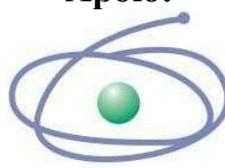


Jennifer Kerolly de Oliveira Barros Bathaus



**MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E EVASÃO DE
ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR A
DISTÂNCIA**

Apoio:



C A P E S

**CAMPINAS
2020**

Jennifer Kerolly de Oliveira Barros Bathaus

**MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E EVASÃO DE
ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

CAMPINAS
2020

346.243
B335m

Bathaus, Jennifer Kerolly de Oliveira Barros.
Motivação, autoeficácia e evasão de estudantes no
ensino superior a distância / Jennifer Kerolly de Oliveira
Barros Bathaus. - Campinas, 2020.
118 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Metas de realização. 2. Ensino superior. 3. Desistentes.
4. Universitários. 5. Aprendizagem. 6. Alunos virtuais.
I. Santos, Aparecida Angeli dos. II. Título.



Jennifer Kerolly de Oliveira Barros Bathaus defendeu a dissertação "MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E EVASÃO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA" que foi APROVADA pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 27 de novembro de 2020 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Examinador

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Examinadora

PROTOCOLO DE ASSINATURA(S)

O(s) nome(s) indicado(s) para assinatura, bem como seu(s) status em 30/11/2020 é(são) :

Acácia Aparecida Angeli dos Santos (Signatário)

Tipo: Assinatura Eletrônica



Neide de Brito Cunha (Signatário)

Tipo: Assinatura Eletrônica

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Rodolfo'.

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel (Signatário)
Tipo: Assinatura Eletrônica

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Rodolfo'.

Agradecimentos

“Gratidão”, palavra tão curta, mas ao mesmo tempo tão forte e que gera impacto tão positivo na vida. Há muito tempo eu carrego comigo esse sentimento em todos os momentos, sejam eles bons ou ruins, pois acredito que tudo tem um propósito e cabe a nós darmos sentido ao que acontece conosco.

O mestrado para mim é um desses grandes motivos de gratidão, pois me proporcionou conhecimentos que levarei por toda a vida. Não somente acadêmicos, mas ensinamentos que me fizeram, inclusive, ser uma pessoa melhor. Quando penso no caminho que percorri até aqui, percebo o quanto foi árduo e gratificante. Consegui sentir na pele a importância da motivação e da autoeficácia nessa trajetória.

Acreditar na própria capacidade para realizar algo novo não é tarefa fácil. É um processo de lapidação e construção diária e para isso tive a sorte de contar com pessoas tão queridas, que me apoiaram e seguiram junto comigo, mesmo que a distância. A vocês toda a minha gratidão.

Ao meu esposo que acreditou em mim inclusive quando eu mesma não consegui e foi meu suporte, meu porto seguro durante toda a caminhada no mestrado e meu parceiro para a vida. Ter você comigo é um verdadeiro presente.

À minha mãe, minha primeira incentivadora na vida, meu alicerce e exemplo de mulher guerreira e batalhadora. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e me apoiar em todos os meus passos.

Aos meus familiares, minha vizinha Rita (em memória), minha irmã Stefannie, meu pai, meu sobrinho Ícaro, meus sogros e minha cunhada que perto ou longe celebraram comigo conquistas e estiveram torcendo por mim. Cada um, a seu modo, demonstrou apoio e me fez sentir que tudo valia a pena, com vocês a caminhada foi mais branda.

Aos meus colegas e amigos que fiz no PPG, mesmo correndo o risco de esquecer alguém tentarei mencionar todos os nomes. Agradeço a leveza, as brincadeiras, os almoços, os cafés (sim, não poderia faltar) as conversas e os “tira-dúvidas”, vocês foram essenciais. Obrigada por aguentarem os meus momentos de desespero (que não foram poucos), por dividirem experiências e por todas as dicas de ouro que vocês me deram. Minha turma querida, Deh, Gi, Gustavo, Ju, Lê, Losi, Luiz e as Tatis, obrigada por enxugarem as minhas lágrimas e pelas risadas constantes. Foi bom demais compartilhar essa experiência com vocês. Meus agradecimentos aos amigos que fiz no GEPPC, Paulinha, Araê, Daisy, Gustavo, Thaline e Lu, vocês são demais, obrigada pelo acolhimento e pelas boas e muitas risadas. Um abraço especial aos queridos Lucas Viana, Andreia, Fer Mello, Aninha (Pallini), Carlos Henrique (Helder), Leo Mose, Drica, Amanda e Jaloto, pela paciência, apoio e carinho demonstrado das mais variadas formas.

As minhas principais fontes de inspiração e “experiência vicária”, meus professores. Minha gratidão a todos aqueles que passaram e deixaram sua marca. Minha querida orientadora Acácia, agradeço pela oportunidade, por me apoiar e me desafiar a alçar novos voos. Você é uma fonte de inspiração para mim. Ao Primi e ao Makilim por todos os desafios e por terem me ajudado a fazer o meu projeto ganhar vida. A Ana Noronha e ao Rod por terem me acolhido, serem excelentes professores e pessoas maravilhosas. Me espelho em vocês.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir vivenciar momentos tão gratificantes ao lado de pessoas especiais, inclusive junto à minha querida filha Manuela que esteve presente dentro e fora do “forninho” nessa jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Bathaus, J.K.O.B. (2020). *Motivação, Autoeficácia e Evasão de estudantes no Ensino Superior a Distância*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.

A Educação a Distância (EaD) é um tema contemporâneo, cuja discussão tem um percurso extenso, e nos últimos tempos tem apresentado um crescimento quantitativo de cursos disponibilizados e de matrículas realizadas, inclusive se comparado ao ensino presencial. Porém, o número de alunos que evadem nessa modalidade de ensino também é significativo e diversos são os motivos referidos na literatura, especialmente aqueles diretamente relacionados ao estudante. Isso demonstra a necessidade de investigar mais sobre o processo de aprendizagem na EaD, de modo a compreender quais construtos psicológicos, por exemplo, podem colaborar ou não para o fenômeno de evasão. É sabido que a autoeficácia e a motivação para aprender são construtos há muito estudados no campo da psicologia educacional e importantes no processo de aprendizagem dos alunos, contudo, são ainda pouco explorados na modalidade EaD. Os principais objetivos desse projeto consistem em investigar a relação entre a abordagem motivacional das metas de realização e a autoeficácia acadêmica, e se ambos os construtos são preditores de evasão de estudantes do ensino superior em EaD. Como objetivos específicos buscou-se compreender acerca do cenário das pesquisas sobre metas de realização e autoeficácia. Além de identificar possíveis diferenças nesses construtos em função de algumas variáveis, a saber, sexo, faixa etária, intenção de abandono, domínio das tecnologias e autopercepção de desempenho. Para isso, essa dissertação foi dividida em três artigos. O primeiro tratou-se de uma revisão que buscou compreender o cenário das pesquisas sobre metas de realização e autoeficácia acadêmica nas modalidades (EaD) e presencial. As buscas foram realizadas em cinco bases de dados nacionais e internacionais. Dos 859 artigos recuperados, 166 eram elegíveis. Os resultados, apresentados em duas etapas, indicaram que as pesquisas com estudantes do ensino presencial foram numerosamente maiores (95%), do que com discentes de EaD (5%), inclusive dentre aquelas que investigaram simultaneamente os construtos metas de realização e a autoeficácia. O segundo artigo objetivou principalmente investigar a correlação entre os fatores da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMAPRE-U) e as dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). Além de compreender a relação entre as metas de realização e a autoeficácia para a modalidade presencial e a distância. Participaram 260 graduandos, de cursos presenciais ou a distância, predominantemente, de instituições privadas (71,5%) e da região Sudeste (68,5%). Com os resultados, foi possível identificar a relação existente entre as metas de realização e a autoeficácia para ambas as modalidades, apesar de algumas peculiaridades concernentes à cada modalidade de ensino. O terceiro e último artigo teve como objetivo principal investigar se a motivação para aprender e a autoeficácia acadêmica predizem a possibilidade de evasão. Participaram da pesquisa 156 estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino a distância, majoritariamente do sexo feminino (67,3%) e de instituições privadas (79%). Com os resultados identificou-se que as metas performance-aproximação e performance-evitação, assim como a autoeficácia em ações proativas, na gestão acadêmica e na interação social foram capazes de predizer alguns possíveis motivos de evasão.

Palavras-chave: metas de realização, educação superior, desistentes, universitários, aprendizagem, alunos virtuais.

Abstract

Bathaus, J. K. O. B. (2020). *Motivation, Self-efficacy and Evasion of students in Higher Distance Education*. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University São Francisco, Campinas, São Paulo.

Distance Education (EaD) is a contemporary theme, with discussion having an extensive route, and lately has shown a quantitative growth in the number of available and enrollments made, including when compared to classroom teaching. However, the number of students who evade of this teaching modality is also significant and there are many reasons cited in literature, especially those directly related to the student. This demonstrates the need to investigate more about the learning process in EaD, in order to understand which psychological constructs, for example, may or may not contribute to the phenomenon of evasion. Thus, self-efficacy and motivation to learn are constructs that have long been studied in the field of educational psychology and important in the learning process of students, however, it is still little explored in the distance learning modality. The main objectives of this project are to investigate the relationship between the achievement goals and academic self-efficacy and whether both constructs are predictors of higher education students dropout in distance education. Besides that, another objective was to understand the research scenario of achievement goals and self-efficacy. In addition to identifying possible differences in these constructs due to some variables, namely, gender, age group, abandonment intention, mastery of technologies and self-perceived performance. Thereunto, this dissertation was divided into three articles. The first article was a review that tried to understand the scenario of research about achievement goals and academic self-efficacy in distance and classroom education. The searches were carried out in five national and international databases. 859 articles were recovered, but only 166 were eligible. The results, presented in two stages, it was found that the research with classroom education students (95%) was much higher than with distance education students (5%), including in relation to achievement goals and self-efficacy being investigated simultaneously. The second article aimed especially to correlate between the factors of the Motivation to Learn Scale (EMAPRE-U) and the dimensions of Scale of Self-efficacy in Higher Education (AEFS). In addition to understanding about the relationship between achievement goals and self-efficacy in classroom and distance education. 260 undergraduate students participated from classroom or distance education, predominantly from private institutions (71,5%) and from the Southeast region (68.5%). Despite some peculiarities between the teaching modalities, it was possible to identify the relationship between the achievement goals and self-efficacy for both modalities. The third and last article had as main objective to investigate if the motivation to learn and academic self-efficacy predict possibility of evasion. 156 students enrolled in undergraduate courses in distance learning participated in the research, mostly female (67.3%) and from private institutions (79%). With results, it was identified that performance-approach and performance-avoidance goal, as well as self-efficacy in proactive actions, academic management and social interaction were able to predict some possible reasons for dropout.

Keywords: achievement goals, higher education, dropout students, college students, learning, virtual students.

Sumário

LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE APÊNDICES.....	xv
LISTA DE ANEXOS	xvi
APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
ARTIGO 1: PESQUISAS SOBRE METAS DE REALIZAÇÃO E AUTOEFICÁCIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA	
INTRODUÇÃO.....	17
MÉTODO	20
RESULTADOS.....	21
DISCUSSÃO	31
REFERÊNCIAS.....	35
ARTIGO 2: RELAÇÃO ENTRE METAS DE REALIZAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	
INTRODUÇÃO.....	44
MÉTODO	48
RESULTADOS.....	53
DISCUSSÃO	55
REFERÊNCIAS.....	60
ARTIGO 3: EVASÃO, MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA: UM ESTUDO PREDITIVO COM ESTUDANTES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
INTRODUÇÃO.....	69

MÉTODO	73
RESULTADOS.....	78
DISCUSSÃO	88
REFERÊNCIAS.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	106
ANEXOS.....	107

Lista de figuras

Artigo 1

Figura 1- Artigos selecionados para revisão	22
---	----

Lista de tabelas

Artigo 1

Tabela 1- Distribuição dos estudos com amostras EaD sobre metas de realização e/ou autoeficácia	23
Tabela 2- Principais informações dos estudos relacionados às metas de realização e/ou à autoeficácia com amostras de EaD.....	24
Tabela 3- Distribuição de publicações com amostras do ensino presencial por ano.....	28
Tabela 4- Distribuição dos estudos com amostras do ensino presencial sobre metas de realização e/ou autoeficácia.....	28
Tabela 5- Principais informações dos estudos relacionados às metas de realização e à autoeficácia com amostras do ensino presencial.....	29

Artigo 2

Tabela 1- Correlações r de Pearson da AEFS com a EMAPRE-U nas versões EaD.....	53
Tabela 2- Correlações r de Pearson da AEFS com a EMAPRE-U na versão original.....	54

Artigo 3

Tabela 1- Metas de realização e autoeficácia como preditoras da evasão (EaD).....	79
Tabela 2- Comparação de grupos (sexo, intenção de abandono, autopercepção de desempenho, satisfação com o desempenho e domínio das tecnologias) no EMAPRE-U, AEFS e M-ES versões EaD.....	81
Tabela 3- Resultados da ANOVA e <i>post hoc</i> de Tukey para faixa etária considerando as Metas de Realização, a Autoeficácia e a Evasão.....	87

Lista de apêndices

Apêndice 1 - Questionário de caracterização	106
---	-----

Lista de anexos

Anexo 1- Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE-U	107
Anexo 2- Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE-U (Versão EaD)	109
Anexo 3- Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS).....	110
Anexo 4- Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS (Versão EaD)	112
Anexo 5- Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior - M-ES.....	114
Anexo 6- Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior - M-ES (Versão EaD).....	117

Apresentação

Com o advento e os avanços tecnológicos, muitos campos de conhecimento necessitaram de adaptações, e com o processo de ensino e aprendizagem não foi diferente. Isso se deu, principalmente, porque a informação já não é mais restrita a um público específico, e está à disposição para grande parcela da população e em tempo real. Cada vez mais, é preciso realizar investimentos em educação e promover atividades para proporcionar o desenvolvimento do estudante enquanto construtor do próprio conhecimento, de modo que tenha um papel cada vez mais ativo no seu processo de aprendizagem, tal como postulava Paulo Freire (1987) quando tratava da educação “problematizadora”.

Assim, as mudanças tecnológicas impulsionaram adaptações no âmbito acadêmico nas diferentes modalidades de ensino, inclusive na Educação a Distância (EaD). A EaD passou por várias transformações e, atualmente, são utilizadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem (Tarcia & Cabral, 2012).

O número de Instituições de Ensino Superior (IES) que proporcionam cursos de graduação em EaD tem crescido, assim como o quantitativo de matrículas nessa modalidade. Isto demonstra que a EaD tem sido procurada por aqueles que desejam ingressar no ensino superior e tem sido a opção de quem, por algum motivo, não pode ou não quer realizar um curso presencialmente. Contudo, apesar de ser uma modalidade que tem alta adesão, também é, proporcionalmente, a que mais gera índices de evasão no ensino superior (Censo EaD.BR., 2018).

Assim, é preciso pensar sobre os aspectos que permeiam a EaD e compreender melhor o fenômeno de evasão nessa modalidade, de modo a poder propor estratégias que visem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao refletir sobre o assunto, surge o

questionamento se os alunos que cursam uma graduação na modalidade a distância estão realmente preparados para os desafios desse tipo de ensino e nos vários construtos psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os muitos construtos de interesse, a motivação para aprender e a autoeficácia acadêmica foram os escolhidos em razão da importância que têm para o aprendizado de alunos, desde o ensino básico ao superior, mas ainda denota poucos estudos no contexto da educação a distância, como será observado na presente pesquisa. Assim, os objetivos principais deste estudo consistem em investigar a relação entre a motivação para aprendizagem e a autoeficácia na formação superior, e analisar se ambos os construtos são possíveis preditores para a evasão dos alunos matriculados no ensino superior em EaD.

O interesse em atuar com a educação e as ferramentas de ensino a distância emergiram já na graduação, a partir da experiência como monitora. Nessa época, foi desenvolvido um projeto de utilização de uma rede social enquanto ferramenta pedagógica, utilizada pelos alunos a fim de proporcionar o exercício do papel de pesquisadores e agentes do próprio conhecimento. Anos depois, com o início de uma segunda graduação em EaD, foram percebidas as dificuldades e as vantagens que são vivenciadas nessa modalidade, levando à reflexão de que é preciso ampliar o conhecimento sobre os atores nela envolvidos (alunos, docentes e instituição).

Com o intuito de atender aos objetivos, a presente dissertação foi dividida em três artigos. O primeiro se destinou à uma revisão da literatura realizada com o intuito de investigar sobre os construtos de metas de realização e autoeficácia no contexto da EaD. O segundo artigo se propôs a compreender a relação entre a motivação para aprender e a autoeficácia acadêmica, traçando um paralelo entre os resultados das amostras de EaD e do ensino presencial. Por fim, o terceiro artigo se destinou a apresentar a investigação acerca do poder preditivo das metas de realização e da autoeficácia frente aos motivos para evasão de estudantes de EaD.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem tem sido estudado por vários pesquisadores e está relacionado a construtos psicológicos. Alguns deles, como a motivação e a autoeficácia, têm sido referidos como importantes para a compreensão de aspectos acadêmicos, como por exemplo ao fato de os estudantes manterem-se ou não focados, atingirem ou não objetivos acadêmicos, e concluírem ou não o curso iniciado (Bzuneck, 2009b; Bzuneck & Boruchovitch, 2016). No âmbito acadêmico, parte representativa das pesquisas realizadas contemplam o estudo de construtos psicológicos no ensino presencial, sendo poucas as pesquisas científicas na modalidade de Ensino a Distância ou Educação a Distância (EaD) (Almeida, Abbad, Meneses, & Zerbini, 2013; Martins & Zerbini, 2014).

De todo modo, dados de pesquisas de levantamento, como o Censo EaD.BR (2018) demonstram que a EaD vem ganhando espaço na educação, ao mesmo tempo em que apontam para maiores índices de evasão, também se comparado ao ensino presencial. Com isto, deve-se indagar se os estudantes estão preparados para os desafios impostos por essa modalidade de ensino e quais estratégias a serem seguidas para diminuir o problema da evasão.

Assim, se por um lado há o crescimento da modalidade EaD, por outro, há um crescente no número de evadidos, o que enseja a necessidade de se saber mais sobre os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e que poderiam estar relacionadas à evasão de alunos do ensino superior em Educação a Distância. O estudo desses construtos se faz relevante, visto que, apesar de serem importantes no contexto acadêmico, quase não há estudos empíricos com amostras brasileiras, na modalidade a Distância, que se propuseram a investigar a relação entre a autoeficácia e a motivação, conforme será demonstrado posteriormente.

Portanto, os objetivos principais dessa pesquisa residem em investigar a relação entre a abordagem motivacional das metas de realização e a autoeficácia acadêmica e se ambos os construtos são preditores de evasão de alunos matriculados no ensino superior na modalidade

EaD. Acrescenta-se enquanto objetivos específicos a compreensão acerca do cenário das pesquisas nacionais e internacionais sobre metas de realização e autoeficácia, principalmente com estudantes de EaD. Buscou-se, ainda, identificar possíveis diferenças nesses construtos em função de algumas variáveis, a saber, sexo, faixa etária, intenção de abandono, domínio das tecnologias e autopercepção de desempenho.

