, J. (1994) *Teaching young children through their individual learning styles*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Eengers, M. E. A.; Morosini, M. C. (orgs.) (2007). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre(RS): EDIPUCRS.
- Fávero, L. P; Belfiore, P.; Da Silva, F. L.; Chan, B. L. (2009). *Análise dos dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Elsevier, Rio de Janeiro.
- Felicetti, V. L; Morosini, M. C. (2008). O Comprometimento do estudante com a aprendizagem: Onde está o estado da arte. In. ANPEDSUL - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em educação e inserção social. *Anais...* Itajaí: Univali, 2008.

- Felicetti, V. L.; Morosini, M. C. (2010). Do Compromisso ao Comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 2, pp. 23 - 44.
- Felicetti, V. L. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ferreira, A. B. H (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Editora Positivo, Curitiba.
- Gagné, R. M. (1974). *Como se realiza a aprendizagem*. 2. ed. Trad. Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Gall, M. D.; Gall, J. P.; Borg, W. R (2007). *Educational research: an introduction*. 8 ed. ed. Person/Allyn and Bacon.
- Gil. A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Hair Jr., J. F.; Black, W. C.; Babin, B.J.; Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre, Bookman.
- Harper, S. R.; Quaye, S. J. (2009). *Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Harvey, L. (2011). *Qualidade analítica glossário, quality research international, 2004-2011*. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3708/1/437552.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2016.
- Hergenhahn, B. R.; Olson, Matthew. (2001). *An introduction to theories of learning*. 6 ed. Upper Saddle River/NJ-USA: Prentice Hall.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva.
- Hunt, S. D.; Chonko, L. B.; Wood, C. R. (1985). Organizational commitment e marketing. *Journal of Marketing*, 49(1), pp. 112-126.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, pp. 51-60.
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Cooper, J. T. (2009). Conceptual foundations: construct definitions and theoretical representations of workplace commitments. In T. E. Becker, H. J. Klein, & J. P. Meyer, (Eds.), *Commitment in Organizations. Accumulated Wisdom and New Directions* (pp. 3-36). New York / London: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), pp. 5-20.

- Kuh, G. D.; Schuh, J. H.; Whitt, E. J. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Personal Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, George D.; Kinzie, J.; Schuh, J. H.; Whitt, E. J. (2005). *Assessing Conditions to Enhance Educational Effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacaosuperior/centso-da-educacao-superior>. Último aceso em 10/07/2014.
- Jaros, S. J.; Jermier, J. M.; Koehler, J. W.; Sincich, T. (1993). Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: an evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36(5), pp. 952-995.
- Leal, E. A.; Borges, M. P. P. (2016). Estratégias de ensino aplicadas na área da contabilidade gerencial: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, v. 8, pp. 1-18.
- Leite filho, G. A.; Rodrigues, F. C. (2006). Atitudes e Opiniões dos Alunos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis Quanto a Cursar Pós-Graduação: um estudo numa Universidade pública. *UnB Contábil*, Brasília, v. 9, n. 1, pp. 115-149, jan./jun.
- Lefrançois, G. R. (2009). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning.
- Machado, E. A. (2014). *Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes na modalidade EaD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins, G. A.; Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Mathieu, J. E; Zajac, D. M. (1990). A Review and Meta- Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), pp. 171-194.
- Medeiros, C. A. F. (1997). *Comprometimento organizacional, características pessoais e performance no trabalho: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional* (Defesa de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Medeiros, C. A. F. (2003). *Comprometimento organizacional: Um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras* (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Medeiros, C. A. F.; Enders, W. T. (1998). Padrões de comprometimento organizacional e suas características pessoais: como são os comprometidos e os descomprometidos com as organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22, 1998, Foz do Iguaçu, *Anais...* Foz do Iguaçu: ANPAD. CD-ROM.

- Meyer, J. P., Allen, N. J., Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and timelagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75 (6), pp. 710-720.
- Middlehurst, R.; Woodhouse, D. (1995). Coherent Systems for External Quality Assurance, *Quality in Higher Education*, 1(3), pp. 257-268.
- Miranda, G. J. (2011). *Qualificações docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moraes, J. O.; Theóphilo, C. R. (2010). Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. In: XIII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2010. São Paulo. *Anais...* 2010, São Paulo.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson.
- Morrow, P. *The theory and measurement of work commitment*. Greenwich: Jay Press Ltd., 1993.
- Mowday, R., Porter, L., Steers, R. (1982). *Employee–organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press
- Mowday, R. T.; Steers, R. M., Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65, pp. 224-247.
- Nogueira, D. R.; Espejo, M. M. dos S. B. (2010). O Impacto do Estilo de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação à distância. In: IV Congresso ANPCONT, 2010, Natal – RN. *Anais ...* São Paulo, 2010
- Oliveira, J. A.; Lucena, L. M; Torres, E. F.; Lima, C. F. (2007). O comprometimento sob a perspectiva dos alunos do curso de administração à distância da UFRN. In: Encontro de Administração da Informação 1, 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPAD.
- Oliveira, P. A.; Theophilo, C. R.; Batista, I. V. C.; Soares, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de ciências contábeis da Universidade estadual de montes claros. In: VII Congresso USP de Iniciação Científica, 2010. São Paulo. *Anais...* 2010, São Paulo.
- Pace, C. R. (1963). *CUES college and university environment scales*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- Pace, C. R. (1976). *Better Information for Student Choice*. UCLA: Who Goes? What's It Like? Reports – Research, 1976. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult> Acesso em: 13 de janeiro de 2015.
- Pace, C. R. (1979). *The Other Side of Accountability: Measuring Students' Use of Facilities and Opportunities*. AIR Forum 1979 Paper. Speeches/Meeting Papers;

Reports – Research, 1979. Disponível em:
 <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult> Acesso em: 03 de set. 2014.

- Pace, C. R.; Stern, G. G. (1958) An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 59, p. 269-277.
- Paiva, K. C. M.; Santos, A. O.; Barros, V. R. F.; Melo, M. C. O. L. (2007). Comprometimento discente e competências docentes: um estudo com alunos de ciências contábeis de uma instituição particular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. CD-ROM.
- Pascarella, E. T. (1985). College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. In: J. C. SMART (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon.
- Pascarella, E. T.; Terenzini, P. T.. (2005). *How college affects students: A third decade of research*, 2, São Francisco: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 5, pp. 603-609.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo – SEMESP (2014). 4º perfil do aluno de iniciação científica (2014). In: 14º Congresso Nacional de Iniciação Científica – CONIC, 2014, São Paulo – SP. *Anais...* São Paulo, 2014.
- Rego, A. (2003). Empenhamento organizacional: um contributo empírico para o fomento da qualidade nas/das instituições de ensino superior. *Revista de Administração*, São Paulo, 38 (4), pp. 298-313.
- Rodrigues, B. C. O.; Resende, M. S.; Miranda, G. J.; Pereira, J. M. (2016). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. *Enfoque – Paraná*, v. 35 n. 2 p. 139-153 mai./ago.
- Rowe, D. E. O.; Bastos, A. V. B., Pinho, A. P. M. (2011). Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), pp. 973-992.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Santos, N. de A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de

Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Souza, K. B. M.; Leone, N. C. P. G.; Almeida, S. T.; Gurgel, F. F.; De Araújo, M. V. P. (2013). Comprometimento organizacional de docentes em uma empresa de ensino. *Revista Global Manager*, 13(2), pp. 76-90.

Targino, M. L. S. (2013). *Psicologia da aprendizagem*. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância.- Campina Grande: EDUEPB.

Tejos-Saldivia, M. E. (2006). A relação causal entre comprometimento e desempenho: Um estudo em centros de pesquisa, (Tese de doutorado). Instituto de Pesquisa Energéticas e Nucleares da Universidade de São Paulo.

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R. W. *et.al.* (1969). Impact of Testing on Student Development. Papers were presented at the Michigan School Testing Conference. The University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1969. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/62/0c.pdf> Acesso em: 15 de janeiro 2015.

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**PESQUISA SOBRE O COMPROMETIMENTO DOS DISCENTES DOS
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.**

Prezado discente,

Sou aluno do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, onde desenvolvo uma tese que tem como objetivo principal identificar, mensurar e analisar o comprometimento dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis, sob orientação do professor Doutor Gilberto de Andrade Martins.

Para desenvolvimento do trabalho, torna-se necessário a aplicação de um questionário para identificar e mensurar o comprometimento dos discentes. Desse modo, é com grande prazer que convidamos você a participar da pesquisa, preenchendo o questionário (tempo estimado de preenchimento é de 10 minutos).