Isso posto, para possibilitar a compreensão sobre os construtos apresentados em relação ao contexto desta pesquisa - ensino a distância - é preciso conhecer, primeiramente, as circunstâncias do surgimento dessa modalidade e a sua evolução histórica. Abordar esses aspectos no Brasil e em outros países, permite uma análise mais ampla da situação atual.

Assim, faz-se importante compreender que, apesar de ser um tema contemporâneo, a EaD possui um percurso extenso. No âmbito internacional, o seu primeiro registro data de 1728 e refere-se ao anúncio de aulas por correspondência, ministradas por Caleb Philips na Gazette de Boston, Estados Unidos (EUA). No transcorrer dos anos, outros cursos por correspondência surgiram, tais como taquigrafia, preparatórios para concursos e cursos de contabilidade, dando mais força a essa modalidade de ensino. Ademais, foi a partir de 1928 que a transmissão de programas de educação, via rádio, se popularizou e em seguida, por meio da televisão (Nunes, 2009).

Em meados de 1960, diferentes universidades europeias iniciaram a atuação em EaD, tanto na educação secundária quanto na superior. A Open University (OU) se destaca até a atualidade e é considerada como maior centro internacional de pesquisa em EaD. Criada em 1969, abriu seu primeiro processo seletivo em 1971 e recebeu logo de início cerca de 20.000 estudantes matriculados, estabelecendo o primeiro modelo pedagógico válido de ensino superior a distância. A partir dela, outras instituições seguiram o mesmo caminho (Rurato & Gouveia, 2004; University, 2019).

No Brasil, Maia e Mattar (2007) relatam que a primeira oferta de curso EaD ocorreu por volta de 1891, quando o Jornal do Brasil em sua primeira seção divulgou o anúncio de um curso profissionalizante de datilografia por correspondência. Com o tempo, outros cursos auxiliaram a expansão da modalidade, até a chegada às estações de rádio, que a partir da criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação em 1937, possibilitou o surgimento de inúmeros programas, especialmente os privados. O movimento de educação via rádio ganhou aderência e várias igrejas, tais como a Adventista e a Católica, difundiam desde cursos bíblicos até o ensino da educação mais básica. O Governo Federal também contava com um projeto de abrangência nacional denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado e mantido pelo regime militar, cujo objetivo era alfabetizar jovens e adultos que não puderam frequentar o ensino regular.

Por meio de comunicação televisiva, há registro de vários incentivos no Brasil para fins educativos. Em 1967 a transmissão de programas pelas emissoras de televisão educativas foi determinada pelo Código Brasileiro de Telecomunicações. Com isso, as universidades e as fundações recebiam diversos incentivos para a instalação de canais de difusão educativos. Destaca-se nesse período, a iniciativa da Fundação Roberto Marinho que desenvolveu programas como o Telecurso com o intuito de possibilitar aos alunos obter a certificação (Ensino Fundamental e Médio) pelo poder público e que, até atualmente, atende a um número considerável de pessoas. Em 1969, o sistema de censura extinguiu a rádio educativa brasileira e as transmissões por esse meio foram encerradas, permanecendo somente as televisivas (TV). Contudo em 1990, as emissoras de TV ficaram desobrigadas de disponibilizar horários diários para transmissão de programas educacionais, o que acarretou a diminuição da disseminação da modalidade de ensino nesse formato (Alves, 2009).

Outro marco da EaD no Brasil ocorreu em 1994, com a realização do primeiro processo seletivo para um curso de graduação a distância promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com o objetivo de formar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, foi somente em 20 de dezembro de 1996, quando foi promulgada a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), que a EaD no país foi regulamentada, sendo autorizada oficialmente como modalidade de ensino (Farias, 2006).

Quase dez anos após a promulgação da modalidade EaD, em 19 de dezembro de 2005, por meio do decreto nº 5.622 – revogada, posteriormente, pelo decreto nº 9.057 de 25 de Maio de 2017 - a Educação a Distância foi definida enquanto modalidade educacional cuja mediação didático-pedagógica ocorre nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação, desenvolvendo atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam alocados em lugares e tempos diversos, reforçando ainda a necessidade de haver pessoal qualificado, políticas de acesso, bem como acompanhamento e avaliação compatíveis com a modalidade EaD (Decreto n. 9.057, 2017).

A EaD, além de promover a aprendizagem, traz consigo características que são peculiares e que possibilitam aos estudantes maior flexibilidade, mobilidade e acessibilidade. Atua como uma alternativa que proporciona atendimento a um quantitativo maior de pessoas, e que permite o acesso mais fácil ao ensino superior por pessoas com rendas mais baixas, por exemplo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018). Apesar de estar ocorrendo em um processo mais lento em comparação aos avanços no exterior, a Educação a Distância no Brasil vem crescendo e isso tem sido confirmado por pesquisas realizadas por várias instituições. Por exemplo, dados do Mapa do Ensino Superior (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior [SEMESP], 2019) informam que entre os anos de 2009 e 2017 o total de cursos a distância aumentou em 148,8% (de 849 para 2.112). Esse número é bastante expressivo,

sobretudo em comparação ao quantitativo de cursos disponíveis na modalidade presencial ter crescido somente 19,4% (de 28.117 para 33.581) na mesma época, apesar de o valor absoluto de cursos na modalidade presencial ser superior quantitativamente.

No que concerne às matrículas, no ano de 2017 a modalidade EaD alcançou um número recorde de matriculadas, sendo 7.773.828, 48% a mais em comparação ao ano de 2016 (3.734.887). A progressão ocorreu, sobretudo, em cursos de graduação, sendo que em 2017 (1.002.583) o número de matriculados foi 37% maior que 2016 (371.605) (Censo EaD.BR., 2018). Estes números corroboram informações advindas de pesquisa do Ministério da Educação (MEC) sobre o aumento no número de matriculados nos cursos de graduação na modalidade EaD, em contrapartida a um decréscimo nos cursos presenciais comparando os anos de 2016 e 2017 (INEP, 2018).

É possível notar que a Educação a Distância há um tempo vem crescendo e conquistando espaço no ensino superior, tanto no Brasil como em outros países e conhecer quem são os alunos que optam por essa modalidade de ensino é importante para a melhor compreensão de aspectos (tais como sociodemográfico e financeiro) que podem impactar na escolha ou permanência/evasão da EaD. As informações relatadas no censo EaD.BR (2018), concernentes ao perfil dos estudantes de EaD, demonstram que há uma tendência de matrículas realizadas nessa modalidade serem de pessoas do sexo feminino. Relacionado à faixa etária, em cursos totalmente a distância, o perfil dos alunos é majoritariamente de adultos, com idade entre 26 e 30 anos (47,7%) e 31 a 40 (30,1%). A renda familiar em média é de 2 a 4 salários mínimos (R\$ 1.874,01 - R\$ 3.748,00) (34,5%) e boa parte dos estudantes advém do ensino médio cursado em escola pública (63,5%).

Em relação ao aluno virtual, Guimarães (2012) refere-se às mudanças tecnológicas e socioeconômicas que impactam na mudança do perfil dos estudantes de EaD, e relata que o

acesso ao ensino superior por parte daqueles que possuem menos recursos financeiros para cursar o Ensino Superior cresce forte e rapidamente, impondo maiores desafios aos educadores. O autor aponta, ainda, para algumas características do estudante, não tradicional, tais como: a tendência a se matricular tardiamente na educação superior (não exatamente no mesmo ano de conclusão do ensino médio), serem mais velhos (jovens adultos ou adultos), trabalhadores de tempo parcial ou integral, dentre outras.

O ensino a distância demanda que professores e alunos tenham papéis diferenciados do que é preconizado pela metodologia de ensino tradicional. Dado que, com o acesso mais fácil à TIC, o estudante tem oportunidade de contato com uma infinidade de informações a respeito de qualquer tema que possa ser objeto de seu estudo. Assim, o estudante e o professor/tutor assumem uma relação diferenciada no processo de ensino-aprendizagem. Nesta relação, o professor/tutor deveria deixar de ser o único responsável pela transmissão do saber, como acontece na metodologia tradicional de ensino, para assumir um papel mais voltado para a orientação da busca e da construção de conhecimentos por parte dos estudantes, visto que eles estão cercados de informações e estímulos de toda ordem e precisam desenvolver parâmetros e critérios para filtrar tudo isso (Tarcia & Cabral, 2012).

Portanto, para o professor/tutor será preciso um deslocamento do papel inicial de transmissor do conhecimento para incentivador da aprendizagem. Assim como ocorre nas metodologias ativas de ensino, para que o aluno possa, de modo mais autônomo, desenvolver competências e habilidades referentes ao pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação escrita e verbal, por exemplo (Formiga, 2009).

Contudo, apesar das potencialidades, vantagens da modalidade e do crescimento no número de matrículas em EaD, a quantidade de evadidos é um problema a ser analisado. A evasão no ensino superior, independente da modalidade de ensino, tem sido estudada em pesquisas do campo

educacional há um certo tempo, mas ainda assim, como relatado por Lima e Zago (2017) parece não haver um consenso sobre a definição de evasão entre os pesquisadores. Um dos conceitos que parece ser o mais utilizado entende por evasão a desistência do estudante em qualquer etapa do curso, sem a conclusão de todos os requisitos estabelecidos, caracterizando-se como fenômeno multideterminado, envolvendo diversos fatores, tais como, econômico, familiar, pessoal etc. (Almeida, Abbad, Meneses, & Zerbini, 2013; Santos, & Neto, 2009).

As primeiras discussões acerca desse fenômeno tiveram início de modo efetivo em 1995, por meio de uma “Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”, organizada pela Secretaria de Educação Superior (Sesu)/MEC com o intuito de identificar as causas da evasão e elaborar medidas para minimizar o fenômeno. Assim, um dos assuntos trabalhados pela Comissão refere-se ao conceito de evasão, que foi destrinchado em três níveis: evasão de curso, caracterizada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem a conclusão; evasão da instituição, que concerne ao desligamento da IES para a qual se matriculou; e evasão do sistema de ensino superior, caracterizado enquanto abandono de forma definitiva ou temporária da instituição (MEC, 1996).

De todo modo, apesar do quantitativo considerável no número de matrículas realizadas no ensino superior, o montante de alunos evadidos é um problema a ser analisado. Por meio de pesquisa realizada pelo Censo EaD.BR (2018) verificou-se que, quando comparados os dados referentes à evasão de IES, constata-se que a faixa de evasão da modalidade presencial se concentra entre 6% e 10%, enquanto que na modalidade semipresencial¹ o maior volume encontra-se entre 11% e 15% e na totalmente a distância a faixa de evasão gira em torno de 21%

¹ Cabe esclarecer que, a modalidade de ensino semipresencial caracteriza-se como aquela que disponibiliza atividades, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem com foco na autoaprendizagem e que utiliza recursos didáticos por meio de tecnologias de informação e comunicação. Porém, diferentemente da modalidade a distância, a oferta de disciplinas não poderá ultrapassar 20% da carga horária total do curso (Portaria nº 4.059, 2004).

a 25%. Isso quer dizer que as maiores taxas de evasão ocorrem em maior volume nessas duas últimas modalidades. Mediante tais dados, faz-se importante não só conhecer as razões que levam os alunos a evadir de um programa de ensino a distância, mas também a aderir, para que seja possível propor intervenções e auxiliar na mudança desse cenário, visto que, se as razões que o fazem escolher um curso a distância não estão de acordo com a realidade ou não foram atendidas, há uma forte tendência à evasão.

Assim, com o intuito de compreender os motivos que levam à escolha da EaD como modalidade de ensino, Fiuza (2012) realizou uma pesquisa com alunos matriculados e frequentes em cursos de nível superior a distância, promovidos por instituições públicas ou privadas localizadas no Brasil. Os resultados demonstram que a adesão se deve principalmente aos fatores de origem pessoal, que se refere à identificação pessoal ou afinidade pelo curso escolhido. O segundo motivo mais relevante para a escolha do curso em EaD foi a flexibilidade de horário e lugar para a aprendizagem, uma vez que os cursos ofertados podem ser realizados totalmente a distância ou de modo semipresencial. Dessa forma, torna-se mais viável a adesão de pessoas que possuem tempo de estudo reduzido durante a semana.

Quanto às causas que concernem ao aluno não concluir um programa de ensino a distância, há uma multiplicidade de fatores que se relacionam tanto às variáveis institucionais, como à própria ação instrucional (aquelas ligadas ao curso e que podem ser evitadas pela IES) como a elementos externos a ela (referente à vida e características pessoais do aluno) (Umekawa & Zerbini, 2015). Aspectos relativos às questões externas ao curso figuram entre os inúmeros motivos relacionados ao abandono e ao insucesso acadêmico e se caracterizam enquanto dificuldade para lidar com a tecnologia, pouca ou nenhuma gestão do tempo, não-adequação ao método de EaD - sobretudo pelo pensamento de que seria mais fácil do que um curso presencial - e dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Enquanto que, os motivos que possuem relação

com a instituição revelaram maiores índices de abandono por falta de acompanhamento do professor-tutor e/ou da instituição de ensino e dificuldades em obter feedbacks (Fernandes, Ferreira, Nascimento, Shimoda, & Teixeira, 2010; Martins, Santos, Frade, & Serafim, 2013; Netto, Guidotti, & Santos, 2012; Santos & Neto, 2009).

Um outro fator que pode contribuir para a evasão de cursos EaD corresponde ao, ainda, presente preconceito em relação a essa modalidade. Chaves Filho (2012) relata que a crença de que a EaD se trata de uma educação de qualidade inferior ao ensino presencial está arraigado na sociedade. O autor reflete que isso pode estar baseado na percepção que se tinha referente ao ensino por correspondência, cuja parcela da população que fazia uso era menos favorecida economicamente. Corrêa e Santos (2009) já mencionavam esse preconceito, que julgam ser reflexo de várias iniciativas malsucedidas na história da EaD no Brasil.

Porém, como afirma Almeida et al. (2013), os estudos empíricos na área são pouco conclusivos, o que justifica a realização de investigações que se proponham a avaliar os fenômenos que permeiam a Educação a Distância. De modo geral, é notório que grande parte das pesquisas focalizam predominantemente a evasão em si, havendo poucas voltadas para a sua compreensão e, menos ainda, para as causas que levam à permanência das pessoas no ensino superior à distância.

Fiuza (2012) afirma que os estudos sobre a evasão em EaD se têm, quase que exclusivamente, à descrição de características da instituição de ensino. Tal fato favorece a preparação delas para o atendimento a esse público. Contudo, é preciso focar a atenção para os alunos, que são o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a motivação tem sido considerada um construto de grande importância para estudantes e tem sido relacionada a várias pesquisas de cunho educacional.

Dentre as abordagens teóricas que se preocupam com o estudo da motivação dos discentes destaca-se a Teoria das Metas de Realização. Essa surgiu a partir do interesse em investigar o porquê de alguns alunos se envolverem mais ativamente nos estudos, de modo proativo, buscando dominar conteúdos, enquanto outros não aparentam tanto interesse, despendendo pouco esforço e chegando até a abandonar os estudos (Bzuneck & Boruchovich, 2019). Em outros termos, essa teoria busca investigar o propósito pelo qual o estudante realiza determinada tarefa, focalizando o aspecto qualitativo deste envolvimento (Bzuneck, 2009a; Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2012).

Para essa abordagem motivacional, uma meta não diz respeito a um objetivo que se quer atingir, mas corresponde à razão de a pessoa se envolver ou não em uma atividade específica. A meta refere-se ao motivo (e.g obter conhecimento) e não ao objetivo que a pessoa quer atingir (e.g cursar uma graduação), ou seja, o foco em si não é especificamente com o objetivo final, mas sim ao percurso realizado para se chegar até ele. A motivação nessa teoria é composta por um conjunto integrado de percepções, crenças, atribuições e reações afetivas em relação à rotina escolar e que afetam os modos pelos quais os alunos abordam as tarefas, ou seja, seus comportamentos (Bzuneck, 2009a; Bzuneck & Boruchovitch 2016; Zenorini & Santos, 2010), atuando assim na motivação ou desmotivação do aluno para realizar determinada atividade.

Bzuneck (2009a) postula que as metas são diferentes qualitativamente entre si, cada uma delas se caracteriza como um medidor cognitivo bem definido, representando um determinado propósito ou razão peculiar para o aprendiz desferir esforço em uma tarefa particular. Cada meta funciona como uma certa programação mental formada por processos específicos, pensamentos, crenças, atribuições e conceitos que conduzem para resultados também de natureza cognitiva, afetiva e comportamental.

Nesse sentido, essa teoria abrange uma classe particular de metas, cujo o escopo envolve competências e discrimina dois tipos de metas no contexto acadêmico, com nomenclatura variando conforme o autor (Dweek, 1986; Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2012; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011). Elas são divididas em meta aprender (domínio ou tarefa), refere-se ao nível em que o aluno procura aumentar sua competência, entender ou dominar algo novo, com criatividade e inovação; e meta performance (ego ou de capacidade relativa), na qual o que se busca é obter julgamentos favoráveis de sua competência ou simplesmente evitar as avaliações negativas. Para o presente trabalho, a nomenclatura utilizada para designar tal construto será meta aprender e meta performance.

A meta aprender é caracterizada pela persistência alta e efetiva de alunos diante dos obstáculos em busca de desafios, conhecimentos e aperfeiçoamento das habilidades produzindo resultados positivos, refletindo ser, sobretudo, provedora de crescimento intelectual. As pessoas que exibem este padrão parecem gostar de exercer esforços para dominar uma determinada tarefa ou área do conhecimento (Dweek, 1986). Essa meta está associada, ainda, com a habilidade do aluno quanto à percepção pessoal de competências cognitivas (capacidade de expressão, resolução de problemas, compreensão e concentração) (Santos et al., 2012).

O aluno voltado para a meta aprender pode fomentar um modo de pensar necessário para sustentar o envolvimento deste no processo de aprendizagem, bem como aumentar a probabilidade de desenvolver tarefas que promovem e incrementam o aprendizado, pois tais estudantes estão mais propensos a escolher tarefas desafiadoras. Estas podem parecer menos ameaçadoras ou até mesmo mais atraentes, encorajando a atividade esforçada e diminuindo as consequências negativas de cometer erros. Assim, pessoas que possuem um enfoque nessa meta exibem um maior padrão adaptativo e parecem se preocupar mais com o seu próprio progresso do que com o desempenho de outras pessoas (Ames & Archer, 1988; Wentzel & Wigfield, 1998).

A meta Performance, por sua vez, possui relação com o desempenho do sujeito enquanto demonstração do conhecimento, de modo que possa ser visível, percebido e avaliado externamente (Bzuneck, 2009a). Os alunos orientados a essa meta tendem a focalizar suas energias em superar os outros, a escolher tarefas e atividades que sabem e podem fazer (Ames & Archer, 1988). Essa meta possui ainda uma subdivisão caracterizada como Meta performance-aproximação, que envolve a preocupação em demonstrar a própria capacidade ou ser o primeiro da classe, denota maior proximidade com o desempenho referente a notas, persistência e esforço, mas de modo um tanto mais superficial; e Meta performance-evitação, que está relacionada com a baixa persistência, pouco esforço, tendência à ansiedade e pode refletir prejuízos ao desempenho por notas, pois o aluno orientado a essa meta busca se desvencilhar de qualquer situação em que possa denotar incapacidade (Bzuneck, 2009a; Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Wentzel e Wigfield (1998) afirmam que as crenças, valores e objetivos relacionados à competência dos alunos predizem o desempenho escolar, o esforço despendido e a persistência para diferentes tarefas acadêmicas. Desse modo, as orientações de metas de realização diferem em função das demandas situacionais, assim como variam entre os indivíduos (Ames & Archer, 1988).

Conhecidas as metas de realização dessa teoria, faz-se importante salientar que, embora em um primeiro momento a meta performance-aproximação possa parecer ter uma conotação negativa, há determinados casos em que as pessoas necessitam de um reforço externo (elogio ou julgamento positivo de sua capacidade) para aumentar a própria motivação. A pessoa orientada a essa meta tende a preocupar-se com um aparente bom desempenho acadêmico, o que impulsiona ao esforço e para a utilização de estratégias cognitivas para aprendizagem. Nesse sentido, esse processo pode contribuir para o desenvolvimento da meta aprender (Bzuneck 2009a)

Estudiosos da teoria da motivação, tais como Wentzel e Wigfield (1998) salientam sobre o que é relatado na literatura referente às metas de realização e informam que a adoção de cada uma dessas metas ocorre fortemente (mas não exclusivamente) em razão das percepções que os alunos possuem do seu ambiente de aprendizagem. Os autores postulam que o contexto acadêmico em que o aluno está inserido pode influenciar na determinação da meta a que será orientado, uma vez que quando o assunto for de menor interesse, ele poderá se utilizar da meta performance como forma de alcançar o desempenho esperado e contrariamente quando houver maior interesse em aprofundar o conhecimento sobre o assunto, se voltará para a meta aprender.

Os alunos também podem se utilizar da meta aprender e performance-aproximação de forma conjunta, usufruindo das vantagens proporcionadas por cada uma delas (Bzuneck, & Boruchovit, 2016). Portanto as práticas instrucionais e a qualidade da interação interpessoal dos professores/tutores com os alunos parecem contribuir para a motivação e desempenho dos estudantes, destacando também a importância dos diferentes tipos de devolutivas dadas aos alunos.

Por fim, semelhantemente à motivação, outro construto ligado ao processo de aprendizagem é a autoeficácia. Como afirma Bandura (1999), em meio a tantos desafios e adversidades, para o cumprimento de atividades com sucesso também é preciso que as pessoas acreditem na capacidade de realização de ações a fim de atingir determinados tipos de desempenho e antever os prováveis efeitos dos diferentes eventos, ou seja, é importante possuir, pelo menos em certo grau, crenças de autoeficácia.

A autoeficácia pode ser definida enquanto o julgamento que a pessoa tem referente à sua própria capacidade para organizar e realizar ações que são necessárias para atingir determinadas realizações (Bandura, 1977; Iaochite, 2017; Martinelli & Sassi, 2010). Tal crença não diz respeito a possuir ou não as capacidades, mas à avaliação ou percepção pessoal quanto à própria

inteligência, habilidades, conhecimentos, entre outros. A pessoa que possui a crença de autoeficácia em algo, possui a expectativa de que pode realizar determinada ação, considerando as próprias potencialidades, simultaneamente ao propósito de atender às exigências da situação e às ações que conduzem ao objetivo a ser atingido (Bzuneck, 2009b).

No contexto educacional, a autoeficácia atua fortemente no desempenho acadêmico, na persistência em atividades e na motivação, podendo ser o que impulsionará o aluno, ou prejudicar a performance quando há baixo senso de autoeficácia (Martinelli & Sassi, 2010). Assim, percebe-se o importante papel desempenhado pela autoeficácia acerca da motivação dos alunos para aprender. Porém, faz-se necessário compreender sobre esses construtos aplicados no contexto das modalidades de ensino, principalmente em EaD, escopo principal desta pesquisa.

Artigo 1 – Pesquisas sobre metas de realização e autoeficácia: uma revisão da literatura

Jennifer Kerolly de Oliveira Barros Bathaus

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Resumo: O objetivo desta revisão consiste em expor evidências teóricas e empíricas sobre investigações em educação, acerca das metas de realização e da autoeficácia acadêmica em estudantes de graduação, buscando responder como está o cenário das pesquisas sobre os construtos nas modalidades de ensino a distância (EaD) e presencial. As buscas foram realizadas em cinco bases de dados nacionais e internacionais. Dos 859 artigos recuperados, 166 eram elegíveis. Os resultados foram apresentados em duas etapas, de acordo com a modalidade de ensino. Identificou-se que as pesquisas com estudantes do ensino presencial foram numerosamente maiores (95%), do que com discentes de EaD (5%), inclusive dentre aquelas que investigaram simultaneamente os construtos metas de realização e a autoeficácia. Esses dados corroboraram com outras pesquisas

sobre o cenário da EaD, o que reforçou a necessidade de aumento em investigações e publicações acerca da temática com estudantes nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação a distância, estudantes universitários, motivação, autoeficácia.

Abstract: This review aims to expose theoretical and empirical evidence on education investigations about achievement goals and academic self-efficacy in undergraduate students, with the objective of understanding the scenario of research about the constructs in distance and classroom education. The searches were carried out in five national and international databases. 859 articles were recovered, but only 166 were eligible. The results were presented in two stages, according to the education modality. It was found that the research with classroom education students (95%) was much higher than with distance education students (5%), including in relation to achievement goals and self-efficacy being investigated simultaneously. These data corroborate with other research on the distance learning scenario, which reinforced the need for an increase in investigations and publications on the subject with students in this education modality.

Keywords: distance education, college students, motivation, self-efficacy.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem tem sido estudado por vários pesquisadores e está relacionado a construtos psicológicos. Alguns deles, como a motivação e a autoeficácia, têm sido referidos como importantes para a compreensão de aspectos acadêmicos, como por exemplo ao fato dos estudantes manterem-se ou não focados, atingirem ou não objetivos acadêmicos, e concluírem ou não o curso iniciado (Bzuneck, 2009b; Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

No campo educacional, a motivação é considerada importante para os estudantes, visto que um aluno motivado apresenta maior envolvimento no próprio processo de aprendizagem e mesmo

ao enfrentar tarefas difíceis, persiste, utilizando estratégias mais adequadas (Costa & Boruchovitch, 2006; Zenorini & Santos, 2010). A motivação para aprender, sob a perspectiva da teoria das metas de realização, busca investigar as razões ou porquês dos estudantes realizarem determinadas tarefas, focalizando os aspectos qualitativos desse envolvimento (Bzuneck, 2009a; Elliot & Hulleman, 2017; Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2012).

Nessa teoria, as metas de realização são divididas e classificadas de acordo com a percepção do discente no que concerne ao motivo que o leva a estudar, em outros termos, o conjunto de percepções, crenças, reações em relação à rotina de estudos que afetam o comportamento dos estudantes no desenvolvimento de tarefas acadêmicas (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Dalbosco, Ferraz, & Santos, 2018). Na meta aprender o foco está direcionado ao próprio progresso, à busca pelo domínio cada vez maior de conteúdo; enquanto que na meta performance o processo motivacional é construído em torno das preocupações dos estudantes quanto ao nível de habilidade em realizar as tarefas e na demonstração de competência em comparação aos outros (Dweek, 1986; Elliot, 1999; Elliot & Hulleman, 2017).

A meta performance apresenta ainda uma subdivisão, a saber, meta performance-aproximação e meta performance-evitação. O estudante, cuja orientação está mais voltada para a meta performance-aproximação tende a comparar o resultado do próprio desempenho com os colegas ou buscar reconhecimento por meio dos professores (Dalbosco et al., 2018). Enquanto o aluno orientado à meta performance-evitação tende a se desvencilhar de julgamentos negativos, evitando situações em que possa demonstrar incapacidade (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Jamieson, 2017).

No que se refere à meta aprender, o objetivo maior concerne ao desenvolvimento de competências, o que resulta em maior esforço para que esse objetivo seja alcançado, na meta performance o foco se direciona à demonstração de competências para os outros (Elliot &

Hulleman, 2017). Assim, o receio em parecer incompetente faz com que os estudantes tentem esconder essa inabilidade a curto prazo, mas pouco faz para melhorar o aprendizado a longo prazo (Archer, 1994). As orientações a metas de realização diferem em função das demandas situacionais, ou seja, variam entre os indivíduos e também dependendo da circunstância (Ames & Archer, 1988). Um mesmo aluno pode estar orientado a meta aprender em uma disciplina e orientar-se de modo diferente em uma outra, vez que a adoção de metas está fortemente, mas não exclusivamente, relacionada à percepção que os discentes possuem do seu ambiente de aprendizagem (Dull, Schleifer, & McMillan, 2015; Wentzel & Wigfield, 1998).

Referente ao construto autoeficácia (AE) ressalta-se, também, sua importância para o processo de aprendizagem dos estudantes, semelhantemente à motivação. A AE foi inicialmente estudada e definida por Bandura (1977), enquanto crença na própria capacidade para organizar e realizar ações que são necessárias para atingir determinadas realizações (Alt, 2015; Bandura, 1993; Iaochite, 2017; Martinelli & Sassi, 2010).

Na área acadêmica, a autoeficácia pode atuar fortemente relacionada ao desempenho, na persistência em atividades mesmo diante de dificuldades, e na motivação para aprender, podendo impulsionar ou prejudicar a performance do aluno dependendo do nível de autoeficácia (Martinelli & Sassi, 2010). Quando o estudante apresenta fortes crenças de autoeficácia e acredita que com seus conhecimentos atingirá competências e dominará conteúdos ele tende a se engajar e realizar as atividades que acredita que terá um melhor desempenho, assim como abandonar aquelas em que acredita que não possuirá (Bzuneck, 2009b).

Dada a importância de tais construtos psicológicos para a performance do aluno, fazendo-se necessário investigá-los de forma mais aprofundada. Diversos estudos têm sido realizados no âmbito acadêmico abordando a temática, contudo parte representativa dessas pesquisas contemplam a análise de construtos psicológicos no ensino presencial, sendo poucas as pesquisas

científicas que abordam a modalidade de Ensino a Distância ou Educação a Distância (EaD) (Almeida, Abbad, Meneses, & Zerbini, 2013; L. B. Martins & Zerbini, 2014).

Sabe-se que a EaD apresenta um percurso extenso em sua trajetória e nos últimos anos tem conquistado cada vez mais espaço, especialmente quando o assunto é cursar uma graduação, seja pelo aumento na disponibilidade de cursos ou na demanda por parte dos estudantes (SEMESP, 2019). É preciso que existam cada vez mais pesquisas, realizadas sobre essa modalidade de ensino, de modo a acompanhar o seu ritmo ascendente de crescimento e proporcionar conhecimento para aprimorar, progressivamente, as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem nela existente.

Dessa forma, o objetivo dessa revisão consistiu em expor evidências teóricas e empíricas sobre investigações em educação, acerca das metas de realização e da autoeficácia acadêmica em estudantes de graduação, buscando responder como está o cenário das pesquisas sobre os construtos nas modalidades de ensino a distância e presencial. Com este estudo, espera-se contribuir para analisar as possíveis lacunas na literatura científica da área, principalmente quanto à modalidade EaD.

Método

Estratégia de busca

A busca dos artigos foi realizada entre novembro de 2019 e janeiro 2020 nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Periódicos Eletrônicos em Psicologia* (PePSIC), *Education Resources Information Center* (ERIC), *American Psychological Association* (PsychINFO) e *Google Scholar*. Para recuperar os artigos foram utilizados os termos em português, *motivação para aprender, metas de realização, autoeficácia acadêmica, autoeficácia na formação superior e universitários*; e em inglês, *achievement goal, academic self-efficacy, self-efficacy in higher education e university*. Foi estabelecido o período de publicações para os últimos cinco

anos, entre 2015 e 2019. As buscas foram realizadas de modo que os termos supracitados estivessem presente no título e/ou resumo e/ou nas palavras-chave dos artigos. Além disso, as buscas foram configuradas para buscar artigos científicos revisados por pares.

Crítérios de elegibilidade

Para melhor compatibilidade dos achados da pesquisa definiu-se como critério de inclusão que os artigos deveriam dar enfoque a pelo menos um dos construtos investigados (metas de realização e/ou autoeficácia acadêmica) no contexto da educação superior, com amostra composta exclusivamente por estudantes de graduação. Os artigos teóricos, de revisão, referentes, exclusivamente, a estudos psicométricos de instrumentos ou estavam em idioma diferente de português, inglês ou espanhol foram descartados. Foram excluídos também os artigos duplicados e aqueles, cujo acesso não foi possível ser obtido.

Extração dos dados

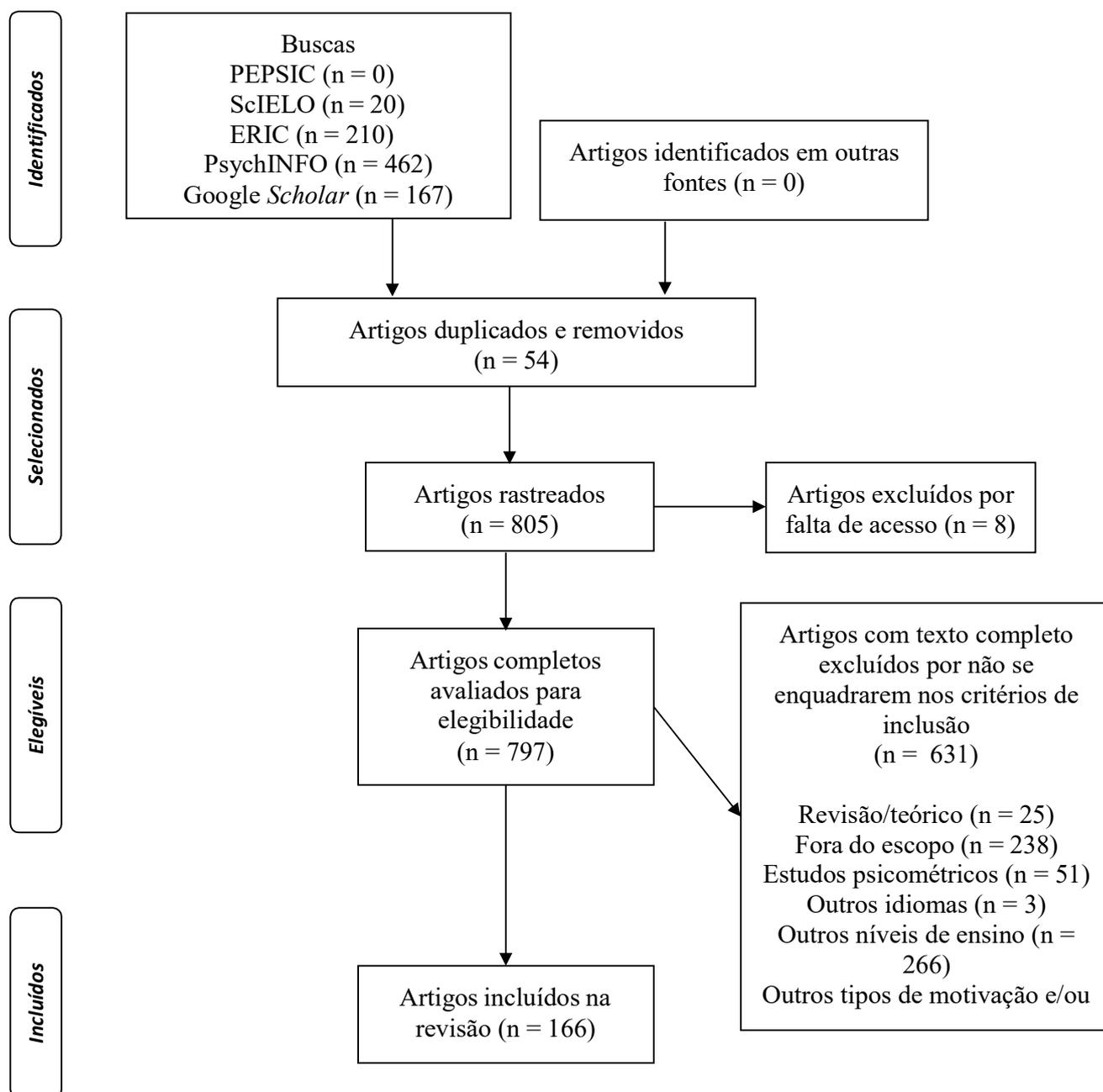
Os artigos que atendiam aos critérios de elegibilidade foram incluídas manualmente em uma planilha do *Microsoft Excel*. Desses artigos foram extraídas informações referentes à autoria, ao ano de publicação, ao objetivo do estudo, ao país onde a pesquisa foi realizada, à modalidade de ensino, ao *N* amostral e aos principais resultados. Por meio desse procedimento foi possível identificar, também, os construtos e variáveis investigadas nos estudos.

Resultados

A busca nas bases de dados totalizou a recuperação de 859 artigos, contudo 631 foram excluídos de acordo com os critérios mencionados. Havia também 54 que estavam repetidos e oito, cujo acesso não foi possível e que foram retirados da contagem. Ao final foram 166 artigos pré-selecionados, conforme explanado no fluxograma presente na Figura 1.

Figura 1

Artigos Selecionados para Revisão



Nota. Fluxograma baseado em Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman (2009)

Vale esclarecer que a revisão foi dividida em duas etapas, de modo a facilitar o entendimento e a percepção do cenário das pesquisas em cada modalidade de ensino. A primeira trata dos estudos com amostras de EaD e a segunda etapa inclui os trabalhos publicados com amostras de estudantes do ensino presencial. Ambas serão apresentadas seguindo a ordem cronológica de publicações, para que seja possível perceber a evolução das pesquisas conforme os anos.

Etapa 1 - Pesquisas com amostras de estudantes na modalidade EaD

Dos 166 artigos, grande parte das publicações foram realizadas com amostras do ensino presencial (95%) e somente nove artigos (5%) contaram com participantes da modalidade EaD. Os dados que constam na Tabela 1, são concernentes às pesquisas referentes ao ensino a distância.

Tabela 1

Distribuição dos Estudos com Amostras EaD sobre Metas de Realização e/ou Autoeficácia

	<i>N</i>	%
Somente sobre autoeficácia	1	11%
Somente sobre metas de realização	1	11%
Autoeficácia e outros construtos	3	33%
Metas de realização e outros construtos	3	33%
Autoeficácia e Metas de realização*	1	11%
Total	9	100%

Nota: *entre outros construtos

Na Tabela 1 é possível perceber a distribuição dos artigos de acordo com os construtos estudados nas pesquisas. A maior parte das publicações são concernentes ao estudo ou das metas de realização em conjunto a outros construtos (33%) ou da autoeficácia acadêmica em conjunto a outros construtos (33%). Vale salientar, ainda, que somente uma (11%) dessas publicações, com amostras de estudantes de educação a distância, buscou investigar as metas de realização e a autoeficácia acadêmica de forma conjunta.