Ressaltamos que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada. Você é livre para deixar de participar dessa pesquisa a qualquer momento.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa!

Antecipamos agradecimentos.

João Estevão Barbosa Neto
Gilberto de Andrade Martins

QUESTÕES DE CUNHO SÓCIO-ECONÔMICO.

1 - Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

2 - Idade:

- ☐ até 20 anos
- ☐ de 21 a 25 anos
- ☐ de 26 a 30 anos
- ☐ de 31 a 35 anos
- ☐ de 36 a 40 anos
- ☐ de 41 a 45 anos
- ☐ mais de 45 anos.

3. Estado Civil:

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado
- ☐ União estável
- ☐ Viúvo
- ☐ Separado
- ☐ Outro

4 - Usando as categorias do censo do IBGE - 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a sua cor ou raça?

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena

5 - Qual é o nível de estudo de seu pai?

- ☐ Não frequentou a escola
- ☐ Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Médio
- ☐ Concluiu o Ensino Superior
- ☐ Tem o título de Mestre
- ☐ Tem o título de Doutor
- ☐ Tem o título de Pós-doutor

6 - Qual é o nível de estudo de sua mãe?

- ☐ Não frequentou a escola
- ☐ Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Médio
- ☐ Concluiu o Ensino Superior
- ☐ Tem o título de Mestre
- ☐ Tem o título de Doutor
- ☐ Tem o título de Pós-doutor

7 - Qual o período que está cursando?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

8 – Qual o turno que você estuda?

☐ Diurno

☐ Noturno

☐ Integral

EM SUA EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO, MARQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA (OU DISCORDÂNCIA) EM CADA UM DOS SEGUINTE ITENS REFERENTES ATUAL SEMESTRE LETIVO.

9 - Você faz questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula.

☐ Com muita frequência

☐ Com frequência

☐ Às vezes

☐ Nunca

10 - Faz rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la?

☐ Com muita frequência

☐ Com frequência

☐ Às vezes

☐ Nunca

11 - Chega em aula sem completar leituras ou atribuições?

☐ Com muita frequência

☐ Com frequência

☐ Às vezes

☐ Nunca

12 - Assiste a exibições artísticas (show, teatro, exposição de arte etc)?

☐ Com muita frequência

☐ Com frequência

☐ Às vezes

☐ Nunca

13 - Pede a outro estudante para lhe ajudar a entender algum conteúdo?

☐ Com muita frequência

☐ Com frequência

☐ Às vezes

☐ Nunca

14 - Ajuda outros estudantes a entender algum conteúdo?

☐ Com muita frequência

- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

15 - Você discute ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula.

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

16- Faz trabalhos e atividades em grupo?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

17- Faz apresentação de trabalho em classe?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

18 - Você foi monitor de alguma disciplina?

- ☐ Sim
- ☐ Não

19 - Com qual frequência você frequenta monitoria?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

20 - Você discute sobre planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

21 - Você discute seu desempenho acadêmico com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

22 - Você participa ou participou como membro em entidades extras (Diretório Acadêmico, Associação Atlética etc.)?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

23 - Você participa ou participou de Programas de Iniciação Científica?

- ☐ Com muita frequência
- ☐ Com frequência
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

24 - Número de livros sugeridos nas disciplinas que leu.

- ☐ Nenhum
- ☐ 1 - 4
- ☐ 5 - 10
- ☐ 11 - 20
- ☐ Mais de 20

25 - Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico.

- ☐ Nenhum
- ☐ 1 - 4
- ☐ 5 - 10
- ☐ 11 - 20
- ☐ Mais de 20

26 – Número de relatórios, textos, artigos ou trabalhos lidos.

Nenhum

- ☐ 1 - 4
- ☐ 5 - 10
- ☐ 11 - 20
- ☐ Mais de 20

Em uma semana típica de 7 dias, aproximadamente quantas horas você dedica para as seguintes atividades? (número de horas semanais)

27 - Preparando-se para as aulas estudando sozinho, fazendo eventuais tarefas.

- ☐ 1 - 5
- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ 26 - 30
- ☐ Mais de 30

28 - Assinale o que você fez durante seu percurso acadêmico (opções múltiplas).

- ☐ Realizei estágios
- ☐ Estudei no exterior
- ☐ Realizei curso de língua estrangeira
- ☐ Participei de atividades extracurriculares

29 - Você trabalhou ou trabalha durante o período acadêmico?

- ☐ Sim
- ☐ Não

30 - Se você respondeu sim na questão anterior, marque quanto tempo:

- ☐ Menos de um ano
- ☐ Mais de um ano e menos de 2
- ☐ Mais de 2 anos e menos de 3
- ☐ Mais de 3 anos e menos de 4
- ☐ Mais de 4 anos

31 - Seu trabalho é relacionado com seu curso?

- ☐ Sim
- ☐ Não

32 - Entre 0 e 10, atribua uma nota para seu desempenho no curso:

33 - Entre 0 e 10, atribua uma nota para seu comprometimento com o curso:

APÊNDICE B – Teste Qui-quadrado entre nota do desempenho e comprometimento e as variáveis relacionadas com o desempenho e comprometimento

TESTE QUI-QUADRADO ENTRE NOTA DO COMPROMETIMENTO E VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O COMPROMETIMENTO

Nota do comprometimento X gênero

NotaComprometimento * Gênero Crosstabulation					
			Gênero		Total
			Masculino	Feminino	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	16	17	33
		Expected Count	13,5	19,5	33,0
	Médio comprometimento	Count	164	176	340
		Expected Count	139,0	201,0	340,0
	Alto comprometimento	Count	102	215	317
		Expected Count	129,6	187,4	317,0
	Total	Count	282	408	690
		Expected Count	282,0	408,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,337 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	18,496	2	,000
Linear-by-Linear Association	16,027	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,49.

Nota do comprometimento X idade

NotaComprometimento * Idade Crosstabulation										
			Idade						Total	
			Até 20 anos	de 21 a 25 anos	de 26 a 30 anos	de 31 a 35 anos	de 36 a 40 anos	de 41 a 45 anos		mais de 45 anos
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	7	15	9	0	1	0	0	32
		Expected Count	6,8	16,4	5,9	1,5	,6	,3	,4	32,0
	Médio comprometimento	Count	54	175	74	15	5	3	2	328
		Expected Count	69,2	168,4	60,9	15,7	6,4	2,9	4,4	328,0
	Alto comprometimento	Count	80	153	41	17	7	3	7	308
		Expected Count	65,0	158,1	57,2	14,8	6,0	2,8	4,1	308,0
Total	Count	141	343	124	32	13	6	9	668	
	Expected Count	141,0	343,0	124,0	32,0	13,0	6,0	9,0	668,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,967 ^a	12	,028
Likelihood Ratio	25,332	12	,013
Linear-by-Linear Association	,136	1	,713
N of Valid Cases	668		

a. 8 cells (38,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Nota do comprometimento X estado civil

NotaComprometimento * EstadoCivil Crosstabulation

			EstadoCivil						Total
			Solteiro	Casado	União estável	Viúvo	Separado	Outro	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	28	2	1	0	0	0	31
		Expected Count	26,8	3,3	,6	,0	,2	,1	31,0
	Médio comprometimento	Count	283	38	5	0	3	1	330
		Expected Count	284,9	35,3	5,9	,5	2,5	1,0	330,0
	Alto comprometimento	Count	270	32	6	1	2	1	312
		Expected Count	269,3	33,4	5,6	,5	2,3	,9	312,0
	Total	Count	581	72	12	1	5	2	673
		Expected Count	581,0	72,0	12,0	1,0	5,0	2,0	673,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,038 ^a	10	,981
Likelihood Ratio	3,752	10	,958
Linear-by-Linear Association	,058	1	,810
N of Valid Cases	673		

a. 11 cells (61,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Nota do comprometimento X Universidade

Crosstab

			Universidade						Total
			UFMG	UFV	UFVJM	UFSJ	UFU	UFJF	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	4	2	2	3	19	3	33
		Expected Count	4,9	2,7	3,6	3,2	12,2	6,4	33,0
	Médio comprometimento	Count	55	21	35	30	138	62	341
		Expected Count	50,3	28,1	37,0	33,5	126,2	66,0	341,0
	Alto comprometimento	Count	43	34	38	35	99	69	318
		Expected Count	46,9	26,2	34,5	31,2	117,6	61,6	318,0
Total	Count	102	57	75	68	256	134	692	
	Expected Count	102,0	57,0	75,0	68,0	256,0	134,0	692,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,007 ^a	10	,055
Likelihood Ratio	18,123	10	,053
Linear-by-Linear Association	,422	1	,516
N of Valid Cases	692		

a. 4 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,72.

Nota do comprometimento X raça

NotaComprometimento * Raça Crosstabulation

			Raça				Total
			Branca	Parda	Preta	Amarela	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	14	14	4	0	32
		Expected Count	17,1	11,7	2,5	,7	32,0
	Médio comprometimento	Count	184	120	28	7	339
		Expected Count	181,1	124,0	26,6	7,4	339,0
	Alto comprometimento	Count	170	118	22	8	318
		Expected Count	169,8	116,3	24,9	6,9	318,0
	Total	Count	368	252	54	15	689
		Expected Count	368,0	252,0	54,0	15,0	689,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,402 ^a	6	,757
Likelihood Ratio	3,978	6	,680
Linear-by-Linear Association	,138	1	,710
N of Valid Cases	689		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.

Nota do comprometimento X período acadêmico

NotaComprometimento * Período Crosstabulation

			Período								Total
			3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	9º período	10º período	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	2	0	4	5	11	5	1	5	33
		Expected Count	4,8	2,1	5,5	3,1	6,8	4,4	3,9	2,4	33,0
	Médio comprometimento	Count	38	20	53	36	70	53	41	28	339
		Expected Count	49,2	21,6	56,6	32,0	69,9	45,3	39,9	24,6	339,0
	Alto comprometimento	Count	60	24	58	24	61	34	39	17	317
		Expected Count	46,0	20,2	52,9	29,9	65,3	42,3	37,3	23,0	317,0
	Total	Count	100	44	115	65	142	92	81	50	689
		Expected Count	100,0	44,0	115,0	65,0	142,0	92,0	81,0	50,0	689,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,345 ^a	14	,013
Likelihood Ratio	30,645	14	,006
Linear-by-Linear Association	12,630	1	,000
N of Valid Cases	689		

a. 6 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,11.

Nota do comprometimento X turno

NotaComprometimento ^ Turno Crosstabulation						
			Turno			Total
			Diurno	Noturno	Integral	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	4	25	4	33
		Expected Count	3,0	26,6	3,5	33,0
	Médio comprometimento	Count	30	281	29	340
		Expected Count	30,6	273,8	35,6	340,0
	Alto comprometimento	Count	28	248	39	315
		Expected Count	28,4	253,6	33,0	315,0
	Total	Count	62	554	72	688
		Expected Count	62,0	554,0	72,0	688,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,191 ^a	4	,526
Likelihood Ratio	3,174	4	,529
Linear-by-Linear Association	1,052	1	,305
N of Valid Cases	688		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,97.

Nota do comprometimento X questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula

NotaComprometimento * DiscussõesSala Crosstabulation							
			DiscussõesSala				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	13	16	4	0	33
		Expected Count	5,6	20,9	5,0	1,5	33,0
	Médio comprometimento	Count	59	226	47	8	340
		Expected Count	57,6	215,5	51,7	15,3	340,0
	Alto comprometimento	Count	45	196	54	23	318
		Expected Count	53,8	201,6	48,3	14,3	318,0
	Total	Count	117	438	105	31	691
		Expected Count	117,0	438,0	105,0	31,0	691,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,712 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	23,562	6	,001
Linear-by-Linear Association	16,243	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,48.

Nota do comprometimento X fazer rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la

NotaComprometimento * Rascunhos Crosstabulation

			Rascunhos				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	6	21	4	2	33
		Expected Count	3,2	12,1	11,4	6,3	33,0
	Médio comprometimento	Count	46	148	101	45	340
		Expected Count	33,5	125,0	117,1	64,5	340,0
	Alto comprometimento	Count	16	85	133	84	318
		Expected Count	31,3	116,9	109,5	60,3	318,0
	Total	Count	68	254	238	131	691
		Expected Count	68.0	254.0	238.0	131.0	691.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,051 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	66,352	6	,000
Linear-by-Linear Association	58,001	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,25.

Nota do comprometimento X chegar em aula sem completar leituras ou atribuições

NotaComprometimento * CompletarLeituras Crosstabulation

			CompletarLeituras				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	2	6	16	9	33
		Expected Count	1,7	19,2	9,1	3,0	33,0
	Médio comprometimento	Count	14	174	110	41	339
		Expected Count	17,7	197,0	93,3	31,0	339,0
	Alto comprometimento	Count	20	221	64	13	318
		Expected Count	16,6	184,8	87,6	29,0	318,0
	Total	Count	36	401	190	63	690
		Expected Count	36,0	401,0	190,0	63,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,930 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	59,351	6	,000
Linear-by-Linear Association	48,876	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,72.

Nota do comprometimento X assistir exibições artísticas

NotaComprometimento * ExibiçõesArtísticas Crosstabulation

			ExibiçõesArtísticas				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	13	15	2	3	33
		Expected Count	11,0	17,4	3,9	,7	33,0
	Médio comprometimento	Count	137	160	38	5	340
		Expected Count	113,8	178,9	40,4	6,9	340,0
	Alto comprometimento	Count	81	188	42	6	317
		Expected Count	106,1	166,8	37,7	6,4	317,0
	Total	Count	231	363	82	14	690
		Expected Count	231.0	363.0	82.0	14.0	690.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,271 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	22,953	6	,001
Linear-by-Linear Association	6,570	1	,010
N of Valid Cases	690		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

Nota do comprometimento X pedir ajuda a outros estudantes a entender algum conteúdo

NotaComprometimento * AjudaConteúdo Crosstabulation

			AjudaConteúdo				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	3	9	15	6	33
		Expected Count	1,2	12,8	12,4	6,5	33,0
	Médio comprometimento	Count	13	127	135	65	340
		Expected Count	12,8	132,4	127,4	67,4	340,0
	Alto comprometimento	Count	10	133	109	66	318
		Expected Count	12,0	123,8	119,2	63,0	318,0
	Total	Count	26	269	259	137	691
		Expected Count	26,0	269,0	259,0	137,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,019 ^a	6	,319
Likelihood Ratio	6,428	6	,377
Linear-by-Linear Association	,029	1	,866
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

Nota do comprometimento X ajudar outros estudantes a entender algum conteúdo

NotaComprometimento * AjudaEstudantes Crosstabulation

			AjudaEstudantes				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	1	22	9	1	33
		Expected Count	,3	13,8	14,3	4,6	33,0
	Médio comprometimento	Count	5	159	147	29	340
		Expected Count	3,4	141,9	147,3	47,3	340,0
	Alto comprometimento	Count	1	107	143	66	317
		Expected Count	3,2	132,3	137,4	44,1	317,0
Total	Count	7	288	299	96	690	
	Expected Count	7,0	288,0	299,0	96,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,317 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	39,156	6	,000
Linear-by-Linear Association	35,397	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Nota do comprometimento X discutir ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula

NotaComprometimento * Discuteldias Crosstabulation

			Discuteldias				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	6	19	6	2	33
		Expected Count	2,9	16,0	11,8	2,2	33,0
	Médio comprometimento	Count	44	186	91	19	340
		Expected Count	30,0	165,3	121,5	23,1	340,0
	Alto comprometimento	Count	11	131	150	26	318
		Expected Count	28,1	154,6	113,7	21,6	318,0
	Total	Count	61	336	247	47	691
		Expected Count	61,0	336,0	247,0	47,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,686 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	52,597	6	,000
Linear-by-Linear Association	39,516	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,24.

Nota do comprometimento X fazer trabalhos e atividades em grupo

NotaComprometimento * AtividadesGrupo Crosstabulation

			AtividadesGrupo				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	0	8	19	6	33
		Expected Count	,2	4,8	17,9	10,0	33,0
	Médio comprometimento	Count	4	60	188	88	340
		Expected Count	2,5	49,7	184,5	103,3	340,0
	Alto comprometimento	Count	1	33	168	116	318
		Expected Count	2,3	46,5	172,6	96,6	318,0
	Total	Count	5	101	375	210	691
		Expected Count	5,0	101,0	375,0	210,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,100 ^a	6	,006
Likelihood Ratio	18,504	6	,005
Linear-by-Linear Association	16,588	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Nota do comprometimento X fazer apresentação de trabalho em classe

NotaComprometimento * ApresentaçãoClasse Crosstabulation

			ApresentaçãoClasse				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	1	10	19	3	33
		Expected Count	,2	7,8	18,5	6,4	33,0
	Médio comprometimento	Count	1	90	193	56	340
		Expected Count	2,0	80,7	190,9	66,4	340,0
	Alto comprometimento	Count	2	64	176	76	318
		Expected Count	1,8	75,5	178,6	62,1	318,0
	Total	Count	4	164	388	135	691
		Expected Count	4,0	164,0	388,0	135,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,982 ^a	6	,030
Likelihood Ratio	12,708	6	,048
Linear-by-Linear Association	9,827	1	,002
N of Valid Cases	691		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Nota do comprometimento X ser monitor de alguma disciplina

NotaComprometimento * Monitor Crosstabulation

			Monitor		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	1	32	33
		Expected Count	3,2	29,8	33,0
	Médio comprometimento	Count	25	315	340
		Expected Count	33,5	306,5	340,0
	Alto comprometimento	Count	42	276	318
		Expected Count	31,3	286,7	318,0
	Total	Count	68	623	691
		Expected Count	68,0	623,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,160 ^a	2	,017
Likelihood Ratio	8,591	2	,014
Linear-by-Linear Association	8,089	1	,004
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,25.