Devido à reduzida quantidade de artigos que investigaram as metas de realização e a autoeficácia de forma conjunta, escopo principal da presente revisão, bem como para atender ao objetivo de compreender sobre o cenário das pesquisas por modalidade de ensino, serão explanadas, a seguir, as informações coletadas de todos os artigos com amostras EaD. Tais dados constam na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e/ou à Autoeficácia com Amostras de EaD

Autor(es)	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Malta, Bittencourt, Paiva, Silva e Oliveira Filho (2015)	Brasil	Investigar para quais metas de realização os alunos estavam predominantemente orientados. Analisar se haveria mudança na orientação às metas conforme o avanço do curso, correlacionando estas informações com o tempo dedicado pelos alunos ao estudo.	112 estudantes	36,6% da amostra era orientada à meta aprender, 33,9% à meta performance-aproximação e 29,5% à performance-evitação. Os alunos iniciantes estavam mais voltados para a meta aprender, enquanto os alunos que estavam em etapas mais avançadas eram mais orientados à meta performance-aproximação. A maior parte dos estudantes orientados à meta-performance-evitação foram aqueles com menor tempo dedicado ao estudo, até cinco horas por semana.
Abercrombie, Parkes e McCarty (2015)	EUA	Como as metas de realização afetam as percepções de aprendizado dos alunos que utilizavam um ambiente de aprendizado cuja metodologia era baseada em problemas (ABP).	137 estudantes de medicina	Por um lado, a orientação à meta aprender-aproximação esteve associada a julgamentos mais altos de aprendizagem entre os estudantes e por outro, a meta performance-aproximação esteve associada a julgamentos mais negativos em relação à crença de justiça na pontuação dos alunos. Os autores chegaram à reflexão que os alunos, dependendo de suas motivações, podem ter mais sucesso em ABP do que outros.

Tabela 2 (continuação)

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e/ou à Autoeficácia com Amostras de EaD

Autor(es)	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Lim, Kang e Park (2016)	Coréia do Sul	Examinar a relação entre ambientes instrucionais (interação entre alunos, com professores, conteúdo e sistema), características dos alunos (motivação, autoeficácia acadêmica e relacionada ao computador) e resultados de aprendizagem no contexto de um curso on-line.	937 estudantes	A qualidade do conteúdo das aulas foi o determinante mais influente da motivação intrínseca e da extrínseca. Os determinantes que afetaram a autoeficácia acadêmica foram a qualidade do sistema e a qualidade do conteúdo. Quanto à satisfação acadêmica, a motivação extrínseca foi o determinante que mais pesou, seguido por qualidade do conteúdo e do sistema, motivação intrínseca e autoeficácia acadêmica, respectivamente.
Yang, Taylor e Cao (2016)	EUA	Verificar a participação das metas de realização na previsão da ansiedade e da busca de ajuda relacionada aos testes on-line.	209 estudantes	Quanto mais os alunos pretendiam melhorar o próprio desempenho ou evitavam que o seu desempenho fosse pior do que o de outros estudantes, mais procuravam ajuda. Ao mesmo tempo, os alunos que buscavam ter um desempenho melhor do que os outros ou evitavam se sair pior do que anteriormente foram, procuravam menos ajuda. Os autores também encontraram diferença significativa relacionada à idade e à procura por ajuda on-line. Por fim, identificaram que quanto maior a crença de autoeficácia do aluno, menor a ansiedade experimentada na realização do teste e maior a busca por ajuda.
Hao, Barnes, Wright e Branch (2017)	EUA	Compreender como os alunos buscavam ajuda on-line e como as metas de realização influenciavam na escolha do tipo de auxílio procurado (em pesquisa realizada diretamente na internet, procurando ajuda de professores, de outros alunos ou de especialistas on-line).	165 estudantes de ciência da computação	Os estudantes utilizaram a pesquisa na internet, enquanto meio de ajuda, mais frequentemente do que buscaram auxílio junto a professores/tutores, colegas ou especialistas on-line. Para a amostra estudada, nenhum fator das metas de realização foi considerado significativo na previsão de qualquer tipo de busca por ajuda on-line.

Tabela 2 (continuação)

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e/ou à Autoeficácia com Amostras de EaD

Autor(es)	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Vayre e Vonthron (2017)	França	Avaliar até que ponto as percepções de suporte social (de professores, colegas e familiares), o senso de comunidade e a autoeficácia acadêmica, enquanto mediador dessa relação, permitem explicar o engajamento (composto nesse estudo por perseverança, entusiasmo e reconciliação) de alunos de EaD	255 estudantes	Os alunos que obtiveram alta pontuação em autoeficácia também mostraram alto nível de perseverança, entusiasmo e reconciliação. O senso de comunidade foi o único fator que influenciou a autoeficácia acadêmica, além de possuir um efeito positivo direto no entusiasmo. Por fim, quanto ao suporte social, o apoio dos professores denotou explicar o engajamento acadêmico.
Jung e Lee (2018)	Coréia do Sul	Investigar como facilitar o envolvimento e a persistência dos alunos de diversos cursos on-line.	702 estudantes	A autoeficácia acadêmica, a presença de ensino, enquanto envolvimento do professor e a utilidade percebida (em termos de uso da tecnologia como facilitador ou não da aprendizagem) tiveram efeitos significativos sobre o engajamento no processo de aprendizagem. Em relação à persistência, a presença de ensino, a percepção sobre uso da tecnologia e o engajamento tiveram efeitos significativos, enquanto a autoeficácia teve efeito somente indireto.
Im e Kang (2019)	Coréia do Sul	Identificar a relação entre as metas de realização, autorregulação da aprendizagem, ansiedade frente ao teste (prova), autoeficácia, participação, satisfação e conquista em ambientes de aprendizado on-line.	1832 estudantes	A meta de realização, cujo escopo é a evitação, estava negativamente relacionada à participação no processo de aprendizagem, à satisfação com a aprendizagem e às conquistas no aprendizado. Por sua vez, a ansiedade para realização de teste foi positivamente relacionada à participação, à satisfação e à conquista. A autoeficácia atuou como o determinante mais poderoso para a participação no processo de aprendizagem.

Tabela 2 (continuação)

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e/ou à Autoeficácia com Amostras de EaD

Autor(es)	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Abdous, (2019)	EUA	Investigar sobre a satisfação com a orientação de aprendizagem on-line (OAO) e sua influência na autoeficácia acadêmica.	3880 estudantes	Os alunos que se sentiram altamente satisfeitos com a OAO denotaram um forte senso de autoeficácia acadêmica. A satisfação com a OAO previu a autoconfiança dos discentes para usar ferramentas on-line, para interagir com colegas de classe e tutores, socializar com outros alunos da turma e concluir as tarefas de aprendizagem on-line.

Na Tabela 2, foi possível evidenciar que em 2015, 2016, 2017 e 2019 foram publicados dois artigos em cada ano e apenas um em 2018, o que demonstra uma certa constância nas publicações no decorrer dos anos. Salienta-se, ainda, uma tendência maior de publicações nos Estados Unidos (44%), seguido por Coréia do Sul (33%), França e Brasil (11% em cada). Além das metas de realização e da autoeficácia acadêmica, os estudos investigaram com maior frequência a interação/suporte social (3 artigos), seguido por capacidade de uso da tecnologia/ambiente virtual (2), ansiedade (2) e busca por ajuda (2).

Etapa 2 - Pesquisas com amostras de estudantes na modalidade presencial

Nos estudos com amostras do ensino presencial, foram recuperados 157 artigos elegíveis. Na Tabela 3 são especificadas as quantidades de publicação por ano nessa modalidade.

Tabela 3*Distribuição de Publicações com Amostras do Ensino Presencial por Ano*

Ano	N	%
2015	28	18%
2016	29	18%
2017	36	23%
2018	31	20%
2019	33	21%
Total	157	100%

Ao verificar a distribuição dos artigos por ano, apresentadas na Tabela 3, observa-se uma baixa flutuação no quantitativo, contudo, o ano com maior número de publicação foi em 2017 (23%). Isto é um indicativo de que as pesquisas, nessa modalidade, abordando os construtos de metas de realização e autoeficácia, estão sendo constantemente encontrados na literatura científica.

A Tabela 4, por sua vez, apresenta o resultado da distribuição dos estudos a partir dos construtos investigados nas pesquisas. O intuito é compreender sobre o panorama de estudos com as metas de realização e a autoeficácia, de maneira mais específica.

Tabela 4

Distribuição dos Estudos com Amostras do Ensino Presencial sobre Metas de Realização e/ou Autoeficácia

	N	%
Somente sobre autoeficácia	2	1%
Somente sobre metas de realização	8	5%
Autoeficácia e outros construtos	68	43%
Metas de realização e outros construtos	74	47%
Autoeficácia e Metas de realização	5	3%
Total	157	100%

O tema com mais publicações, tal como apresentado na Tabela 4, foi o que focalizou as metas de realização associadas a outros construtos (e.g. procrastinação e autorregulação da

aprendizagem), seguido por estudos sobre autoeficácia e outros construtos (*e.g.* satisfação acadêmica e engajamento). Importante observar que somente 3% das publicações se referiam a ambos os construtos estudados de forma conjunta.

Para atendimento da proposta do presente artigo, que visa identificar os avanços na literatura científica referente aos construtos de metas de realização e de autoeficácia acadêmica, os estudos que envolvem a ambos, serão mais bem explorados. O detalhamento sobre eles está apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e à Autoeficácia com Amostras do Ensino Presencial

Autor	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Kayis e Ceyhan (2015)	Turquia	Analisar a que nível a autoeficácia, as crenças irracionais, o perfeccionismo (padrão, ordem e discrepância), a autodeterminação, o locus de controle e o gênero predizem as metas de realização dos alunos.	1509 estudantes	A meta aprender-aproximação foi prevista de maneira significativa pelo perfeccionismo referente a padrões (tendência ao estabelecimento de padrões de desempenho elevados), autoeficácia acadêmica, perfeccionismo referente à ordem (preferência por ordem, asseio e manter-se organizado), autodeterminação, locus interno de controle, perfeccionismo referente à insatisfação e gênero (feminino). A meta aprender-evitação foi prevista significativamente pelo perfeccionismo relacionado a altos padrões, a crenças irracionais, ao perfeccionismo referente à ordem e à discrepância (diferenças entre os padrões estabelecidos e a percepção que os indivíduos têm de seu desempenho) e ao gênero (feminino). Quanto à meta performance-aproximação, a autoeficácia acadêmica, o perfeccionismo referente à discrepância, a autodeterminação e o gênero (masculino) a previram significativamente. Por fim, as crenças irracionais, o perfeccionismo relacionado a padrões mais altos e a autoeficácia previram significativamente a meta performance-evitação.

Tabela 5 (continuação)

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e à Autoeficácia com Amostras do Ensino Presencial

Autor	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Dull, Schleifer e McMillan (2015)	EUA	Investigar se as metas de realização ajudam a explicar o processo de aprendizado em contabilidade.	521 estudantes de contabilidade	Os alunos orientados à meta performance mostraram mais frequentemente expectativas de notas mais baixas do que os alunos no grupo de metas múltiplas e meta aprender. A autoeficácia do grupo orientado à meta performance foi menor e o nível de ansiedade maior do que os estudantes orientados à meta aprender. Os autores relataram que os alunos podem se apoiar em combinações de metas aprender e performance e ter sucesso.
Deemer, Yough e Morel (2017)	EUA	Investigar a relação entre a performance-aproximação, a procrastinação, a ansiedade e a autoeficácia científica.	1443 estudantes de graduação em ciências	A meta performance-aproximação e a autoeficácia científica diferiram significativamente entre os três grupos de preferência de tarefas (fáceis, moderadas e difíceis), visto que a tendência de escolher tarefas difíceis estava mais associada a altos níveis de meta performance-aproximação e à alta percepção da própria capacidade. A relação direta entre a meta performance-aproximação e a ansiedade científica foi positiva e os grupos que escolheram tarefas mais fáceis, experimentaram níveis mais altos de procrastinação e ansiedade, enquanto que aqueles que optaram por tarefas mais difíceis tenderam a menores índices de procrastinação e ansiedade.
Ratsameemonthon, Ho, Tuicomepee e Blauw (2018)	Tailândia	Investigar a relação da procrastinação, autoeficácia e metas de realização para o desempenho acadêmico.	988 estudantes de administração	Não-procrastinadores e procrastinadores ativos apresentaram uma relação direta entre as metas de realização e desempenho acadêmico, ou seja, quanto mais adotaram meta performance-aproximação mais alto era o desempenho acadêmico e quanto mais adotaram a meta performance-evitação, menor era o nível de desempenho. Enquanto os procrastinadores passivos mostraram uma relação indireta entre as metas de realização (em especial a meta performance-evitação) e o desempenho acadêmico, mediado pela autoeficácia acadêmica, o que pode ter ocorrido por efeito da autoestima negativa do procrastinador passivo, haja vista que não tem a intenção de procrastinar, mas o faz devido à <u>indecisão e à dúvida sobre suas habilidades.</u>

Tabela 5 (continuação)

Principais Informações dos Estudos Relacionados às Metas de Realização e à Autoeficácia com Amostras do Ensino Presencial

Autor	País	Objetivo	Amostra	Principais resultados
Soyer e Kirikkanat (2019)	Turquia	Descobrir se o processo de estudo (superficial ou profundo) dos estudantes foram moldados ou não pelas metas de realização, autoeficácia e confiança.	332 estudantes	Os estudantes cuja orientação era a meta aprender tenderam a possuir uma abordagem de processamento de estudo mais profundo, ou seja, tinham a preocupação de compreender os assuntos abordados nos cursos e serem proficientes nas matérias. Por sua vez, os alunos orientados à meta performance-avoidance apresentaram graus de abordagem superficial maiores. Quando tentaram demonstrar as próprias habilidades e se destacar no curso, se utilizaram do método de memorização, por exemplo. Estudantes com altos níveis de autoeficácia também possuíam alta confiança em sua capacidade de desempenhar bem determinadas tarefas e estavam mais orientados à meta aprender.

Os artigos que constam na Tabela 5 foram de pesquisas realizadas nos Estados Unidos (40%), na Turquia (40%) e na Tailândia (20%), com isso, ressalta-se a ausência de publicações em países Latino Americanos nessa parte da revisão. Além das metas de realização e da autoeficácia sendo investigadas de forma conjunta, alguns estudos tiveram como semelhança a investigação de questões relacionadas ao desempenho acadêmico, por meio de notas ou não (2 artigos) e à procrastinação (2).

Discussão

O objetivo principal do presente estudo consistiu em expor evidências teóricas e empíricas sobre investigações em educação, acerca das metas de realização e da autoeficácia acadêmica em estudantes de graduação. Ademais, com esse estudo buscou-se responder como está o cenário das

pesquisas sobre os construtos nas modalidades de ensino a distância e presencial. A realização dessa análise se justifica enquanto uma tentativa de contribuir para verificar possíveis lacunas na literatura científica da área, principalmente na modalidade EaD.

Na Etapa 1 foi evidenciado um quantitativo menor de publicações para a modalidade de ensino a distância em comparação ao ensino presencial, sendo que das nove pesquisas encontradas, somente uma abordou conjuntamente o estudo envolvendo as metas de realização e a autoeficácia, dentre outros construtos (Im & Kang, 2019). Esses dados podem indicar que, nos últimos cinco anos, poucas publicações científicas se preocuparam em investigar essa temática com amostra de estudantes da EaD.

Em suma, quanto às pesquisas sobre metas de realização foi possível identificar uma forte tendência à orientação para a meta aprender no início da graduação, enquanto os estudantes, em fase de final do curso, estavam mais orientados pela meta performance-aproximação. Isso sugere que a maneira como os alunos se envolvem nas atividades acadêmicas, tende a mudar conforme o andamento do curso. Outro fator importante relaciona-se aos alunos orientados à meta performance-evitação terem apresentado menor tempo dedicado aos estudos, em comparação àqueles que estavam orientados a outras metas, o que pode sinalizar que os discentes que evitavam julgamentos em relação ao próprio *feedback* dedicavam menos tempo aos estudos (Malta et al., 2015).

Além disso, considerou-se a crença de autoeficácia como um construto importante para a participação dos alunos no próprio processo de aprendizagem (Im & Kang, 2019), tendo sido relacionada a menores índices de ansiedade experimentada ao realizar provas, a uma tendência maior de busca por ajuda (Yang et al., 2016) e a maiores níveis de engajamento (Vayre & Vonthron, 2017). Em algumas amostras estudadas, a autoeficácia esteve associada ao senso de comunidade, o que pode significar que a sensação de pertencimento a um grupo, aliado à percepção que o aluno

tem do professor/tutor, enquanto facilitador desse processo e o uso da tecnologia, como fonte de novas informações, são geradores de engajamento e, portanto, fatores importantes para os alunos do ensino a distância (Jung & Lee, 2018; Vayre & Vonthron, 2017).

Identificou-se, também, a relevância da preparação dos estudantes EaD para os desafios de estudar virtualmente, de modo a ser possível familiarizá-los com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e proporcionar ferramentas para o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais, tais como gerenciamento do tempo. Fatores como a satisfação dos estudantes, em termos de preparação para os estudos (Abdous, 2019), a qualidade do conteúdo e do sistema utilizados na EaD (Lim et al., 2016) foram apontados como influentes para a autoeficácia acadêmica. Assim, quanto mais os alunos se sentiam preparados e contavam com uma boa infraestrutura do sistema e qualidade no ensino, mais acreditavam na própria capacidade para aprender e desenvolver tarefas acadêmicas.

Na Etapa 2, foi possível observar uma maior quantidade de pesquisas que abordaram a autoeficácia ou as metas de realização associadas a outros construtos, reforçando que são construtos importantes e amplamente pesquisados na área educacional. Além disso, como supramencionado, foi evidenciado que os estudos que trataram de ambos os construtos psicológicos foram quantitativamente maiores com amostras do presencial do que da EaD. Apesar disso, observou-se que as pesquisas publicadas, que investigam ambos os construtos de forma conjunta, ainda são poucas, mesmo no ensino presencial, pelo menos nos últimos cinco anos.

Com amostras do ensino presencial, em síntese, a meta aprender foi predominantemente associada a comportamentos mais adaptativos e os resultados das pesquisas evidenciaram que os alunos orientados a essa meta tenderam a tirar notas mais altas (Dull et al., 2015). Também, buscaram compreender os assuntos estudados com o intuito de serem proficientes no conteúdo, utilizando para isso processamento de estudos mais profundo (Soyer & Kirikkanat, 2019),

denotando altos níveis de autoeficácia acadêmica (Kayis & Ceyhan, 2015; Soyer & Kirikkanat, 2019). Por sua vez, estudantes orientados à meta performance-aproximação escolheram tarefas mais difíceis, refletindo o anseio em não querer parecer incompetentes (Deemer et al., 2017), manifestaram altos níveis de autoeficácia (Deemer et al., 2017; Kayis & Ceyhan, 2015) e apresentaram melhores resultados quanto ao desempenho acadêmico (Ratsameemonthon et al., 2018).

Por sua vez, a meta performance-evitação esteve relacionada a comportamentos inadaptados. Os estudantes tendiam a demonstrar baixos níveis de autoeficácia (Kayis & Ceyhan, 2015; Ratsameemonthon et al., 2018), assim acreditavam menos em suas próprias capacidades de realização e tinham mais crenças irracionais (Kayis & Ceyhan, 2015). Ademais, utilizavam processamento de estudos mais superficiais, como por exemplo o método de memorização (Soyer & Kirikkanat, 2019) e tinham como resultado menores índices de desempenho (Ratsameemonthon et al., 2018).

Frente a essas informações, acredita-se que o propósito maior do presente estudo foi alcançado. Com essa revisão foi possível identificar que, de modo geral, tanto no ensino presencial quanto no EaD, os alunos mais bem adaptados aos desafios acadêmicos, parecem estar mais orientados às metas aprender e performance-aproximação. Em contrapartida, aqueles orientados à meta performance-evitação apresentaram comportamentos mais inadaptados. Além disso, um mesmo aluno pode estar orientado a metas diferentes dependendo de fatores como o contexto, qualidade do material de ensino, do sistema, da sensação de pertencimento ao grupo, presença/ausência do professor e autoeficácia para aprender, por exemplo. Esses resultados corroboram com o que foi apontado por outros autores (Ames & Archer, 1988; Archer, 1994; Bzuneck, 2009b; Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Dalbosco et al., 2018; Martinelli & Sassi, 2010).

Ademais, considera-se que uma limitação do presente estudo se deu em virtude de o levantamento ter abrangido poucos estudos provenientes de países latino-americanos, o que pode ter sido reflexo das bases de dados selecionadas. Apesar disso, foi possível perceber um número pequeno de publicações em ambas as modalidades de ensino, sobretudo com amostras de EaD. Isso corrobora com outros pesquisadores da área educacional que apontaram para a mesma questão (Almeida et al., 2013; L. B. Martins & Zerbini, 2014). Esse quantitativo fica ainda menor quando observadas as pesquisas que abordavam, em conjunto, as metas de realização e a autoeficácia acadêmica.

Acredita-se que esse cenário possa ser modificado com a realização de outras investigações e publicações que tratem da temática. Assim, novas pesquisas são requeridas e deixa-se como sugestões para futuros estudos de revisão a inclusão de dissertações e teses de doutorado, uma vez que esses materiais podem não ter sido publicados em formato de artigo e a inclusão de outras bases de dados que indexem mais publicações de países latino-americanos.

Referências

*Referências precedidas de um asterisco indicam estudos incluídos na revisão

- *Abdous, M. (2019). Well Begun is Half Done: Using Online Orientation to Foster Online Students' Academic Self-Efficacy. *Online Learning*, 23(3), 161–187. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1437>
- Abercrombie, S., Parkes, J., & McCarty, T. (2015). Motivational influences of using peer evaluation in problem-based learning in medical education. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 9(1), 33–43. <https://doi.org/https://doi.org/10.7771/1541-5015.1501>
- Almeida, O. C. de S., Abbad, G., Meneses, P. P. M., & Zerbini, T. (2013). Evasão em Cursos a

- Distância : Fatores Influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 19–33.
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliacao Psicologica*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. [https://doi.org/Doi 10.1037//0022-0663.80.3.260](https://doi.org/Doi%2010.1037//0022-0663.80.3.260)
- Araujo, N. T. de F., Oliveira, F. B. de, & Marchisotti, G. G. (2017). Razões para a evasão na educação a distância. In A. R. L. da S. (Org.) (Org.), *Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI* (p. 178–190). <https://doi.org/10.22533/at.ed.3250607>
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430–446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>
- Bacan, A. R. (2018). *Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD*. (Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Swift, S.P). <http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/3162311166243314.pdf>
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. *Journal of Communication*, Vol. 28, p. 1–46. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning*. 28(2), 117–148. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802>

- Bandura, A. (1997). Theoretical Perspectives: the nature of human agency. *Self-efficacy: The exercise of control*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9703260522&site=ehost-live>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/doi:10.1111/1467-839x.00024>
- Bzuneck, J. A. (2009a). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. (orgs. . Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4º ed, p. 58–77). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009b). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & Orgs (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4ª). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73–84. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016727384>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Censo EaD.BR. (2018). Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil realizado pela associação brasileira de educação a distância. Recuperado de http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychol Bull*, 112(1). <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>

- Costa, E. R. da, & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. G. Azzi & S. A. J. (Org. . Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (p. 87–109). Campinas: Editora Alínea.
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. dos. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75–84.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75>
- Deemer, E. D., Yough, M., & Morel, S. A. (2017). Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: Exploring the moderating role of competence perceptions. *Motivation and Emotion*, 42(2), 200–213.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s11031-017-9649-z>
- Dull, R. B., Schleifer, L. L. F., & McMillan, J. J. (2015). Achievement Goal Theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education*, 24(2), 152–174.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Dweek, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation*. 72(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweek, & D. S. Yeager (Orgs.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed, p. 43–60). New York: The Guilford Press.

- Field, A. (2009). *Descobrimdo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Hao, Q., Barnes, B., Wright, E., & Branch, R. M. (2017). The influence of achievement goals on online help seeking of computer science students. *British Journal of Educational Technology*, 1–11. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12499>
- Iaochite, R. T. (2017). Crenças de autoeficácia: Considerações teóricas. In R. T. Iaochite & R. G. (Org. . Azzi (Orgs.), *Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política* (p. 13–27). Porto Alegre: Letra l.
- Im, T., & Kang, M. (2019). Structural relationships of factors which impact on learner achievement in online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(1), 112–124. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.4012>
- Jamieson, J. P. (2017). Challenge and Threat Appraisals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeage (Orgs.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed, p. 175–191). New York: The Guilford Press.
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCS). *Computers and Education*, 122, 9–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>.
- Kayis, A. R., & Ceyhan, A. A. (2015). Investigating the achievement goals of university students in terms of psycho-social variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 445–462. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12738/estp.2015.2.2497>
- Lalande, D., Cantinotti, M., Williot, A., Gagnon, J., & Cousineau, D. (2019). Three pathways from achievement goals to academic performance in an undergraduate statistics course. *Statistics Education Research Journal*, 18(1), 94–105.
- Levin, J. (2012). Estatística para ciências humanas. In *Pearson Education do Brasil*. São Paulo.
- Lim, K., Kang, M., & Park, S. Y. (2016). Structural relationships of environments, individuals, and

- learning outcomes in Korean online university settings. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(4), 315–330.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v17i4.2500>
- Malta, C. A., Bittencourt, I. I., Paiva, R. O. A., Silva, A. P., & Oliveira Filho, A. Q. (2015). A Survey Analysis on Goal Orientation Changes in an Information Systems Distance Course : A Brazilian Case Study. *Proceedings of the 30th Annual ACM Symposium on Applied Computing*, 227–232. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1145/2695664.2695775>
- Martinelli, S. de C., & Sassi, A. de G. (2010). Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 30(4), 780–791.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(3), 271–282.
Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&tlng=
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. dos. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1–7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 6(7). <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos* (Artmed). Porto Alegre.
- Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior:

- construção e estudo de validação. *Aval. psicol*, 9(2), 267–278.
- Ratsameemonthon, L., Ho, R., Tuicomepee, A., & Blauw, J. N. (2018). Influence of achievement goals and academic self-efficacy on academic achievement of Thai undergraduate students: Across non procrastinators and procrastinators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 243–271. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2093>
- Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2020). Motivação no ensino médio: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 338–359.
- Santos, A. A. A. dos, Mognon, J. F., Lima, T. H. de, & Cunha, N. B. (2012). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283–290. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572011000200010>
- Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 385–402. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>
- SEMESP, S. das M. de E. S. (2019). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019*.
- Soyer, M. K., & Kirikkanat, B. (2019). Undergraduates' achievement goal orientations, academic self-efficacy and hope as the predictors of their learning approaches *. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 99–106. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.99>
- Tarcia, R. M. L., & Cabral, A. L. T. (2012). O novo papel do professor na EAD. In F. M. Litto, M. Formiga, & (Orgs.) (Orgs.), *Educação a Distância: o estado da arte, volume 2* (2º ed, p. 148–153). São Paulo.
- Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente Resumo. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(2), 188–200. <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517>

- Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2017). Psychological Engagement of Students in Distance and Online Learning: Effects of Self-Efficacy and Psychosocial Processes. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0735633116656849>
- Vellozo, S. R. G., Canella, R. dos S., Dias, A. A., & Leal, G. S. (2019). Evasão na educação a distância : uma revisão sistemática Evasion in distance education : a systematic review Revista EDaPECI. *Revista Edapeci*, 19(3), 85–94.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences. Pdf.Crdownload. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–174. Recuperado de <http://www.ou.edu/cls/online/lstd3673/pdf/socialgoals.pdf>
- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 32(1), 2292–8588. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109273.pdf>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in Online Learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. D. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paideia*, 21(49), 157–164. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>
- Zenorini, R. da P. C., & Santos, A. A. A. dos. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291–298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4010/401036078009.pdf>

**Artigo 2 – Relação entre Metas de Realização e Autoeficácia acadêmica em
estudantes de graduação**

Jennifer Kerolly de Oliveira Barros Bathaus

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Resumo: Objetivou-se caracterizar o nível de motivação e analisar em que medida os estudantes acreditam na própria capacidade para realização das tarefas acadêmicas, assim como investigar a correlação entre os fatores da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMAPRE-U) e as dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). Além de compreender a relação entre as metas de realização e a autoeficácia para a modalidade presencial e a distância. Os 260 participantes eram graduandos, predominantemente, de instituições privadas (71,5%) e da região Sudeste (68,5%). Com os resultados, observou-se que os estudantes se mostraram mais orientados pela meta aprender e denotaram maiores crenças de autoeficácia na gestão acadêmica. Apesar de algumas peculiaridades entre as modalidades de ensino, foi possível identificar a relação existente entre as metas de realização e a autoeficácia para ambas as modalidades. Sugere-se a continuidade das investigações de modo a ampliar o entendimento acerca dos construtos.

Palavras-chave: motivação; ensino superior; educação a distância; modalidades de ensino; correlação estatística.

Abstract: The objective was to characterize the level of motivation and analyze the extent to which students believe in their own ability to perform academic tasks, as well as to correlate between the factors of the Motivation to Learn Scale and the dimensions of Scale of Self-efficacy in Higher Education. In addition to understanding about the relationship between achievement goals and self-efficacy in classroom and distance education. The 260 participants were graduating students,

predominantly from private institutions (71,5%) and from the Southeast region (68.5%). With the results, it was observed that students were more oriented by mastery goal and showed greater beliefs of self-efficacy in academic management. Despite some peculiarities between the teaching modalities, it was possible to identify the relationship between the achievement goals and self-efficacy for both modalities. It is suggested to continue the investigations in order to broaden the understanding about the constructs.

Keywords: motivation; higher education; distance education; statistical correlation.

Introdução

Em meio a várias teorias sobre motivação para aprender no contexto educacional, a Teoria das Metas de Realização tem contribuído especialmente para a compreensão dos aspectos motivacionais que impactam no comportamento dos estudantes. Isso se deve em razão de ser uma teoria que vislumbra a compreensão sobre a motivação dos alunos focalizando aspectos qualitativos desse envolvimento (Elliot & Hulleman, 2017; Zenorini & Santos, 2010).

As metas de realização funcionam como um conjunto de pensamentos, crenças e emoções que conduzem a diferentes modos de enfrentamento das tarefas acadêmicas, ou seja, cada meta de realização representa o motivo ou razão pela qual o estudante realiza determinada tarefa (Elliot & Hulleman, 2017; Santos et al., 2012; Zenorini & Santos, 2010). A adoção de uma meta, então, coloca em movimento uma forma própria do estudante de interpretar e responder ao mundo (Archer, 1994).

Segundo essa teoria, as metas de realização apresentam subdivisões, que se organizam em diferentes estruturas. Aqui se adota a compreensão de que as metas de realização são compostas pela meta aprender e meta performance, sendo a última ainda ramificada entre meta performance-aproximação e meta performance-evitação (Dweek, 1986). Quando o estudante está orientado para

meta aprender apresenta o desejo em desenvolver sua própria competência na tarefa e/ou aumentar o seu conhecimento sobre o assunto, além de compreender que o objetivo será alcançado por meio de muito trabalho (Archer, 1994; Lalande, Cantinotti, Williot, Gagnon, & Cousineau, 2019).

Contudo, os alunos que possuem orientação maior para a meta performance se preocupam, principalmente, com a demonstração do próprio conhecimento. Dessa forma, buscam, de modo mais visível e percebido, superar os outros e alcançar o sucesso, principalmente, com pouco esforço (Archer, 1994). Na meta performance-aproximação, esse processo envolve a preocupação em demonstrar a própria capacidade, estando presente um senso de valorização do reconhecimento público de ser mais capaz do que os outros. Na meta performance-evitação o aluno busca se esquivar de situações em que possa demonstrar inabilidade, repercutindo em baixa persistência, pouco esforço e propensão à ansiedade (Bzuneck, 2009a; Dull et al., 2015; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011).

A motivação, portanto, apresenta-se como um fator importante para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. A autoeficácia é um outro construto igualmente relevante para o processo de ensino e aprendizagem, além de apresentar-se enquanto um mediador conhecido da motivação (Costa & Boruchovitch, 2006). Assim, sabe-se que a autoeficácia afeta a ação dos indivíduos não apenas diretamente, mas também por meio de seu impacto em outras variáveis. As pessoas agem com base naquilo que acreditam serem capazes de realizar, assim como em suas próprias crenças de que alcançarão resultados prováveis (Bandura, 1999; Yokoyama, 2019).

A autoeficácia é um construto que pode ser observado em vários âmbitos da vida, mas para aumentar a sua precisão quanto à previsão de resultados comportamentais é necessário que seja mensurada de modo específico, analisando uma determinada área de atividade, em uma certa circunstância e com um nível de exigência próprio. A autoeficácia deve ser avaliada em um nível

excelente de especificidade correspondente à exata tarefa que se quer avaliar e ao domínio do funcionamento que está em análise (Bandura, 1997; Pajares & Olaz, 2008).

Nesse sentido, no contexto educacional, a autoeficácia acadêmica diz respeito ao julgamento que o estudante possui quanto à sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir realizações referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (Bandura, 1977, 1993). Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) trazem, de forma ainda mais específica, a denominação de Autoeficácia na Formação Superior e definem como a crença do estudante em sua capacidade em organizar e realizar cursos de ações essenciais para efetuar certas atividades, relativas aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas concernentes ao ensino superior.

Sob essa perspectiva, a autoeficácia atua fortemente no desempenho acadêmico, na persistência em atividades e na motivação, podendo ser o que impulsionará, quando em nível elevado, ou prejudicará a performance do aluno, quando há baixo senso de autoeficácia. Age, ainda, como determinante na iniciação de um novo comportamento, do esforço que o indivíduo pretende dispender para desenvolvê-lo e das formas de enfrentamento diante da adversidade (Martinelli & Sassi, 2010).

No âmbito acadêmico, especialmente no ensino superior, o aluno se envolve nas atividades de aprendizagem, caso acredite que com seus conhecimentos, habilidades e talentos poderá obter novos conhecimentos, aperfeiçoar competências, dominar conteúdos etc. Assim, seleciona aquelas atividades em que acredita que melhor será seu desempenho ou abandona aquelas em que acredita que não terá um bom desempenho. Com fortes crenças de autoeficácia, o esforço estará presente por todo o processo, de maneira persistente, mesmo mediante dificuldades e revezes (Bzuneck, 2009b; Yokoyama, 2019).

Desse modo, é possível perceber que a autoeficácia desempenha um papel influente na motivação, visto que, com base nas crenças de autoeficácia, as pessoas escolhem em quais desafios empreender, quanto esforço investir nas atividades, por quanto tempo perseverar diante das dificuldades e quão resilientes são quanto aos próprios fracassos. Nessa visão, a motivação torna-se o produto da expectativa de que determinado curso de ação produzirá certos resultados (Bandura, 1999). O modo como os estudantes desenvolvem tarefas, se engajam no processo de aprendizagem e respondem às situações pode estar relacionado à percepção da sua própria capacidade (Ames & Archer, 1988).

Em relação à motivação, especificamente no que concerne às Metas de Realização, Elliot e Church (1997) ressaltam que a alta percepção da própria capacidade favorece a orientação à meta aprender e à meta performance-aproximação. Em contraponto, uma baixa percepção de capacidade favorece a orientação à meta performance-evitação. Assim, parece importante examinar a contribuição e o impacto dessas variáveis para os alunos.

Estudos mais recentes apontam para resultados semelhantes aos encontrados por Elliot e Church (1997). Essas pesquisas corroboram no sentido de demonstrar, por um lado, que os alunos com maiores níveis de autoeficácia eram também aqueles, cuja orientação às metas estava mais voltada para a meta aprender ou para a meta performance-aproximação. Por outro lado, quando a autoeficácia apresentava-se baixa, a orientação à meta performance-evitação era mais evidente (Deemer et al., 2017; Kayis & Ceyhan, 2015; Ratsameemonthon et al., 2018; Soyer & Kirikkanat, 2019).

Vale salientar que as amostras que participaram da investigação das pesquisas, acima mencionadas, foram compostas exclusivamente de alunos do ensino superior presencial, o que leva ao questionamento se haveria, por exemplo, diferença nesses resultados se os estudantes fossem da modalidade de Educação a Distância. Inclusive, sabe-se que há um quantitativo incipiente de

pesquisas em EaD que abordam ambos os construtos psicológicos, importantes no contexto acadêmico, e com o aumento na oferta e demanda de cursos a distância reforça-se a importância do aprofundamento dessa temática.

Frente a relevância dos construtos estudados para o processo de aprendizagem dos estudantes, a presente pesquisa teve o intuito de investigar os seguintes objetivos: (a) caracterizar o nível de motivação por meio das metas de realização e analisar em que medida os estudantes acreditam na própria capacidade para realização das tarefas acadêmicas; (b) investigar a correlação entre os fatores e dimensões dos instrumentos de metas de realização e autoeficácia, respectivamente; (c) Compreender melhor a relação entre as metas de realização e a autoeficácia para as modalidades de ensino presencial e a distância.

Com relação ao segundo objetivo hipotetiza-se, por um lado, que haja correlação positiva e moderada entre as dimensões do instrumento de autoeficácia e a meta aprender (H1) e do mesmo modo com a meta performance-aproximação (H2). Por outro lado, espera-se uma correlação negativa e fraca entre as dimensões da escala de autoeficácia e a meta performance-evitação (H3). Supõe-se, ainda, que essas três hipóteses ocorrerão, independente da modalidade de ensino (H4).