Nota do comprometimento X frequência recorre à monitoria

NotaComprometimento * RecorreMonitoria Crosstabulation

			RecorreMonitoria				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	21	11	0	1	33
		Expected Count	18,2	13,3	1,2	,3	33,0
	Médio comprometimento	Count	205	125	7	3	340
		Expected Count	187,2	137,0	12,3	3,4	340,0
	Alto comprometimento	Count	154	142	18	3	317
		Expected Count	174,6	127,7	11,5	3,2	317,0
	Total	Count	380	278	25	7	690
		Expected Count	380,0	278,0	25,0	7,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,173 ^a	6	,013
Likelihood Ratio	16,816	6	,010
Linear-by-Linear Association	9,629	1	,002
N of Valid Cases	690		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Nota do comprometimento X discutir sobre planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade

NotaComprometimento * CarreiraProfissional Crosstabulation

			CarreiraProfissional				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	6	16	9	2	33
		Expected Count	3,5	13,7	11,0	4,8	33,0
	Médio comprometimento	Count	48	146	100	45	339
		Expected Count	35,9	141,0	113,0	49,1	339,0
	Alto comprometimento	Count	19	125	121	53	318
		Expected Count	33,6	132,3	106,0	46,1	318,0
	Total	Count	73	287	230	100	690
		Expected Count	73,0	287,0	230,0	100,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,220 ^a	6	,003
Likelihood Ratio	21,100	6	,002
Linear-by-Linear Association	16,337	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,49.

Nota do comprometimento X discutir seu desempenho acadêmico com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade

NotaComprometimento * DesempenhoAcadêmico Crosstabulation

			DesempenhoAcadêmico				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	3	14	14	2	33
		Expected Count	3,2	14,1	12,1	3,6	33,0
	Médio comprometimento	Count	40	142	125	33	340
		Expected Count	32,5	145,2	125,0	37,4	340,0
	Alto comprometimento	Count	23	139	115	41	318
		Expected Count	30,4	135,8	116,9	35,0	318,0
Total		Count	66	295	254	76	691
		Expected Count	66,0	295,0	254,0	76,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,292 ^a	6	,391
Likelihood Ratio	6,433	6	,376
Linear-by-Linear Association	2,280	1	,131
N of Valid Cases	691		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,15.

Nota do comprometimento X participar como membro em entidades extras (Diretório Acadêmico, Associação Atlética etc.)

NotaComprometimento * EntidadesExtras Crosstabulation

			EntidadesExtras				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	24	4	1	3	32
		Expected Count	25,2	3,0	1,7	2,1	32,0
	Médio comprometimento	Count	278	30	16	16	340
		Expected Count	267,6	31,5	18,2	22,7	340,0
	Alto comprometimento	Count	241	30	20	27	318
		Expected Count	250,3	29,5	17,1	21,2	318,0
	Total	Count	543	64	37	46	690
		Expected Count	543,0	64,0	37,0	46,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,228 ^a	6	,398
Likelihood Ratio	6,291	6	,391
Linear-by-Linear Association	2,694	1	,101
N of Valid Cases	690		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,72.

Nota do comprometimento X participar de Programas de Iniciação Científica

NotaComprometimento * IniciaçãoCientífica Crosstabulation

			Iniciação Científica				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
Nota Comprometimento	Baixo comprometimento	Count	30	1	1	1	33
		Expected Count	27,5	2,2	1,7	1,6	33,0
	Médio comprometimento	Count	299	14	15	12	340
		Expected Count	283,3	22,7	17,2	16,8	340,0
	Alto comprometimento	Count	246	31	19	21	317
		Expected Count	264,2	21,1	16,1	15,6	317,0
	Total	Count	575	46	35	34	690
		Expected Count	575,0	46,0	35,0	34,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,455 ^a	6	,017
Likelihood Ratio	15,610	6	,016
Linear-by-Linear Association	9,191	1	,002
N of Valid Cases	690		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

Nota do comprometimento X Número de livros sugeridos nas disciplinas que leu

NotaComprometimento * LivrosDisciplinas Crosstabulation

			LivrosDisciplinas					Total
			Nenhum	5-10	5-10	11-20	Mais de 20	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	12	12	8	0	1	33
		Expected Count	4,9	18,2	7,0	1,7	1,1	33,0
	Médio comprometimento	Count	60	193	66	16	4	339
		Expected Count	50,7	187,0	72,3	17,7	11,3	339,0
	Alto comprometimento	Count	31	175	73	20	18	317
		Expected Count	47,4	174,8	67,6	16,6	10,6	317,0
Total	Count	103	380	147	36	23	689	
	Expected Count	103,0	380,0	147,0	36,0	23,0	689,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,466 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	33,890	8	,000
Linear-by-Linear Association	19,768	1	,000
N of Valid Cases	689		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,10.

Nota do comprometimento X Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico

NotaComprometimento * LivrosPróprio Crosstabulation

			LivrosPróprio					Total
			Nenhum	5-10	5-10	11-20	Mais de 20	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	14	16	2	0	0	32
		Expected Count	10,3	16,1	3,5	,7	1,3	32,0
	Médio comprometimento	Count	127	158	34	6	15	340
		Expected Count	109,9	171,0	37,4	7,9	13,8	340,0
	Alto comprometimento	Count	82	173	40	10	13	318
		Expected Count	102,8	159,9	35,0	7,4	12,9	318,0
	Total	Count	223	347	76	16	28	690
		Expected Count	223,0	347,0	76,0	16,0	28,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,430 ^a	8	,051
Likelihood Ratio	17,571	8	,025
Linear-by-Linear Association	8,496	1	,004
N of Valid Cases	690		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,74.

Nota do comprometimento X número de relatórios, textos, artigos ou trabalhos lidos

NotaComprometimento * RelatóriosTextosArtigos Crosstabulation

			RelatóriosTextosArtigos					Total
			Nenhum	5-10	5-10	11-20	Mais de 20	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	8	11	8	3	2	32
		Expected Count	2,1	8,5	9,2	5,7	6,4	32,0
	Médio comprometimento	Count	26	100	95	56	63	340
		Expected Count	22,2	90,7	98,1	60,6	68,5	340,0
	Alto comprometimento	Count	11	73	96	64	74	318
		Expected Count	20,7	84,8	91,7	56,7	64,1	318,0
	Total	Count	45	184	199	123	139	690
		Expected Count	45,0	184,0	199,0	123,0	139,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,388 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	28,548	8	,000
Linear-by-Linear Association	20,777	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,09.

Nota do comprometimento X horas que se dedica preparando-se para as aulas estudando sozinho, fazendo eventuais tarefas

NotaComprometimento * HorasAulas Crosstabulation

			HorasAulas							Total
			1-5h	6-10h	11-15h	16-20h	21-25h	26-30h	Mais de 30h	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	26	4	2	0	0	0	32	
		Expected Count	16,1	9,0	3,4	1,4	,7	,6	32,0	
	Médio comprometimento	Count	208	89	25	9	4	3	340	
		Expected Count	171,5	95,6	36,0	15,3	7,4	6,9	340,0	
	Alto comprometimento	Count	114	101	46	22	11	13	318	
		Expected Count	160,4	89,4	33,6	14,3	6,9	6,5	318,0	
	Total	Count	348	194	73	31	15	14	15	690
		Expected Count	348,0	194,0	73,0	31,0	15,0	14,0	15,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,295 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	73,897	12	,000
Linear-by-Linear Association	57,705	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 5 cells (23,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,65.

Nota do comprometimento X realizar estágios

Crosstab					
			Estágios		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	13	20	33
		Expected Count	15,6	17,4	33,0
	Médio comprometimento	Count	170	171	341
		Expected Count	161,6	179,4	341,0
	Alto comprometimento	Count	145	173	318
		Expected Count	150,7	167,3	318,0
	Total	Count	328	364	692
		Expected Count	328,0	364,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,086 ^a	2	,352
Likelihood Ratio	2,094	2	,351
Linear-by-Linear Association	,163	1	,686
N of Valid Cases	692		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,64.