Método

Participantes

A amostra foi composta por 260 estudantes matriculados em cursos superiores ofertados na modalidade a distância ($N=156$) ou presencial ($N=104$), provenientes principalmente das áreas de Ciências Humanas (41,9%) e Sociais Aplicadas (34,6%), com idades variando entre 18 e 64 anos ($M=29,85$; $DP=10,0$). Os participantes eram de instituições privadas (71,5%) ou públicas (28,5%), predominantemente da região Sudeste (68,5%) do país, sendo a maioria do sexo feminino (67,7%).

Instrumentos

Para o presente estudo, foram utilizados um questionário de caracterização, a Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), em versão original para a amostra de estudantes da modalidade presencial e, mais uma, em versão para EaD para a outra amostra. A EMAPRE-U já possuía uma adaptação para atender a essa demanda. Contudo, a AEFS necessitou de adaptação, conforme descrito a seguir.

Questionário de Caracterização (Bathaus, 2020) – Apêndice 1

O questionário refere-se aos dados sociodemográficos dos participantes e demais informações que possam contribuir para o desdobramento da pesquisa. Foi desenvolvido especificamente para o presente estudo com a função de identificar variáveis como: idade, sexo, estado civil, renda, localidade de residência, área do curso e semestre matriculado. Este questionário objetiva identificar os perfis dos participantes, por meio de variáveis relevantes na análise dos construtos do estudo.

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE – U (Zenorini & Santos, 2010) - Anexo 1

A escala é formada por 28 itens, com chave de resposta tipo Likert, de três pontos, com opções de resposta sendo (1) “concordo”; (2) “não sei”; e (3) “discordo”. Os itens se referem à motivação e às atitudes dos alunos em consonância à aprendizagem e são divididos em três fatores. O Fator 1, diz respeito à Meta aprender (12 itens). Um exemplo de item deste fator é “eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.”. O Fator 2, Meta performance-aproximação (9 itens), tem como exemplo de item “para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais”. O Fator 3, Meta performance-evitação (7 itens), sendo um exemplo de item: “Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante”. Foram encontrados níveis adequados evidências de

validade, baseada na análise interna dos itens e estimativas de fidedignidade por meio da análise da consistência interna dos fatores. Os alfas obtidos na versão original foram: Fator 1 ($\alpha=0,86$); Fator 2 ($\alpha=0,71$) e no Fator 3 ($\alpha=0,65$).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE – U – Versão EaD (Santos & Bacan, 2018, adaptada de Zenorini & Santos, 2010) – Anexo 2

Na versão adaptada para atender aos estudantes da modalidade EaD, não houve alteração no quantitativo total de itens, permanecendo em 28, assim como a quantidade de itens em cada um dos três fatores, também, não foi alterada. Para o ajuste do instrumento, foi necessário somente a modificação de sete itens, tendo como exemplo de item adaptado “Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma besteira” (versão original) para “Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor ou tutor, por medo de falar alguma besteira” (versão EaD). Na versão da escala adaptada ao EaD, foram calculadas as estimativas de fidedignidade por meio da consistência interna dos fatores e apresentaram os seguintes *alfas*: Fator 1 ($\alpha=0,76$); Fator 2 ($\alpha=0,84$) e no Fator 3 ($\alpha=0,85$), também considerados satisfatórios (Bacan, 2018).

Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) - Anexo 3

Essa escala é composta por 34 itens com chave de resposta em formato tipo Likert de 10 pontos. Os itens se referem à autoeficácia acadêmica, as condições de estudos e desempenho estudantil e é dividida em cinco dimensões. A Dimensão 1, Autoeficácia Acadêmica é composta por nove itens e tem como exemplo “Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?”. A Dimensão 2 – Autoeficácia na regulação da formação (sete itens) possui como exemplo de item “Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?”. A Dimensão 3 refere-se a autoeficácia na interação social e possui sete itens,

exemplo “Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?”. A Dimensão 4 – Autoeficácia em ações proativas (sete itens) tem como exemplo de item “Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?”. A Dimensão 5 – Autoeficácia na gestão acadêmica possui quatro itens e um exemplo de item é “Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?”. Quanto às suas propriedades psicométricas, a AEFS mostrou evidências de validade interna e estimativas de fidedignidade por meio de índices de consistência internas adequados para alunos do ensino superior, sendo aferido para a escala total $\alpha= 0,94$, para a Dimensão 1 ($\alpha=0,88$), para a Dimensão 2 ($\alpha=0,87$), para a Dimensão 3 ($\alpha=0,80$), para a Dimensão 4 ($\alpha=0,85$) e para a Dimensão 5 ($\alpha= 0,80$) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS – Versão EaD (Santos & Bathaus, 2020, adaptada de Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) – Anexo 4

O instrumento foi modificado para a aplicação em alunos na modalidade de Educação a Distância, pela autora do presente estudo e aprovado pelas desenvolvedoras da escala original. Na versão EaD nenhum item foi excluído ou adicionado, sendo que somente 10 foram alterados, como por exemplo: ‘Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim? (original) para ‘Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando alguém discorda de mim no ambiente virtual de aprendizagem?’ (versão EaD). Portanto, permaneceu o total de 34 itens, divididos, da mesma maneira, pelas cinco dimensões originalmente apresentadas. Na versão EaD, a AEFS, também, demonstrou evidências de fidedignidade por meio de índices de consistência internas adequados para a amostra no presente estudo, sendo aferido para a escala total $\alpha=0,93$, para a Dimensão 1 ($\alpha=0,91$), para a Dimensão 2 ($\alpha=0,92$), para a Dimensão 3 ($\alpha=0,88$), para a Dimensão 4 ($\alpha=0,87$) e para a Dimensão 5 ($\alpha=0,87$).

Procedimentos

Mediante o recebimento de parecer favorável do comitê de ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE: 21888719.4.0000.5514), os estudantes foram contatados por meio de grupos em redes sociais (*facebook* e *whatsapp*) específicos para estudantes de graduação na modalidade a distância e presencial.

Para a coleta de dados foi utilizado o *Google Forms* e todos os participantes, que leram e aceitaram as condições constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam aos instrumentos na ordem disponibilizada: questionário de caracterização, EMAPRE – U e AEFS na versão correspondente à modalidade de ensino de cada respondente.

Análise de Dados

Os dados provenientes da coleta foram organizados em planilha eletrônica e analisados utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23.0. Após verificar a normalidade da distribuição dos dados, foram realizadas análises descritivas para caracterizar as amostras e calcular os escores para cada um dos fatores da EMAPRE-U e das dimensões da AEFS, em suas respectivas versões. Além disso, foram verificados os índices de confiabilidade dos instrumentos para as amostras, por meio do coeficiente *alpha* de Cronbach.

Na sequência, como tentativa de responder às hipóteses do estudo foram realizadas correlações *r* de Pearson entre os Fatores/Dimensões dos instrumentos EMAPRE-U e AEFS para compreensão e possível relação entre os fatores. Os índices de magnitudes foram interpretados de acordo com Levin (2012) que considera os seguintes valores 0,10 – 0,29 (fraca), 0,30 – 0, 59 (moderada) e 0,60 ou maior (forte).

Resultados

A seguir, constarão os resultados da presente pesquisa, apresentados, conforme os objetivos. De modo a facilitar a visualização das informações, serão apresentadas tabelas diferentes para cada modalidade de ensino, em virtude de um dos objetivos referir-se à compreensão da relação entre os construtos para o ensino presencial e a distância.

Na Tabela 1, observa-se as pontuações das médias e do desvio-padrão dos fatores e dimensões dos instrumentos utilizados com amostra de EaD, visando a averiguação da predominância das metas de realização e da autoeficácia. Para analisar as relações existentes entre os fatores das escalas, recorreu-se à correlação de Pearson e os resultados constam também nessa mesma tabela.

Tabela 1

Correlações r de Pearson da AEFS com a EMAPRE-U nas versões EaD

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2,77	0,26	(0,65)							
2	1,65	0,67	0,03	(0,84)						
3	1,36	0,50	-0,22**	0,23**	(0,88)					
4	8,43	1,98	0,41**	0,10	-0,21**	(0,91)				
5	8,46	2,00	0,40**	0,01	-0,24**	0,86**	(0,92)			
6	7,95	4,27	0,44**	-0,01	-0,32**	0,65**	0,64**	(0,88)		
7	8,01	3,62	0,51**	0,09	-0,19*	0,79**	0,77**	0,80**	(0,87)	
8	8,64	2,19	0,54**	-0,004	-0,16*	0,72**	0,76**	0,65**	0,79**	(0,87)

*= $p \leq 0,05$; **= $p \leq 0,01$; 1 = Meta aprender; 2 = Meta performance-aproximação; 3 = meta performance-evitação; 4 = autoeficácia acadêmica; 5 = autoeficácia na regulação da formação; 6 = autoeficácia na interação social; 7 = autoeficácia em ações proativas; 8 = autoeficácia na gestão acadêmica.

Nota. Valores entre parênteses = coeficiente alfa como medida de consistência interna dos fatores dos instrumentos.

Com base na Tabela 1, pode-se observar que os estudantes, nessa amostra do ensino a distância, estavam mais orientados pela meta aprender. Quanto à autoeficácia, denotaram maiores

índices na dimensão da gestão acadêmica, seguido pela autoeficácia na regulação da formação e pela autoeficácia acadêmica.

Quanto à análise de correlação, conforme demonstrado na Tabela 1, dentre os Fatores da EMAPRE-U/EaD que avaliaram a motivação para aprender, a meta aprender apresentou correlação moderada e positiva entre todas as dimensões da AEFS/EaD. A meta performance-aproximação apresentou correlações consideradas fracas, além disso não foram evidenciadas correlações significativas quanto aos fatores do instrumento de autoeficácia. No entanto, a meta performance-evitação demonstrou correlação moderada e negativa somente com a dimensão autoeficácia na interação social e correlação fraca e negativa relacionada às dimensões, autoeficácia em ações proativas, na regulação da formação, autoeficácia acadêmica e na gestão acadêmica.

Na Tabela 2 constam os dados concernentes à amostra do ensino presencial. Nela, também, serão explorados os resultados da análise descritiva e da correlação entre os instrumentos de metas de realização e autoeficácia, na versão original, aplicada a estudantes do ensino presencial.

Tabela 2

Correlações r de Pearson da AEFS com a EMAPRE-U na versão original

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2,61	0,40	(0,76)							
2	1,54	0,55	0,00	(0,81)						
3	1,60	0,70	0,36**	0,32**	(0,89)					
4	8,01	2,03	0,51**	-0,10	-0,44**	(0,87)				
5	7,73	3,04	0,54**	-0,15	-0,31**	0,60**	(0,89)			
6	7,74	4,79	0,33**	-0,15	-0,70**	0,62**	0,42**	(0,84)		
7	7,25	4,15	0,47**	-0,08	-0,56**	0,70**	0,69**	0,75**	(0,88)	
8	8,33	2,69	0,49**	-0,05	-0,38**	0,65**	0,69**	0,52**	0,65**	(0,81)

*= $p \leq 0,05$; **= $p \leq 0,01$; 1 = Meta aprender; 2 = Meta performance-aproximação; 3 = meta performance-evitação; 4 = autoeficácia acadêmica; 5 = autoeficácia na regulação da formação; 6 = autoeficácia na interação social; 7 = autoeficácia em

ações proativas; 8 = autoeficácia na gestão acadêmica.
Nota. Valores entre parênteses = coeficiente alfa como medida de consistência interna dos fatores dos instrumentos.

Tal como demonstrado na Tabela 2, os estudantes da modalidade de ensino presencial encontravam-se, também, mais orientados pela meta aprender. Além disso, o fator da autoeficácia que se sobressaiu nessa amostra foi autoeficácia na gestão acadêmica, seguido pela autoeficácia acadêmica.

Na Tabela 2 pode-se observar, ainda, que dentre os fatores da EMAPRE-U, na versão para o ensino presencial, a meta aprender apresentou correlação moderada e positiva com todas as dimensões da AEFS. Quanto à meta performance-aproximação, a correlação com o instrumento de autoeficácia demonstrou ser negativa, de fraca magnitude e não significativas estatisticamente. Por fim, a meta performance-evitação correlacionou negativamente com as dimensões da AEFS, apresentando força moderada com a autoeficácia acadêmica, na regulação da formação, em ações proativas e na gestão acadêmica, além de forte correlação negativa com a autoeficácia na interação social.

Discussão

O presente estudo teve como objetivos (a) caracterizar o nível de motivação, por meio das metas de realização e analisar em que medida os estudantes acreditam na própria capacidade para realização das tarefas acadêmicas; (b) investigar a correlação entre os fatores e dimensões dos instrumentos de metas de realização e autoeficácia, respectivamente; (c) Compreender melhor a relação entre as metas de realização e a autoeficácia para as modalidades de ensino presencial e a distância. A justificativa para o estudo centra-se na quantidade incipiente de publicações que procuraram melhor compreender a temática, envolvendo estudantes na modalidade EaD (Almeida

et al., 2013; L. B. Martins & Zerbini, 2014) em contrapartida ao crescimento da oferta e demanda de cursos na modalidade de educação a distância.

A respeito da motivação para aprender, referente às metas de realização, os resultados da análise descritiva apontam para a prevalência da orientação pela meta aprender em ambas as modalidades, indicativo de que uma boa parte dos estudantes destas amostras percebia o seu próprio desempenho a partir do esforço em aumentar o conhecimento (Archer, 1994). Pode-se presumir, então, que esses estudantes tendam a ser mais persistentes no desenvolvimento das tarefas acadêmicas e busquem exercer esforços para aperfeiçoar as próprias habilidades (Dull et al., 2015; Dweek, 1986; Zenorini & Santos, 2010).

A meta performance-aproximação foi a segunda meta pela qual os alunos de EaD mais estavam orientados. No ensino presencial, essa posição foi ocupada pela meta performance-evitação, ficando a meta performance-aproximação em terceira posição. Isso pode ter ocorrido devido à situação de pandemia, que está ocorrendo desde o início do ano letivo de 2020 e que gerou mudanças no planejamento didático-pedagógico, sobretudo no ensino presencial, no qual as aulas passaram de presenciais para a forma remota, em uma velocidade que exigiu adaptação por parte de todos os envolvidos. Assim, mesmo tendo sido solicitado aos estudantes do ensino presencial que respondessem aos questionários baseando-se nas situações antes das modificações ocorrerem, há uma chance de que o receio do novo formato, de tirar notas baixas ou demonstrar baixo desempenho, tenha sido mais forte para os discentes dessa modalidade de ensino, visto que na EaD não foi preciso grandes modificações frente à nova situação.

Na análise realizada com a autoeficácia, obteve-se que a dimensão mais pontuada, em ambas as modalidades de ensino, foi a autoeficácia na gestão acadêmica, relativa ao planejamento e à realização de atividades acadêmicas. Quanto à dimensão de menor pontuação, houve diferenciação entre as modalidades. Na EaD foi a autoeficácia na interação social, que concerne

em relacionar-se com os colegas e professores, com fins acadêmicos e sociais, acredita-se que a limitação no contato com colegas e professores possa ter gerado esse resultado. No ensino presencial, a menor pontuação foi observada quanto à autoeficácia em ações proativas, referente à confiança na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. Tal dado da modalidade presencial corrobora com o que foi encontrado na pesquisa de Martins e Santos (2019).

Quanto ao segundo objetivo, em ambas as modalidades de ensino, observou-se uma correlação positiva e moderada entre a meta aprender e todas as dimensões da AEFS, corroborando com a Hipótese 1 do presente estudo. Tais resultados podem ser indicativos de que os estudantes, em ambas as amostras analisadas, acreditam na própria capacidade em organizar e executar cursos de ações que são essenciais para a realização de certas atividades acadêmicas no ensino superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

Além disso, em ambas as modalidades, a meta performance-aproximação não apresentou correlações estatisticamente significativas com nenhuma das dimensões da escala de autoeficácia. Dessa forma, pode-se considerar que os dados são inconclusivos, talvez resultantes de idiossincrasias da amostra, ou mesmo às mudanças situacionais da COVID-19 como mencionado. A ausência de correlação entre as variáveis leva ao entendimento da não confirmação da Hipótese 2. Não foram encontrados estudos que corroborassem tais resultados que, na verdade, são contrários a outras pesquisas que demonstraram haver relação estatisticamente significativa entre a meta performance-aproximação e a autoeficácia acadêmica (Deemer et al., 2017; Kayis & Ceyhan, 2015).

Quanto à meta performance-evitação, para a amostra do ensino a distância, a correlação entre essa meta apresentou-se fraca e negativa quanto à autoeficácia em ações proativas, na regulação da formação, autoeficácia acadêmica e autoeficácia na gestão acadêmica. Mostrou-se,

também, moderada e negativa quanto à autoeficácia na interação social. Frente a esses dados, pode-se interpretar que os alunos mais orientados pela meta performance-evitação, cuja preocupação maior parece estar relacionada a não querer parecer incapaz, acreditam menos na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Isso pode ocorrer em função do contato menos diretivo e intensivo com professores/tutores e colegas de curso, algo característico dessa modalidade, principalmente em comparação à outras metodologias de ensino, o que repercutir na sensação de falta de apoio (Araujo, Oliveira, & Marchisotti, 2017; Umekawa & Zerbini, 2015; Vayre & Vonthron, 2017). Portanto, a hipótese 3 para os estudantes dessa modalidade de ensino foi parcialmente atendida, visto que uma dimensão da autoeficácia demonstrou correlação moderada e negativa com a meta performance-evitação.

Ao analisar os resultados para a amostra de estudantes do ensino presencial, encontrou-se que a meta performance-evitação se correlacionou, por um lado, de forma moderada e negativa com a autoeficácia acadêmica, na regulação da formação, em ações proativas e na gestão acadêmica. Por outro lado, se correlacionou de forma negativa e forte com a autoeficácia nas interações sociais. Isso parece implicar o fato de que os alunos com altas preocupações em não parecerem incompetentes, possuíam uma maior tendência à baixa autoeficácia, acreditando menos na própria capacidade em aprender, estabelecer metas, planejar e cumprir prazos e aproveitar as oportunidades acadêmicas, sobretudo em relação às interações com colegas e professores (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Nesse caso, a Hipótese 3 não foi atendida, pois nenhum dos fatores das metas de realização apresentou correlação fraca com as dimensões da autoeficácia.

Mediante o que foi apresentado, é possível perceber que as correlações realizadas entre os instrumentos EMAPRE-U e AEFS, para a amostra estudada, apresentou algumas peculiaridades concernentes à cada modalidade de ensino, o que leva à conclusão de que a Hipótese 4 não pôde

ser sustentada empiricamente, sobretudo devido às diferenças apresentadas na força e direção da relação entre as metas de realização e autoeficácia em cada modalidade. Houve, portanto, algumas distinções acerca da relação dos construtos estudados a partir da modalidade de ensino.

Merece destaque, o resultado da correlação entre a meta performance-evitação e a autoeficácia em interações sociais, que ocorreu na direção negativa e com maior força entre os estudantes do ensino presencial. Isso pode significar que os alunos do ensino presencial, orientados por essa meta, acreditavam menos na própria capacidade de estabelecer relações com os colegas e professores, do que os que estudavam a distância. O que pode ser explicado, também, devido à situação de pandemia e às modificações na interação entre o corpo discente e docente para a modalidade presencial. Fato que, para os alunos da EaD, não teve grandes alterações, com exceção de eventuais encontros presenciais para realização de provas que não puderam ocorrer nesse período.