Nota do comprometimento X estudar no exterior

Crosstab					
			Exterior		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	0	33	33
		Expected Count	,7	32,3	33,0
	Médio comprometimento	Count	7	334	341
		Expected Count	7,4	333,6	341,0
	Alto comprometimento	Count	8	310	318
		Expected Count	6,9	311,1	318,0
	Total	Count	15	677	692
		Expected Count	15,0	677,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,934 ^a	2	,627
Likelihood Ratio	1,641	2	,440
Linear-by-Linear Association	,669	1	,413
N of Valid Cases	692		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

Nota do comprometimento X estudar outro idioma

Crosstab					
			Idioma		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	5	28	33
		Expected Count	10,0	23,0	33,0
	Médio comprometimento	Count	97	244	341
		Expected Count	103,5	237,5	341,0
	Alto comprometimento	Count	108	210	318
		Expected Count	96,5	221,5	318,0
	Total	Count	210	482	692
		Expected Count	210,0	482,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,154 ^a	2	,046
Likelihood Ratio	6,621	2	,036
Linear-by-Linear Association	5,513	1	,019
N of Valid Cases	692		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,01.

Nota do comprometimento X realizar atividades extracurriculares

Crosstab					
			ExtraCurriculares		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	17	16	33
		Expected Count	18,8	14,2	33,0
	Médio comprometimento	Count	184	157	341
		Expected Count	194,2	146,8	341,0
	Alto comprometimento	Count	193	125	318
		Expected Count	181,1	136,9	318,0
	Total	Count	394	298	692
		Expected Count	394,0	298,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,458 ^a	2	,177
Likelihood Ratio	3,463	2	,177
Linear-by-Linear Association	3,287	1	,070
N of Valid Cases	692		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,21.

Nota do comprometimento X trabalhar

NotaComprometimento * Trabalho Crosstabulation

			Trabalho		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	30	1	31
		Expected Count	26,1	4,9	31,0
	Médio comprometimento	Count	300	41	341
		Expected Count	286,6	54,4	341,0
	Alto comprometimento	Count	250	68	318
		Expected Count	267,3	50,7	318,0
Total	Count		580	110	690
	Expected Count		580,0	110,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,675 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	15,938	2	,000
Linear-by-Linear Association	14,649	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,94.

Nota do comprometimento X turno do trabalho

NotaComprometimento * TurnoTrabalho Crosstabulation

			TurnoTrabalho		Total
			Parcial	Integral	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	11	19	30
		Expected Count	12,2	17,8	30,0
	Médio comprometimento	Count	110	190	300
		Expected Count	122,1	177,9	300,0
	Alto comprometimento	Count	115	135	250
		Expected Count	101,7	148,3	250,0
Total	Count	236	344	580	
	Expected Count	236,0	344,0	580,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,134 ^a	2	,077
Likelihood Ratio	5,127	2	,077
Linear-by-Linear Association	4,414	1	,036
N of Valid Cases	580		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,21.

Nota do comprometimento X relação do trabalho com o curso

NotaComprometimento * RelaçãoTrabalho Crosstabulation					
			RelaçãoTrabalho		Total
			Sim	Não	
NotaComprometimento	Baixo comprometimento	Count	22	8	30
		Expected Count	20,1	9,9	30,0
	Médio comprometimento	Count	192	108	300
		Expected Count	200,9	99,1	300,0
	Alto comprometimento	Count	175	76	251
		Expected Count	168,1	82,9	251,0
	Total	Count	389	192	581
		Expected Count	389,0	192,0	581,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,604 ^a	2	,272
Likelihood Ratio	2,621	2	,270
Linear-by-Linear Association	,580	1	,446
N of Valid Cases	581		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,91.

TESTE QUI-QUADRADO ENTRE NOTA DO DESEMPENHO E VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O DESEMPENHO

Nota do desempenho X gênero

NotaDesempenho * Gênero Crosstabulation					
			Gênero		
			Masculino	Feminino	Total
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	16	16	32
		Expected Count	13,1	18,9	32,0
	Médio desempenho	Count	160	230	390
		Expected Count	159,4	230,6	390,0
	Alto desempenho	Count	106	162	268
		Expected Count	109,5	158,5	268,0
Total	Count		282	408	690
	Expected Count		282,0	408,0	690,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,300 ^a	2	,522
Likelihood Ratio	1,282	2	,527
Linear-by-Linear Association	,784	1	,376
N of Valid Cases	690		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,08.

Nota do desempenho X idade

NotaDesempenho * Idade Crosstabulation										
			Idade						Total	
			Até 20 anos	de 21 a 25 anos	de 26 a 30 anos	de 31 a 35 anos	de 36 a 40 anos	de 41 a 45 anos		mais de 45 anos
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	7	12	9	2	1	0	0	31
		Expected Count	6,5	15,9	5,8	1,5	,6	,3	,4	31,0
	Médio desempenho	Count	79	190	76	16	8	3	5	377
		Expected Count	79,6	193,6	70,0	18,1	7,3	3,4	5,1	377,0
	Alto desempenho	Count	55	141	39	14	4	3	4	260
		Expected Count	54,9	133,5	48,3	12,5	5,1	2,3	3,5	260,0
	Total	Count	141	343	124	32	13	6	9	668
		Expected Count	141,0	343,0	124,0	32,0	13,0	6,0	9,0	668,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,763 ^a	12	,803
Likelihood Ratio	8,322	12	,760
Linear-by-Linear Association	,149	1	,700
N of Valid Cases	668		

a. 7 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Nota do desempenho X estado civil

NotaDesempenho * EstadoCivil Crosstabulation									
			EstadoCivil						Total
			Solteiro	Casado	União estável	Viúvo	Separado	Outro	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	28	1	0	0	0	0	29
		Expected Count	25,0	3,1	,5	,0	,2	,1	29,0
	Médio desempenho	Count	321	46	7	0	3	1	378
		Expected Count	326,3	40,4	6,7	,6	2,8	1,1	378,0
	Alto desempenho	Count	232	25	5	1	2	1	266
		Expected Count	229,6	28,5	4,7	,4	2,0	,8	266,0
	Total	Count	581	72	12	1	5	2	673
		Expected Count	581,0	72,0	12,0	1,0	5,0	2,0	673,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,527 ^a	10	,853
Likelihood Ratio	7,156	10	,711
Linear-by-Linear Association	,283	1	,594
N of Valid Cases	673		

a. 12 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Nota do desempenho X Universidade

NotaDesempenho * Universidade Crosstabulation

			Universidade						Total
			UFMG	UFV	UFVJM	UFSJ	UFU	UFJF	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	4	4	2	3	15	4	32
		Expected Count	4,7	2,6	3,5	3,1	11,8	6,2	32,0
	Médio desempenho	Count	62	22	39	37	155	77	392
		Expected Count	57,8	32,3	42,5	38,5	145,0	75,9	392,0
	Alto desempenho	Count	36	31	34	28	86	53	268
		Expected Count	39,5	22,1	29,0	26,3	99,1	51,9	268,0
	Total	Count	102	57	75	68	256	134	692
		Expected Count	102,0	57,0	75,0	68,0	256,0	134,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,337 ^a	10	,158
Likelihood Ratio	14,447	10	,154
Linear-by-Linear Association	,820	1	,365
N of Valid Cases	692		

a. 4 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,64.

Nota do desempenho X raça

NotaDesempenho * Raça Crosstabulation

			Raça				Total
			Branca	Parda	Preta	Amarela	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	10	11	9	0	30
		Expected Count	16,0	11,0	2,4	,7	30,0
	Médio desempenho	Count	214	140	30	7	391
		Expected Count	208,8	143,0	30,6	8,5	391,0
	Alto desempenho	Count	144	101	15	8	268
		Expected Count	143,1	98,0	21,0	5,8	268,0
	Total	Count	368	252	54	15	689
		Expected Count	368,0	252,0	54,0	15,0	689,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,808 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	18,000	6	,006
Linear-by-Linear Association	1,688	1	,194
N of Valid Cases	689		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,65.