Apesar dos achados por modalidades de ensino denotarem certa diversidade e com exceção da já mencionada discrepância referente à meta performance-aproximação, os resultados apresentados corroboram com pesquisas realizadas na área. Esses estudos identificaram a meta aprender estando predominantemente associada a comportamentos mais adaptáveis academicamente, denotando altos níveis de autoeficácia e, no sentido oposto, a meta performance-evitação mais associada a comportamentos menos adaptáveis e a crenças baixas de autoeficácia (Deemer et al., 2017; Dull et al., 2015; Kayis & Ceyhan, 2015; Ratsameemonthon et al., 2018; Soyer & Kirikkanat, 2019).

Entende-se, portanto, que o presente estudo forneceu mais uma evidência empírica sobre o assunto. Foi evidenciado que os estudantes orientados pela meta aprender possuem maior percepção da própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para efetuar certas atividades e tarefas acadêmicas, produzindo realizações referentes aos aspectos intelectuais

e de aprendizagem (Bandura, 1977, 1993; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), sendo que o inverso ocorre para aqueles orientados pela meta performance-evitação (Elliot & Church, 1997).

Importante salientar que este estudo não está livre de limitações, que devem ser mencionadas a fim de favorecer a continuidade de investigações realizadas sobre o tema. Nesse sentido, destaca-se que o montante de participantes poderia ter sido maior, porém, devido a situação de pandemia e à medida de isolamento social, não foi possível realizar a coleta presencial que estava programada. Outra limitação concerne à homogeneidade da amostra, visto ter sido composta, predominantemente, por estudantes provenientes de instituições privadas, da região Sudeste e do sexo feminino.

Assim, novos estudos são necessários, de forma a investigar mais amplamente acerca das metas de realização e da autoeficácia acadêmica em estudantes universitários. Inclusive, faz-se importante salientar que seria interessante investigar outros construtos psicoeducacionais, como a autorregulação da aprendizagem, por exemplo. Deixa-se como sugestões para futuras pesquisas que tais construtos sejam analisados conjuntamente. Novos estudos que ampliem as comparações entre estudantes da modalidade presencial e a distância são relevantes, haja vista para o grande aumento de cursos na modalidade EaD que estão sendo oferecidos.

Referências

- Abdous, M. (2019). Well Begun is Half Done: Using Online Orientation to Foster Online Students' Academic Self-Efficacy. *Online Learning*, 23(3), 161–187. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1437>
- Abercrombie, S., Parkes, J., & McCarty, T. (2015). Motivational influences of using peer evaluation in problem-based learning in medical education. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 9(1), 33–43. <https://doi.org/https://doi.org/10.7771/1541->

5015.1501

- Almeida, O. C. de S., Abbad, G., Meneses, P. P. M., & Zerbini, T. (2013). Evasão em Cursos a Distância : Fatores Influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 19–33.
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliacao Psicologica*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. [https://doi.org/Doi 10.1037//0022-0663.80.3.260](https://doi.org/Doi%2010.1037//0022-0663.80.3.260)
- Araujo, N. T. de F., Oliveira, F. B. de, & Marchisotti, G. G. (2017). Razões para a evasão na educação a distância. In A. R. L. da S. (Org.) (Org.), *Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI* (p. 178–190). <https://doi.org/10.22533/at.ed.3250607>
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430–446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>
- Bacan, A. R. (2018). *Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD*. (Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Swift, S.P). <http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/3162311166243314.pdf>
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. *Journal of Communication*, Vol. 28, p. 1–46. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning perceived*

Self-Efficacy in cognitive development and functioning. 28(2), 117–148.
<https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802>

Bandura, A. (1997). Theoretical Perspectives: the nature of human agency. *Self-efficacy: The exercise of control*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9703260522&site=ehost-live>

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/doi:10.1111/1467-839x.00024>

Bzuneck, J. A. (2009a). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. (orgs. . Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4º ed, p. 58–77). Petrópolis: Editora Vozes.

Bzuneck, J. A. (2009b). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & Orgs (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4ª). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73–84. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016727384>

Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>

Censo EaD.BR. (2018). Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil realizado pela associação brasileira de educação a distância. Recuperado de http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychol Bull*, *112*(1). <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Costa, E. R. da, & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. G. Azzi & S. A. J. (Org. . Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (p. 87–109). Campinas: Editora Alínea.
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. dos. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *19*(1), 75–84. <https://doi.org/http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75>
- Deemer, E. D., Yough, M., & Morel, S. A. (2017). Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: Exploring the moderating role of competence perceptions. *Motivation and Emotion*, *42*(2), 200–213. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s11031-017-9649-z>
- Dull, R. B., Schleifer, L. L. F., & McMillan, J. J. (2015). Achievement Goal Theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education*, *24*(2), 152–174. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Dweek, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169–189. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation*. *72*(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweek, & D. S.

- Yeager (Orgs.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed, p. 43–60). New York: The Guilford Press.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Hao, Q., Barnes, B., Wright, E., & Branch, R. M. (2017). The influence of achievement goals on online help seeking of computer science students. *British Journal of Educational Technology*, 1–11. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12499>
- Iaochite, R. T. (2017). Crenças de autoeficácia: Considerações teóricas. In R. T. Iaochite & R. G. (Org. . Azzi (Orgs.), *Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política* (p. 13–27). Porto Alegre: Letra l.
- Im, T., & Kang, M. (2019). Structural relationships of factors which impact on learner achievement in online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(1), 112–124. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.4012>
- Jamieson, J. P. (2017). Challenge and Threat Appraisals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Orgs.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed, p. 175–191). New York: The Guilford Press.
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCS). *Computers and Education*, 122, 9–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>.
- Kayis, A. R., & Ceyhan, A. A. (2015). Investigating the achievement goals of university students in terms of psycho-social variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 445–462. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12738/estp.2015.2.2497>
- Lalande, D., Cantinotti, M., Williot, A., Gagnon, J., & Cousineau, D. (2019). Three pathways from achievement goals to academic performance in an undergraduate statistics course. *Statistics Education Research Journal*, 18(1), 94–105.

- Levin, J. (2012). Estatística para ciências humanas. In *Pearson Education do Brasil*. São Paulo.
- Lim, K., Kang, M., & Park, S. Y. (2016). Structural relationships of environments, individuals, and learning outcomes in Korean online university settings. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(4), 315–330. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v17i4.2500>
- Malta, C. A., Bittencourt, I. I., Paiva, R. O. A., Silva, A. P., & Oliveira Filho, A. Q. (2015). A Survey Analysis on Goal Orientation Changes in an Information Systems Distance Course : A Brazilian Case Study. *Proceedings of the 30th Annual ACM Symposium on Applied Computing*, 227–232. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1145/2695664.2695775>
- Martinelli, S. de C., & Sassi, A. de G. (2010). Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 30(4), 780–791. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(3), 271–282. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&tlng=
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. dos. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1–7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 6(7). <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*

(Artmed). Porto Alegre.

Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Aval. psicol*, *9*(2), 267–278.

Ratsameemonthon, L., Ho, R., Tuicomepee, A., & Blauw, J. N. (2018). Influence of achievement goals and academic self-efficacy on academic achievement of Thai undergraduate students: Across non procrastinators and procrastinators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *16*(2), 243–271. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2093>

Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2020). Motivação no ensino médio: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Prática*, *22*(2), 338–359.

Santos, A. A. A. dos, Mognon, J. F., Lima, T. H. de, & Cunha, N. B. (2012). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *15*(2), 283–290. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572011000200010>

Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *22*(2), 385–402. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>

SEMESP, S. das M. de E. S. (2019). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019*.

Soyer, M. K., & Kirikkanat, B. (2019). Undergraduates' achievement goal orientations, academic self-efficacy and hope as the predictors of their learning approaches *. *European Journal of Educational Research*, *8*(1), 99–106. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.99>

Tarcia, R. M. L., & Cabral, A. L. T. (2012). O novo papel do professor na EAD. In F. M. Litto, M. Formiga, & (Orgs.) (Orgs.), *Educação a Distância: o estado da arte, volume 2* (2º ed, p. 148–153). São Paulo.

Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância:

- análise do perfil discente Resumo. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(2), 188–200.
<https://doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517>
- Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2017). Psychological Engagement of Students in Distance and Online Learning: Effects of Self-Efficacy and Psychosocial Processes. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1–22.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0735633116656849>
- Vellozo, S. R. G., Canella, R. dos S., Dias, A. A., & Leal, G. S. (2019). Evasão na educação a distância : uma revisão sistemática Evasion in distance education : a systematic review Revista EDaPECI. *Revista Edapeci*, 19(3), 85–94.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences. Pdf.Crdownload. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–174. Recuperado de <http://www.ou.edu/cls/online/lstd3673/pdf/socialgoals.pdf>
- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 32(1), 2292–8588. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109273.pdf>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in Online Learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. D. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paideia*, 21(49), 157–164.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>
- Zenorini, R. da P. C., & Santos, A. A. A. dos. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291–298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4010/401036078009.pdf>

**Artigo 3 – Evasão, Motivação e Autoeficácia: um estudo preditivo com estudantes da
modalidade a distância**

Jennifer Kerolly de Oliveira Barros Bathaus

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Resumo: Frente ao aumento no quantitativo de evasão no ensino superior a distância, faz-se necessária a investigação de aspectos que possam influenciar nesse fenômeno. Assim, o presente estudo objetivou investigar se a motivação para aprender e a autoeficácia acadêmica predizem a possibilidade de evasão. Ademais, buscou-se compreender possíveis diferenças em razão de algumas variáveis, por exemplo domínio das tecnologias. Participaram da pesquisa 156 estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino a distância (EaD), majoritariamente do sexo feminino (67,3%) e de instituições privadas (79%). Com os resultados identificou-se que as metas performance-aproximação e performance-evitação, assim como a autoeficácia em ações proativas, na gestão acadêmica e na interação social foram capazes de prever alguns possíveis motivos de evasão. Portanto, as metas de realização e a autoeficácia foram considerados importantes construtos no contexto acadêmico, que podem ser trabalhados como forma de diminuir as possibilidades de evasão.

Palavras-chave: metas de realização, variáveis psicológicas, aprendizagem, desistência.

Abstract: In view of increase about the number of dropouts in distance higher education, it is necessary to investigate aspects that may influence this phenomenon. Thus, the present study aimed to investigate if the motivation to learn and academic self-efficacy predict possibility of dropout. Furthermore it sought to understand differences in some variables, for example, technology

domain. 156 students enrolled in undergraduate courses in distance learning participated in the research, mostly female (67.3%) and from private institutions (79%). With results, it was identified that performance-approach and performance-avoidance goal, as well as self-efficacy in proactive actions, academic management and social interaction were able to predict some possible reasons for dropout. Therefore, the achievement goals and self-efficacy were considered important constructs in the academic context, which can be worked on as a way to reduce the possibilities of evasion.

Keywords: achievement goals, psychological variables, learning, dropout.

Introdução

Com a busca pela ampliação do acesso à educação superior, um dos temas que se destaca atualmente é o da evasão, visto ser um fenômeno que afeta a permanência dos estudantes no ensino superior (Santos Junior & Real, 2017). Além disso, tem-se apresentado nos últimos anos de modo crescente, sobretudo na modalidade de educação a distância (Censo EaD.BR., 2018).

Apesar da EaD ser uma modalidade que, ainda, carece de estudos e pesquisas que abordem o assunto evasão, cada vez mais tem-se percebido a importância de investigar sobre esse fenômeno em busca de respostas que contribuam para o seu controle (Araujo, Oliveira, & Marchisotti, 2017). São inúmeros os motivos que podem levar o estudante a desistir de um curso, portanto são diversas as variáveis que podem favorecer à possibilidade de evadir, podendo relacionar-se a aspectos institucionais, como também a questões diretamente relacionadas aos estudantes, como características que impactam no processo de aprendizagem (Santos Junior & Real, 2017; Umekawa & Zerbini, 2015).

Por meio de uma revisão sistemática da literatura, Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019) mapearam estudos publicados entre 2013 e 2018 que se preocuparam em abordar questões acerca

da evasão na educação a distância. Com os resultados da pesquisa os autores identificaram que entre as principais causas de desestímulo e evasão estão: a dificuldade de assimilação do estudante ao modelo EaD, tais como problemas relacionados ao acesso e à adaptação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), necessitando de maior suporte da instituição; inabilidade de organizar o tempo de estudos, autodisciplina e outras estratégias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem (Vellozo et al., 2019).

Esses aspectos podem impactar no desempenho acadêmico dos estudantes e estarem relacionados a importantes construtos para o processo de aprendizagem, por exemplo a motivação para aprender e a autoeficácia acadêmica. Quando os estudantes apresentam uma forte crença na própria capacidade de aprender, ou seja, possuem uma alta autoeficácia, isso repercute na motivação e reflete em comportamentos de maior esforço e persistência diante de dificuldades e obstáculos (Costa & Boruchovitch, 2006; Elliot & Church, 1997).

Desse modo, a motivação será trabalhada no presente estudo a partir da Teoria das Metas de Realização, cujo embasamento consiste na compreensão dos fatores motivacionais que atuam no comportamento humano. Cada meta de realização busca explicar a razão ou o motivo dos estudantes se envolverem em uma tarefa de aprendizagem (Archer, 1994; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011).

As metas são classificadas entre meta aprender e meta performance, sendo ambas concernentes à busca de competência e à avaliação do próprio nível de habilidade, mas de maneiras diferentes (Elliot & Hulleman, 2017), sendo a última subdividida entre meta performance-aproximação e performance-evitação. O estudante orientado pela meta aprender busca compreender os conteúdos com o intuito de dominar uma atividade ou para melhorar o próprio desempenho ao longo do tempo e assim desenvolver habilidades. Enquanto aquele orientado pela meta performance tem por objetivo tentar se sair melhor do que os outros, a fim de demonstrar a

própria habilidade, preocupando-se com a aprovação de terceiros, no caso da performance-aproximação; ou se salvaguardando de parecer incompetente, como ocorre na performance-evitação (Elliot & Hulleman, 2017; Zenorini et al., 2011).

Por sua vez, a autoeficácia foi conceituada por Bandura (1977, 1999) como o julgamento que a pessoa tem sobre a sua própria capacidade em executar e atingir certas realizações. No âmbito acadêmico pode ser definida, ainda, enquanto a crença do estudante em sua capacidade para organizar e realizar ações fundamentais para a concretização de certas atividades, como tarefas acadêmicas relativas ao ensino superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

Acerca desses construtos, Im e Kang (2019) realizaram um estudo com 1832 estudantes de uma universidade cibernética da Coreia do Sul, cujo objetivo consistia em identificar a relação entre as metas de realização, a autorregulação da aprendizagem, a ansiedade frente ao teste, a autoeficácia, a participação, a satisfação e a conquista em ambientes de aprendizado online. Os principais resultados apontados pelos autores relatam que a meta de realização cujo escopo é a evitação estava negativamente relacionada à participação no processo de aprendizagem, à satisfação com a aprendizagem e às conquistas no aprendizado, sugerindo que os estudantes orientados à essa meta apresentaram comportamentos menos adaptáveis ao ensino superior.

Outro dado importante dessa mesma pesquisa revelou que a autoeficácia atuou como o determinante mais poderoso para a participação no processo de aprendizagem, ou seja, quanto mais os estudantes acreditaram em suas próprias capacidades de aprender e realizar as atividades acadêmicas mais participavam ativamente do processo de aprendizagem. Os autores chegam à conclusão que é preciso que professores/tutores e administradores atuem com um gerenciamento das variáveis psicológicas dos alunos para impulsionar o aprendizado online (Im & Kang, 2019).

Outra pesquisa, realizada por Jung e Lee (2018) com 702 estudantes sul coreanos, buscou investigar como facilitar o envolvimento e a persistência dos estudantes de diversos cursos online.

Para a realização do estudo aplicaram nos participantes instrumentos relacionados à autoeficácia acadêmica, à percepção da presença de ensino (quanto ao envolvimento do professor no processo ensino), utilidade percebida (em termos de uso da tecnologia como facilitador ou não da aprendizagem), facilidade de uso percebida (de novas tecnologias), persistência e engajamento na aprendizagem. Com os resultados, os autores identificaram que a autoeficácia acadêmica ($\beta = 0,317$, $t = 0,5881$, $p < 0,05$), a presença de ensino ($\beta = 0,241$, $t = 3,764$, $p < 0,05$) e a utilidade percebida ($\beta = 0,464$, $t = 7,523$, $p < 0,05$) tiveram efeitos significativos sobre o engajamento no processo de aprendizagem.

Esses dados podem sinalizar que, nesse estudo, a crença na própria capacidade em termos de aprendizagem, a percepção que o aluno tem do professor/tutor enquanto facilitador desse processo e o uso da tecnologia como fonte de novas informações são importantes para possibilitar o engajamento do aluno virtual. Os autores chegaram à conclusão que a autoeficácia e o contato com os professores/tutores são importantes para a participação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, e a ausência ou baixa desses aspectos possibilitam uma maior probabilidade de desistência (Jung & Lee, 2018)

Ainda sobre a autoeficácia, Casanova, Fernandez-Castañon, Pérez, Gutiérrez e Almeida (2018) buscaram investigar o impacto desse construto para a intenção de abandono. Assim, aplicou-se a escala de Autoeficácia para o Ensino Superior (AEFS) e um questionário sociodemográfico contento item referente a existência ou não da intenção de abandonar o ensino superior em 1085 estudantes do primeiro ano de cursos presenciais de uma universidade pública de Portugal.

Dentre os achados da pesquisa, os autores identificaram que nessa amostra houve uma relação moderada negativa entre a autoeficácia e a intenção de abandono do curso ($\beta = -.228$), indicando que os alunos que tendiam a abandonar a graduação apresentavam baixos níveis de

autoeficácia. Os autores relatam que isso pode estar associado ao fato de a autoeficácia atuar como mediador nas vivências acadêmicas, necessitando de uma atenção maior quanto aos objetivos de aprendizagem e níveis de rendimento desses alunos, assim como no processo de enfrentamento de dificuldades de adaptação (Casanova et al., 2018).

Reforça-se a importância de investigar sobre os construtos que estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem, que na presente pesquisa se relacionará às metas de realização, enquanto motivação para aprender, e à autoeficácia acadêmica. A seleção desses construtos se deu em virtude de haver dados que demonstram que a ausência ou um baixo nível de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de engajamento por parte do estudante (Costa & Boruchovitch, 2006), assim como uma baixa autoeficácia (Casanova et al., 2018), podendo impactar na intenção de evasão. Contudo, reforça-se que tal investigação com amostra de estudantes do ensino a distância ainda é incipiente, fazendo-se importante sua compreensão.

O objetivo do presente estudo consiste em (a) investigar se as metas de realização, enquanto motivação para aprender, e a autoeficácia acadêmica predizem a possibilidade de evasão de estudantes da modalidade de ensino a distância matriculados em cursos de graduação. Acrescenta-se que outras variáveis são também importantes para o entendimento da temática de aprendizagem em EaD, assim sendo, esta pesquisa objetiva ainda (b) compreender se haverá diferenças significativas nesses aspectos em razão do sexo, faixa etária, intenção de abandono, domínio das tecnologias e autopercepção de desempenho.