Nota do desempenho X período acadêmico

NotaDesempenho * Período Crosstabulation

			Período								Total
			3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	9º período	10º período	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	5	2	4	5	9	2	0	5	32
		Expected Count	4,6	2,0	5,3	3,0	6,6	4,3	3,8	2,3	32,0
	Médio desempenho	Count	50	27	69	39	78	55	44	29	391
		Expected Count	56,7	25,0	65,3	36,9	80,6	52,2	46,0	28,4	391,0
	Alto desempenho	Count	45	15	42	21	55	35	37	16	266
		Expected Count	38,6	17,0	44,4	25,1	54,8	35,5	31,3	19,3	266,0
	Total	Count	100	44	115	65	142	92	81	50	689
		Expected Count	100,0	44,0	115,0	65,0	142,0	92,0	81,0	50,0	689,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,945 ^a	14	,317
Likelihood Ratio	18,954	14	,167
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	689		

a. 6 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

Nota do desempenho X turno

NotaDesempenho * Turno Crosstabulation

			Turno			Total
			Diurno	Noturno	Integral	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	4	24	4	32
		Expected Count	2,9	25,8	3,3	32,0
	Médio desempenho	Count	40	312	39	391
		Expected Count	35,2	314,8	40,9	391,0
	Alto desempenho	Count	18	218	29	265
		Expected Count	23,9	213,4	27,7	265,0
	Total	Count	62	554	72	688
		Expected Count	62,0	554,0	72,0	688,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,046 ^a	4	,550
Likelihood Ratio	3,103	4	,541
Linear-by-Linear Association	1,364	1	,243
N of Valid Cases	688		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,88.

Nota do desempenho X questionamentos que contribuem para com discussões em sala de aula

NotaDesempenho * DiscussõesSala Crosstabulation

			DiscussõesSala				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	14	16	0	2	32
		Expected Count	5,4	20,3	4,9	1,4	32,0
	Médio desempenho	Count	73	264	47	7	391
		Expected Count	66,2	247,8	59,4	17,5	391,0
	Alto desempenho	Count	30	158	58	22	268
		Expected Count	45,4	169,9	40,7	12,0	268,0
Total		Count	117	438	105	31	691
		Expected Count	117,0	438,0	105,0	31,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,911 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	52,915	6	,000
Linear-by-Linear Association	38,717	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,44.

Nota do desempenho X fazer rascunhos de uma atividade ou trabalho antes de entregá-la

NotaDesempenho * Rascunhos Crosstabulation

			Rascunhos				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	4	16	8	4	32
		Expected Count	3,1	11,8	11,0	6,1	32,0
	Médio desempenho	Count	46	170	124	51	391
		Expected Count	38,5	143,7	134,7	74,1	391,0
	Alto desempenho	Count	18	68	106	76	268
		Expected Count	26,4	98,5	92,3	50,8	268,0
Total		Count	68	254	238	131	691
		Expected Count	68,0	254,0	238,0	131,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,255 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	44,567	6	,000
Linear-by-Linear Association	36,360	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,15.

Nota do desempenho X chegar em aula sem completar leituras ou atribuições

NotaDesempenho * CompletarLeituras Crosstabulation

			CompletarLeituras				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	3	8	15	6	32
		Expected Count	1,7	18,6	8,8	2,9	32,0
	Médio desempenho	Count	19	205	123	43	390
		Expected Count	20,3	226,7	107,4	35,6	390,0
	Alto desempenho	Count	14	188	52	14	268
		Expected Count	14,0	155,8	73,8	24,5	268,0
Total		Count	36	401	190	63	690
		Expected Count	36,0	401,0	190,0	63,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,244 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	39,197	6	,000
Linear-by-Linear Association	24,930	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.

Nota do desempenho X assistir exibições artísticas

NotaDesempenho * ExibiçõesArtísticas Crosstabulation

			ExibiçõesArtísticas				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	14	10	5	3	32
		Expected Count	10,7	16,8	3,8	,6	32,0
	Médio desempenho	Count	140	206	38	6	390
		Expected Count	130,6	205,2	46,3	7,9	390,0
	Alto desempenho	Count	77	147	39	5	268
		Expected Count	89,7	141,0	31,8	5,4	268,0
Total	Count	231	363	82	14	690	
	Expected Count	231,0	363,0	82,0	14,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,023 ^a	6	,004
Likelihood Ratio	15,454	6	,017
Linear-by-Linear Association	2,426	1	,119
N of Valid Cases	690		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,65.

Nota do desempenho X pedir ajuda a outros estudantes a entender algum conteúdo

NotaDesempenho * AjudaConteúdo Crosstabulation

			AjudaConteúdo				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	3	9	13	7	32
		Expected Count	1,2	12,5	12,0	6,3	32,0
	Médio desempenho	Count	6	139	167	79	391
		Expected Count	14,7	152,2	146,6	77,5	391,0
	Alto desempenho	Count	17	121	79	51	268
		Expected Count	10,1	104,3	100,5	53,1	268,0
	Total	Count	26	269	259	137	691
		Expected Count	26,0	269,0	259,0	137,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,051 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,187	6	,000
Linear-by-Linear Association	7,500	1	,006
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,20.

Nota do desempenho X ajudar outros estudantes a entender algum conteúdo

NotaDesempenho * AjudaEstudantes Crosstabulation

			AjudaEstudantes				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	1	19	10	2	32
		Expected Count	,3	13,4	13,9	4,5	32,0
	Médio desempenho	Count	4	198	154	34	390
		Expected Count	4,0	162,8	169,0	54,3	390,0
	Alto desempenho	Count	2	71	135	60	268
		Expected Count	2,7	111,9	116,1	37,3	268,0
Total	Count	7	288	299	96	690	
	Expected Count	7,0	288,0	299,0	96,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,751 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	55,085	6	,000
Linear-by-Linear Association	49,700	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Nota do desempenho X discutir ideias a partir de leituras ou aulas com colegas fora da sala de aula

NotaDesempenho * DiscuteIdeias Crosstabulation

			Discuteldeias				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	7	15	6	4	32
		Expected Count	2,8	15,6	11,4	2,2	32,0
	Médio desempenho	Count	41	208	122	20	391
		Expected Count	34,5	190,1	139,8	26,6	391,0
	Alto desempenho	Count	13	113	119	23	268
		Expected Count	23,7	130,3	95,8	18,2	268,0
Total	Count	61	336	247	47	691	
	Expected Count	61,0	336,0	247,0	47,0	691,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,067 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	30,184	6	,000
Linear-by-Linear Association	20,039	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,18.

Nota do desempenho X fazer trabalhos e atividades em grupo

NotaDesempenho * AtividadesGrupo Crosstabulation

			AtividadesGrupo				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	0	8	16	8	32
		Expected Count	,2	4,7	17,4	9,7	32,0
	Médio desempenho	Count	3	65	215	108	391
		Expected Count	2,8	57,2	212,2	118,8	391,0
	Alto desempenho	Count	2	28	144	94	268
		Expected Count	1,9	39,2	145,4	81,4	268,0
Total	Count	5	101	375	210	691	
	Expected Count	5,0	101,0	375,0	210,0	691,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,255 ^a	6	,114
Likelihood Ratio	10,339	6	,111
Linear-by-Linear Association	7,888	1	,005
N of Valid Cases	691		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Nota do desempenho X fazer apresentação de trabalho em classe

NotaDesempenho * ApresentaçãoClasse Crosstabulation

			ApresentaçãoClasse				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	2	13	13	4	32
		Expected Count	,2	7,6	18,0	6,3	32,0
	Médio desempenho	Count	1	103	222	65	391
		Expected Count	2,3	92,8	219,5	76,4	391,0
	Alto desempenho	Count	1	48	153	66	268
		Expected Count	1,6	63,6	150,5	52,4	268,0
Total	Count	4	164	388	135	691	
	Expected Count	4,0	164,0	388,0	135,0	691,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,984 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	23,030	6	,001
Linear-by-Linear Association	17,418	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Nota do desempenho X ser monitor

NotaDesempenho * Monitor Crosstabulation

			Monitor		Total
			Sim	Não	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	0	32	32
		Expected Count	3,1	28,9	32,0
	Médio desempenho	Count	23	368	391
		Expected Count	38,5	352,5	391,0
	Alto desempenho	Count	45	223	268
		Expected Count	26,4	241,6	268,0
	Total	Count	68	623	691
		Expected Count	68,0	623,0	691,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,989 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	26,893	2	,000
Linear-by-Linear Association	24,324	1	,000
N of Valid Cases	691		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,15.

Nota do desempenho X frequência recorre à monitoria

NotaDesempenho * RecorreMonitoria Crosstabulation

			RecorreMonitoria				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	22	9	0	1	32
		Expected Count	17,6	12,9	1,2	,3	32,0
	Médio desempenho	Count	212	158	17	4	391
		Expected Count	215,3	157,5	14,2	4,0	391,0
	Alto desempenho	Count	146	111	8	2	267
		Expected Count	147,0	107,6	9,7	2,7	267,0
	Total	Count	380	278	25	7	690
		Expected Count	380,0	278,0	25,0	7,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,038 ^a	6	,419
Likelihood Ratio	6,754	6	,344
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	690		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Nota do desempenho X discutir sobre planos de carreira profissional com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade

NotaDesempenho * CarreiraProfissional Crosstabulation

			CarreiraProfissional				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	7	13	9	3	32
		Expected Count	3,4	13,3	10,7	4,6	32,0
	Médio desempenho	Count	45	177	124	44	390
		Expected Count	41,3	162,2	130,0	56,5	390,0
	Alto desempenho	Count	21	97	97	53	268
		Expected Count	28,4	111,5	89,3	38,8	268,0
Total	Count	73	287	230	100	690	
	Expected Count	73,0	287,0	230,0	100,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,048 ^a	6	,004
Likelihood Ratio	18,140	6	,006
Linear-by-Linear Association	16,327	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,39.

Nota do desempenho X discutir seu desempenho acadêmico com algum membro (colega, professor, coordenador de curso, orientador etc.) da Universidade

NotaDesempenho * DesempenhoAcadêmico Crosstabulation

			DesempenhoAcadêmico				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	3	11	14	4	32
		Expected Count	3,1	13,7	11,8	3,5	32,0
	Médio desempenho	Count	42	168	151	30	391
		Expected Count	37,3	166,9	143,7	43,0	391,0
	Alto desempenho	Count	21	116	89	42	268
		Expected Count	25,6	114,4	98,5	29,5	268,0
Total	Count	66	295	254	76	691	
	Expected Count	66,0	295,0	254,0	76,0	691,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,986 ^a	6	,043
Likelihood Ratio	12,897	6	,045
Linear-by-Linear Association	1,962	1	,161
N of Valid Cases	691		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,06.

Nota do desempenho X participar como membro em entidades extras (Diretório Acadêmico, Associação Atlética etc.)

NotaDesempenho * EntidadesExtras Crosstabulation

			EntidadesExtras				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	22	2	1	6	31
		Expected Count	24,4	2,9	1,7	2,1	31,0
	Médio desempenho	Count	321	38	16	16	391
		Expected Count	307,7	36,3	21,0	26,1	391,0
	Alto desempenho	Count	200	24	20	24	268
		Expected Count	210,9	24,9	14,4	17,9	268,0
Total	Count	543	64	37	46	690	
	Expected Count	543,0	64,0	37,0	46,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,877 ^a	6	,004
Likelihood Ratio	16,685	6	,011
Linear-by-Linear Association	2,264	1	,132
N of Valid Cases	690		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,66.

Nota do desempenho X participar de iniciação científica

NotaDesempenho * IniciaçãoCientífica Crosstabulation

			Iniciação Científica				Total
			Nunca	As vezes	Com frequência	Com muita frequência	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	28	1	2	1	32
		Expected Count	26,7	2,1	1,6	1,6	32,0
	Médio desempenho	Count	347	19	10	14	390
		Expected Count	325,0	26,0	19,8	19,2	390,0
	Alto desempenho	Count	200	26	23	19	268
		Expected Count	223,3	17,9	13,6	13,2	268,0
Total	Count	575	46	35	34	690	
	Expected Count	575,0	46,0	35,0	34,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,786 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,547	6	,000
Linear-by-Linear Association	16,014	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,58.

Nota do desempenho X Número de livros sugeridos nas disciplinas que leu

NotaDesempenho * LivrosDisciplinas Crosstabulation

			LivrosDisciplinas					Total
			Nenhum	5-10	5-10	11-20	Mais de 20	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	10	15	5	1	1	32
		Expected Count	4,8	17,6	6,8	1,7	1,1	32,0
	Médio desempenho	Count	72	217	77	14	10	390
		Expected Count	58,3	215,1	83,2	20,4	13,0	390,0
	Alto desempenho	Count	21	148	65	21	12	267
		Expected Count	39,9	147,3	57,0	14,0	8,9	267,0
	Total	Count	103	380	147	36	23	689
		Expected Count	103,0	380,0	147,0	36,0	23,0	689,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,975 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	28,070	8	,000
Linear-by-Linear Association	19,783	1	,000
N of Valid Cases	689		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

Nota do desempenho X Número de livros lidos por conta própria (que não foram atribuídos em aula) para o enriquecimento acadêmico

NotaDesempenho * LivrosPróprio Crosstabulation

			LivrosPróprio					Total
			Nenhum	5-10	5-10	11-20	Mais de 20	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	12	14	3	1	1	31
		Expected Count	10,0	15,6	3,4	,7	1,3	31,0
	Médio desempenho	Count	146	190	34	9	12	391
		Expected Count	126,4	196,6	43,1	9,1	15,9	391,0
	Alto desempenho	Count	65	143	39	6	15	268
		Expected Count	86,6	134,8	29,5	6,2	10,9	268,0
	Total	Count	223	347	76	16	28	690
		Expected Count	223,0	347,0	76,0	16,0	28,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,405 ^a	8	,026
Likelihood Ratio	17,531	8	,025
Linear-by-Linear Association	10,753	1	,001
N of Valid Cases	690		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

Nota do desempenho X número de relatórios, textos, artigos ou trabalhos lidos

NotaDesempenho * RelatóriosTextosArtigos Crosstabulation

			RelatóriosTextosArtigos					Total
			Nenhum	5-10	5-10	11-20	Mais de 20	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	5	13	8	2	3	31
		Expected Count	2,0	8,3	8,9	5,5	6,2	31,0
	Médio desempenho	Count	33	122	106	71	59	391
		Expected Count	25,5	104,3	112,8	69,7	78,8	391,0
	Alto desempenho	Count	7	49	85	50	77	268
		Expected Count	17,5	71,5	77,3	47,8	54,0	268,0
Total	Count	45	184	199	123	139	690	
	Expected Count	45,0	184,0	199,0	123,0	139,0	690,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,770 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	46,925	8	,000
Linear-by-Linear Association	39,219	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,02.

Nota do desempenho X horas que se dedica preparando-se para as aulas estudando sozinho, fazendo eventuais tarefas

NotaDesempenho * HorasAulas Crosstabulation

			HorasAulas							Total
			1-5h	6-10h	11-15h	16-20h	21-25h	26-30h	Mais de 30h	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	21	6	2	1	0	1	0	31
		Expected Count	15,6	8,7	3,3	1,4	,7	,6	,7	31,0
	Médio desempenho	Count	221	102	36	15	7	5	5	391
		Expected Count	197,2	109,9	41,4	17,6	8,5	7,9	8,5	391,0
	Alto desempenho	Count	106	86	35	15	8	8	10	268
		Expected Count	135,2	75,4	28,4	12,0	5,8	5,4	5,8	268,0
	Total	Count	348	194	73	31	15	14	15	690
		Expected Count	348,0	194,0	73,0	31,0	15,0	14,0	15,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,263 ^a	12	,007
Likelihood Ratio	28,495	12	,005
Linear-by-Linear Association	20,402	1	,000
N of Valid Cases	690		

a. 5 cells (23,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Nota do desempenho X realizar estágio

NotaDesempenho * Estágios Crosstabulation

			Estágios		Total	
			Sim	Não		
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	12	20	32	
		Expected Count	15,2	16,8	32,0	
	Médio desempenho	Count	192	200	392	
		Expected Count	185,8	206,2	392,0	
	Alto desempenho	Count	124	144	268	
		Expected Count	127,0	141,0	268,0	
		Total		Count	328	364
	Expected Count			328,0	364,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,788 ^a	2	,409
Likelihood Ratio	1,805	2	,406
Linear-by-Linear Association	,000	1	,985
N of Valid Cases	692		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,17.

Nota do desempenho X estudar no exterior

NotaDesempenho * Exterior Crosstabulation

			Exterior		Total
			Sim	Não	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	0	32	32
		Expected Count	,7	31,3	32,0
	Médio desempenho	Count	6	386	392
		Expected Count	8,5	383,5	392,0
	Alto desempenho	Count	9	259	268
		Expected Count	5,8	262,2	268,0
Total	Count	15	677	692	
	Expected Count	15,0	677,0	692,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,250 ^a	2	,197
Likelihood Ratio	3,775	2	,151
Linear-by-Linear Association	3,237	1	,072
N of Valid Cases	692		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,69.

Nota do desempenho X estudar outro idioma

NotaDesempenho * Idioma Crosstabulation

			Idioma		Total
			Sim	Não	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	6	26	32
		Expected Count	9,7	22,3	32,0
	Médio desempenho	Count	108	284	392
		Expected Count	119,0	273,0	392,0
	Alto desempenho	Count	96	172	268
		Expected Count	81,3	186,7	268,0
	Total	Count	210	482	692
		Expected Count	210,0	482,0	692,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,285 ^a	2	,026
Likelihood Ratio	7,391	2	,025
Linear-by-Linear Association	7,271	1	,007
N of Valid Cases	692		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,71.

Nota do desempenho X participar de atividades extracurriculares

NotaDesempenho * ExtraCurriculares Crosstabulation

			ExtraCurriculares		Total
			Sim	Não	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	15	17	32
		Expected Count	18,2	13,8	32,0
	Médio desempenho	Count	211	181	392
		Expected Count	223,2	168,8	392,0
	Alto desempenho	Count	168	100	268
		Expected Count	152,6	115,4	268,0
Total	Count	394	298	692	
	Expected Count	394,0	298,0	692,0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,481 ^a	2	,039
Likelihood Ratio	6,506	2	,039
Linear-by-Linear Association	6,439	1	,011
N of Valid Cases	692		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,78.

Nota do desempenho X trabalhar

NotaDesempenho * Trabalho Crosstabulation

			Trabalho		Total
			Sim	Não	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	27	3	30
		Expected Count	25,2	4,8	30,0
	Médio desempenho	Count	334	58	392
		Expected Count	329,5	62,5	392,0
	Alto desempenho	Count	219	49	268
		Expected Count	225,3	42,7	268,0
	Total	Count	580	110	690
		Expected Count	580,0	110,0	690,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,271 ^a	2	,321
Likelihood Ratio	2,338	2	,311
Linear-by-Linear Association	2,241	1	,134
N of Valid Cases	690		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,78.

Nota do desempenho X turno do trabalho

NotaDesempenho * TurnoTrabalho Crosstabulation

			TurnoTrabalho		Total
			Parcial	Integral	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	9	18	27
		Expected Count	11,0	16,0	27,0
	Médio desempenho	Count	137	197	334
		Expected Count	135,9	198,1	334,0
	Alto desempenho	Count	90	129	219
		Expected Count	89,1	129,9	219,0
	Total	Count	236	344	580
		Expected Count	236,0	344,0	580,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,635 ^a	2	,728
Likelihood Ratio	,650	2	,723
Linear-by-Linear Association	,188	1	,665
N of Valid Cases	580		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,99.

Nota do desempenho X relação do trabalho com o curso

NotaDesempenho * RelaçãoTrabalho Crosstabulation

			RelaçãoTrabalho		Total
			Sim	Não	
NotaDesempenho	Baixo desempenho	Count	19	8	27
		Expected Count	18,1	8,9	27,0
	Médio desempenho	Count	216	119	335
		Expected Count	224,3	110,7	335,0
	Alto desempenho	Count	154	65	219
		Expected Count	146,6	72,4	219,0
	Total	Count	389	192	581
		Expected Count	389,0	192,0	581,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,192 ^a	2	,334
Likelihood Ratio	2,205	2	,332
Linear-by-Linear Association	1,028	1	,311
N of Valid Cases	581		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,92.

APÊNDICE C- Regressão linear múltipla

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
NotaComprometimento	7,2121	1,53775	692
Monitor	1,90	,307	692
RecorreMonitoria	1,50	,624	692
CarreiraProfissional	2,51	,877	692
DesempenhoAcadêmico	2,49	,818	692
EntidadesExtras	1,40	,867	692
IniciaçãoCientífica	1,31	,786	692
LivrosDisciplinas	2,26	,906	692
LivrosPróprio	1,95	,948	692
RelatóriosTextosArtigos	3,17	1,227	692
HorasAulas	1,94	1,363	692
Estágios	1,53	,500	692
Exterior	1,98	,146	692
Idioma	1,70	,460	692
ExtraCurriculares	1,43	,496	692
Trabalho	1,16	,371	692
TurnoTrabalho	1,34	,740	692
RelaçãoTrabalho	1,12	,652	692

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	HorasAulas	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	CarreiraProfissional	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	RelatóriosTextosArtigos	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	Trabalho	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
5	RelaçãoTrabalho	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
6	Monitor	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: NotaComprometimento

Model Summary^a

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,338 ^a	,115	,113	1,44803	,115	89,286	1	690	,000	1,872
2	,361 ^b	,130	,128	1,43610	,016	12,506	1	689	,000	
3	,375 ^c	,141	,137	1,42844	,011	8,411	1	688	,004	
4	,387 ^d	,149	,144	1,42235	,009	6,912	1	687	,009	
5	,396 ^e	,157	,150	1,41733	,007	5,873	1	686	,016	
6	,403 ^f	,162	,155	1,41358	,006	4,639	1	685	,032	

a. Predictors: (Constant), HorasAulas

b. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional

c. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos

d. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos, Trabalho

e. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos, Trabalho, Rela76oTrabalho

f. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos, Trabalho, Rela76oTrabalho, Monitor

g. Dependent Variable: NotaComprometimento

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	187,214	1	187,214	89,286	,000 ^b
	Residual	1446,784	690	2,097		
	Total	1633,998	691			
2	Regression	213,007	2	106,503	51,641	,000 ^c
	Residual	1420,991	689	2,062		
	Total	1633,998	691			
3	Regression	230,169	3	76,723	37,601	,000 ^d
	Residual	1403,829	688	2,040		
	Total	1633,998	691			
4	Regression	244,152	4	61,038	30,171	,000 ^e
	Residual	1389,846	687	2,023		
	Total	1633,998	691			
5	Regression	255,949	5	51,190	25,483	,000 ^f
	Residual	1378,049	686	2,009		
	Total	1633,998	691			
6	Regression	265,218	6	44,203	22,121	,000 ^g
	Residual	1368,780	685	1,998		
	Total	1633,998	691			

a. Dependent Variable: NotaComprometimento

b. Predictors: (Constant), HorasAulas

c. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional

d. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos

e. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos, Trabalho

f. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos, Trabalho, Rela76oTrabalho

g. Predictors: (Constant), HorasAulas, CarreiraProfissional, Relat6riosTextosArtigos, Trabalho, Rela76oTrabalho, Monitor

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	6,471	,096		67,548	,000	6,283	6,659		
	HorasAulas	,382	,040	,338	9,449	,000	,302	,461	1,000	1,000
2	(Constant)	5,951	,175		34,004	,000	5,608	6,295		
	HorasAulas	,362	,040	,321	8,937	,000	,282	,441	,980	1,020
	CarreiraProfissional	,223	,063	,127	3,536	,000	,099	,346	,980	1,020
3	(Constant)	5,654	,202		27,977	,000	5,257	6,051		
	HorasAulas	,331	,042	,294	7,957	,000	,249	,413	,917	1,090
	CarreiraProfissional	,194	,063	,110	3,057	,002	,069	,318	,956	1,046
	RelatóriosTextosArtigos	,135	,047	,108	2,900	,004	,044	,227	,903	1,107
4	(Constant)	5,220	,260		20,050	,000	4,708	5,731		
	HorasAulas	,304	,043	,269	7,106	,000	,220	,388	,863	1,159
	CarreiraProfissional	,199	,063	,114	3,155	,002	,075	,323	,955	1,047
	RelatóriosTextosArtigos	,140	,046	,112	3,023	,003	,049	,232	,901	1,110
	Trabalho	,395	,150	,095	2,629	,009	,100	,691	,940	1,064
5	(Constant)	4,452	,409		10,879	,000	3,649	5,256		
	HorasAulas	,308	,043	,273	7,222	,000	,224	,391	,861	1,161
	CarreiraProfissional	,214	,063	,122	3,381	,001	,090	,338	,947	1,056
	RelatóriosTextosArtigos	,139	,046	,111	2,992	,003	,048	,229	,901	1,110
	Trabalho	,749	,209	,181	3,581	,000	,338	1,160	,482	2,073
	RelaçãoTrabalho	,286	,118	,121	2,423	,016	,054	,518	,490	2,040
6	(Constant)	5,244	,549		9,549	,000	4,165	6,322		
	HorasAulas	,301	,043	,267	7,052	,000	,217	,384	,856	1,168
	CarreiraProfissional	,202	,063	,115	3,184	,002	,077	,326	,939	1,065
	RelatóriosTextosArtigos	,131	,046	,105	2,830	,005	,040	,222	,896	1,116
	Trabalho	,747	,209	,180	3,579	,000	,337	1,157	,482	2,073
	RelaçãoTrabalho	,296	,118	,125	2,507	,012	,064	,527	,490	2,042
	Monitor	-,385	,179	-,077	-2,154	,032	-,735	-,034	,965	1,037

a. Dependent Variable: NotaComprometimento