Método

Participantes

Amostra foi composta por 156 estudantes matriculados em cursos superiores ofertados na modalidade a distância, provenientes principalmente das áreas de Ciências Sociais Aplicadas

(48%) e Ciências Humanas (35%), com idades variando entre 18 e 60 anos ($M=32,49$; $DP=9,7$). Os participantes eram de instituições privadas (79%) ou públicas (21%), predominantemente da região Sudeste (66%) do país, sendo a maioria do sexo feminino (67,3%).

Instrumentos

Foram utilizados um questionário de caracterização, a Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U), a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) e a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES), em versões adaptadas para a amostra EaD. A EMAPRE-U já possuía uma adaptação para atender a essa demanda. Contudo, a AEFS e a M-ES necessitaram de adaptação, conforme será descrito a seguir.

Questionário de Caracterização (Bathaus, 2020) – Apêndice 1

O questionário refere-se aos dados sociodemográficos dos participantes e demais informações que possam contribuir para o desdobramento da pesquisa. Foi desenvolvido especificamente para o presente estudo com a função de identificar variáveis como: idade, sexo, estado civil, renda, localidade de residência, curso e semestre matriculado. Este questionário objetiva identificar os perfis dos participantes por meio de variáveis relevantes na análise dos construtos do estudo.

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE – U – Versão EaD (Santos & Bacan, 2018 adaptada de Zenorini & Santos, 2010) – Anexo 2

Na versão adaptada para atender aos estudantes da modalidade EaD, não houve alteração no quantitativo total de itens, permanecendo em 28. Manteve-se a chave de resposta tipo Likert, de três pontos, com opções de resposta sendo (1) “concordo”; (2) “não sei”; e (3) “discordo”. Os itens se referem à motivação e às atitudes dos alunos em consonância à aprendizagem e são divididos em três fatores, conforme o original. O Fator 1, diz respeito à meta aprender (12 itens); O Fator 2, meta performance-aproximação (9 itens) e; O Fator 3, Meta performance-evitação (7 itens). Para o

ajuste do instrumento, foi necessário somente a modificação de sete itens, tendo como exemplo de item adaptado “Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma besteira” (versão original) para “Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor ou tutor, por medo de falar alguma besteira” (versão EaD). Na versão da escala adaptada ao EaD, foram calculadas as estimativas de fidedignidade por meio da consistência interna dos fatores e apresentaram os seguintes *alfas*: Fator 1 ($\alpha=0,65$); Fator 2 ($\alpha=0,84$) e no Fator 3 ($\alpha=0,85$), também considerados satisfatórios (Bacan, 2018).

Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS – Versão EaD (Santos & Bathaus, 2020 adaptada de Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) – Anexo 4

O instrumento foi modificado para a aplicação em alunos na modalidade de Educação a Distância, pelas autoras do presente estudo e aprovado pelas desenvolvedoras da escala original. Na versão EaD nenhum item foi excluído ou adicionado, somente 10 foram alterados, como por exemplo: ‘Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim? (original) para ‘Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando alguém discorda de mim no ambiente virtual de aprendizagem?’ (versão EaD). Portanto, permaneceu o total de 34 itens, divididos em cinco Dimensões, a saber, Dimensão 1, Autoeficácia Acadêmica (nove itens); Dimensão 2, Autoeficácia na regulação da formação (sete itens); Dimensão 3, Autoeficácia na interação social (sete itens); Dimensão 4, Autoeficácia em ações proativas (sete itens); e por fim, Dimensão 5, que se refere à Autoeficácia na gestão acadêmica (quatro itens). A versão EaD para a AEFS também demonstrou evidências de fidedignidade por meio de índices de consistência interna adequados para a amostra, sendo aferido para a escala total $\alpha=0,93$, para a Dimensão 1 ($\alpha=0,91$), para a Dimensão 2 ($\alpha=0,92$), para a Dimensão 3 ($\alpha=0,88$), para a Dimensão 4 ($\alpha=0,87$) e para a Dimensão 5 ($\alpha=0,87$).

Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M – ES versão EaD (Santos & Bathaus, 2020 adaptada de Ambiel, 2017) - Anexo 6

Essa escala é uma versão adaptada para alunos que estudam na modalidade EaD e assim como em sua versão original, se propõe a medir a força de motivos potenciais para a evasão de estudantes ativos no ensino superior, nesse caso, especificamente para a realidade da EaD. As modificações foram realizadas pelas autoras da presente pesquisa e aprovadas pelo desenvolvedor da escala original. A nova versão necessitou de sete alterações de itens, 12 exclusões por inadequação com a nova amostra, o desenvolvimento de 21 novos itens e a criação de um novo fator que será apresentado logo mais. Para realização do procedimento de adaptação, foram convidados por e-mail cinco juízes especialistas da área, e apenas dois aceitaram participar do processo de validação. Os juízes analisaram a clareza, precisão e objetividade da redação dos fatores e sugeriram modificações no instrumento, que foram acatadas integralmente. Posteriormente, foram convidados dois alunos e dois professores de pós-graduação para avaliar o conteúdo semântico de cada item e as alterações recomendadas também foram realizadas. A versão EaD do instrumento conta com 62 itens com chave de resposta no formato Likert, sendo possível assinalar entre (1) “muito fraco” até (5) “muito forte” e subdivide-se em oito fatores, sendo eles:

- 1- Motivos Institucionais (12 itens), que busca medir a força de motivos para evasão relacionados a aspectos institucionais, desde aqueles relativos ao atendimento/relacionamento dos funcionários, professores e tutores com os alunos até aspectos referentes às Tecnologias de Informação e Comunicação e serviços oferecidos. Tem como exemplo de item “Meu professor/tutor não responder as minhas mensagens”.
- 2- Motivos vocacionais (oito itens), que analisa a força de motivos relacionados à incerteza quanto à escolha e permanência no curso e a curiosidade de conhecer a outros. Tem como exemplo de item “Estar cursando a graduação por imposição da família”.
- 3- Motivos relacionados a falta de suporte (9 itens), investiga a necessidade atual de

conciliar estudos e trabalho, e tem como exemplo o item “Não conseguir conciliar os estudos com o trabalho”. 4- Motivos relacionados ao Desempenho Acadêmico (seis itens), possui como exemplo de item “Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina” e busca analisar a força de motivos sobre o próprio desempenho. 5. Motivos interpessoais (sete itens), que se refere a força de motivos para evasão relacionados às dificuldades ou à falta de relacionamento com colegas e ausência de suporte diante das dificuldades acadêmicas. Um exemplo de item é “Não ter ajuda dos colegas nos fóruns de discussão, quando tenho alguma dificuldade”. 6- Motivos relacionados à Carreira (sete itens), que concerne à força de motivos para evasão relacionados às preocupações ou constatações a respeito da carreira futura tanto em relação à execução das tarefas em si, quanto a aspectos do mercado de trabalho e do reconhecimento do curso. Tem como exemplo de item “Achar que a minha graduação pode ter baixo reconhecimento por ser EaD”. 7- Motivos relacionados à autonomia (três itens), avalia motivos relacionados à autonomia para os deslocamentos necessários e tem como exemplo “Morar longe do polo de ensino”. Por fim, o Fator 8- Motivos relacionados a Competências (10 itens), foi incluído nessa nova versão e diz respeito à força de motivos para evasão referentes às dificuldades de desenvolver as próprias habilidades e manter uma rotina acadêmica. Tem como exemplo “Ter dificuldade de acessar o Ambiente de Aprendizagem por falta de conhecimento em informática”. Na versão EaD, a escala também foi testada quanto a estimativa de fidedignidade por meio de índices de consistência interna e apresentou na escala geral $\alpha=0,97$ e nos respectivos Fatores 1($\alpha=0,94$), 2($\alpha=0,92$), 3($\alpha=0,88$), 4($\alpha=0,90$), 5($\alpha=0,76$), 6($\alpha=0,84$), 7($\alpha=0,70$) e 8($\alpha=0,91$).

Procedimentos

Para verificar o potencial preditivo da autoeficácia acadêmica e das metas de realização, enquanto motivação para aprender, em relação à possibilidade de evasão do aluno no ensino

superior em EaD foi utilizada a análise de regressão linear múltipla pelo método *Enter*. As subescalas dos instrumentos de AEFS e EMAPRE-U foram inseridas como variáveis dependentes e as variáveis preditoras foram os fatores da M-ES. Foram considerados como medida de confiabilidade ao modelo os índices residuais do teste de Durbin-Watson situados entre 1,5 e 2 (Field, 2009).

Em vias de avaliar, exploratoriamente, possíveis diferenças de autoeficácia, motivação e evasão entre as demais variáveis, sexo, intenção de abandono, domínio das tecnologias, autopercepção e satisfação com o desempenho – foram realizados testes t, incluindo d de Cohen para verificar o tamanho do efeito. Os valores do d de Cohen serão interpretados como $d > 0,2$ são pequenos, $d > 0,5$ são médios, e $d > 0,8$ são grandes (Cohen, 1992). A análise de variância ANOVA também foi utilizada, com *post hoc* para a separação de subgrupos, tendo como variáveis dependentes a autoeficácia acadêmica, a motivação para aprendizagem e a evasão.

Resultados

O primeiro objetivo do presente estudo foi investigar se as metas de realização e a autoeficácia acadêmica predizem os motivos para evasão de estudantes da modalidade de ensino a distância matriculados em cursos de graduação. Para isso, foi realizada a análise de regressão com os fatores da escala de M-ES incluídos como variáveis dependentes, e os fatores da EMAPRE-U e as dimensões da AEFS como as variáveis preditoras. Apresenta-se na Tabela 1 os resultados para essas análises.

Tabela 1

Metas de realização e Autoeficácia como preditoras da evasão (EaD)

M-ES	Variáveis Independentes	β	R ² ajustado	<i>p</i>
Fator 1	Meta Performance-Aproximação	0,20	0,08	0,02
	Autoeficácia em ações proativas	-0,38		0,04
Fator 2	Meta Performance-Aproximação	0,18	0,16	0,03
	Autoeficácia na gestão acadêmica	-0,27		0,05
Fator 4	Meta Performance-Aproximação	0,15	0,15	0,06
	Meta Performance-Evituação	0,18		0,03
Fator 5	Autoeficácia na interação social	-0,35	0,08	0,01

Nota. Fator 1 - Motivos Institucionais; Fator 2 - Motivos Vocacionais; Fator 3 - Motivos relacionados à falta de suporte; Fator 4 - Motivos relacionados a Desempenho Acadêmico; Fator 5 - Motivos Interpessoais; Fator 6 - Motivos relacionados à Carreira; Fator 7 - Motivos relacionados à autonomia; Fator 8 - Motivos relacionados a competências

A partir da Tabela 1 foi possível observar que para o Fator 1, motivos institucionais, quanto à Meta Performance-aproximação e a autoeficácia em ações proativas o coeficiente de determinação (R² ajustado) foi 0,08. Isso equivale a dizer que ambos representam 8% do nível explicativo do fator e, predizem a evasão por motivos institucionais, com coeficientes beta padronizados de $\beta = 0,20$ e $\beta = -0,38$.

No Fator 2, motivos vocacionais, o R² ajustado foi de 0,16, que explica 16% da variância. O valor de *beta* foi significativo para a meta performance-aproximação ($\beta = 0,17$; $p=0,02$) e para a autoeficácia na gestão acadêmica, indicando que são preditores de evasão por motivos vocacionais.

O Fator 3, motivos relacionados à falta de suporte, apresentou um coeficiente de determinação (R² ajustado) com valor baixo, explicando apenas 5% de variância. Também, não apresentou significância estatística para o valor de *beta* em nenhuma das dimensões ou fatores dos instrumentos de autoeficácia e motivação avaliados.

Os dados mostraram que o Fator 4, motivos relacionados ao Desempenho Acadêmico, apresentou o R^2 ajustado explicando uma variância 15%. O valor de *beta* para a meta performance-aproximação foi marginalmente significativo ($\beta = 0,15$; $p=0,06$) e para a meta performance-evitação foi significativo ($\beta = 0,20$; $p=0,03$), indicando que essas metas predizem a evasão por motivos relacionados ao desempenho.

O Fator 5, motivos interpessoais, obteve um (R^2) ajustado de 0,08, sugerindo 8% de variância, apresentando significância para o valor estatístico de *beta* na dimensão da autoeficácia na interação social ($\beta = -0,35$; $p=0,01$). Apesar do valor baixo, há a indicação de que a autoeficácia na interação social prediz a evasão por motivos interpessoais.

Por sua vez, os Fatores 6, 7 e 8 (motivos relacionados à carreira, à autonomia e a competências, respectivamente) não apresentaram significância estatística para o valor de *Beta* em nenhuma das dimensões ou fatores dos instrumentos de autoeficácia e motivação avaliados. Além disso, vale ressaltar que nenhum dos valores de *beta* para Meta Aprender foi significativo em relação aos fatores da M-ES. O que indica que essa meta de realização não é um fator que prediz a evasão.

Para atendimento aos demais objetivos da presente pesquisa, foram realizados testes *t* de *Student*, de modo a verificar possíveis diferenças nas pontuações dos fatores/dimensões dos instrumentos considerando algumas variáveis, assim como calculados os valores do *d* de Cohen para se verificar o tamanho do efeito dessa diferença. Na Tabela 2 são apresentados os resultados que foram significativas para $p<0,05$, referentes à comparação de grupos em razão do sexo, intenção de abandono, autopercepção e satisfação com o próprio desempenho, e por fim, domínio das tecnologias.

Tabela 2

Comparação de grupos (sexo, intenção de abandono, autopercepção de desempenho, satisfação com o desempenho e domínio das tecnologias) no EMAPRE-U, AEFS e M-ES versões EaD

Fatores/Dimensões	Variável	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Sexo					
Meta performance-aproximação	Feminino	1,58	0,50	-2,404	0,02	0,40
	Masculino	1,80	0,59			
Fatores/Dimensões	Variável	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Intenção de abandono					
Meta Aprender	Sim	2,72	0,24	-2,250	0,03	0,39
	Não	2,81	0,22			
Autoeficácia Acadêmica	Sim	7,95	1,15	-4,955	<0,001	0,79
	Não	8,77	0,90			
Autoeficácia na regulação da formação	Sim	8,04	1,07	-3,948	<0,001	0,65
	Não	8,75	1,13			
Autoeficácia na interação social	Sim	7,40	1,70	-3,764	<0,001	0,60
	Não	8,32	1,35			
Autoeficácia em ações proativas	Sim	7,34	1,49	-5,311	<0,001	0,85
	Não	8,48	1,19			
Autoeficácia na gestão acadêmica	Sim	8,13	1,38	-4,447	<0,001	0,71
	Não	8,99	1,02			
Fator 1	Sim	2,59	1,13	2,271	0,03	0,37
	Não	2,18	1,08			
Fator 2	Sim	2,53	1,01	3,794	<0,001	0,62
	Não	1,89	1,06			
Fator 3	Sim	2,92	0,92	3,420	0,001	0,55
	Não	2,37	1,09			
Fator 4	Sim	2,46	1,03	4,126	<0,001	0,67
	Não	1,79	0,97			
Fator 5	Sim	2,16	0,82	2,347	0,02	0,38
	Não	1,85	0,80			
Fator 6	Sim	2,60	0,89	3,123	0,002	0,52
	Não	2,12	0,96			
Fator 8	Sim	2,42	0,85	3,682	<0,001	0,61
	Não	1,88	0,93			

Tabela 2 (continuação)

Comparação de grupos (sexo, intenção de abandono, autopercepção de desempenho, satisfação com o desempenho e domínio das tecnologias) no EMAPRE-U, AEFS e M-ES versões EaD

Fatores/Dimensões	Variável		M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>																																																																																																																																
	Autopercepção de desempenho																																																																																																																																						
Meta aprender	Baixa		2,70	0,24	-3,079	0,002	0,52																																																																																																																																
	Alta		2,82	0,22				Autoeficácia Acadêmica	Baixa		7,73	1,08	-7,334	<0,001	1,17	Alta		8,86	0,84	Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,80	1,18	-5,814	<0,001	0,98	Alta		8,85	0,94	Autoeficácia na interação social	Baixa		7,16	1,60	-5,273	<0,001	0,85	Alta		8,42	1,34	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		7,06	1,40	-7,221	<0,001	1,22	Alta		8,60	1,10	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,89	1,37	-5,933	<0,001	1,03	Alta		9,09	0,92	Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49	Alta		2,15	1,05	Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65
Autoeficácia Acadêmica	Baixa		7,73	1,08	-7,334	<0,001	1,17																																																																																																																																
	Alta		8,86	0,84				Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,80	1,18	-5,814	<0,001	0,98	Alta		8,85	0,94	Autoeficácia na interação social	Baixa		7,16	1,60	-5,273	<0,001	0,85	Alta		8,42	1,34	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		7,06	1,40	-7,221	<0,001	1,22	Alta		8,60	1,10	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,89	1,37	-5,933	<0,001	1,03	Alta		9,09	0,92	Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49	Alta		2,15	1,05	Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89								
Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,80	1,18	-5,814	<0,001	0,98																																																																																																																																
	Alta		8,85	0,94				Autoeficácia na interação social	Baixa		7,16	1,60	-5,273	<0,001	0,85	Alta		8,42	1,34	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		7,06	1,40	-7,221	<0,001	1,22	Alta		8,60	1,10	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,89	1,37	-5,933	<0,001	1,03	Alta		9,09	0,92	Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49	Alta		2,15	1,05	Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																				
Autoeficácia na interação social	Baixa		7,16	1,60	-5,273	<0,001	0,85																																																																																																																																
	Alta		8,42	1,34				Autoeficácia em ações proativas	Baixa		7,06	1,40	-7,221	<0,001	1,22	Alta		8,60	1,10	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,89	1,37	-5,933	<0,001	1,03	Alta		9,09	0,92	Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49	Alta		2,15	1,05	Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																
Autoeficácia em ações proativas	Baixa		7,06	1,40	-7,221	<0,001	1,22																																																																																																																																
	Alta		8,60	1,10				Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,89	1,37	-5,933	<0,001	1,03	Alta		9,09	0,92	Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49	Alta		2,15	1,05	Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																												
Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,89	1,37	-5,933	<0,001	1,03																																																																																																																																
	Alta		9,09	0,92				Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49	Alta		2,15	1,05	Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																																								
Fator 1	Baixa		2,69	1,14	3,017	0,003	0,49																																																																																																																																
	Alta		2,15	1,05				Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48	Alta		1,96	1,05	Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																																																				
Fator 2	Baixa		2,47	1,08	2,948	0,004	0,48																																																																																																																																
	Alta		1,96	1,05				Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56	Alta		1,85	0,98	Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																																																																
Fator 4	Baixa		2,42	1,06	3,409	0,001	0,56																																																																																																																																
	Alta		1,85	0,98				Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45	Alta		1,84	0,79	Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																																																																												
Fator 5	Baixa		2,20	0,82	2,661	0,01	0,45																																																																																																																																
	Alta		1,84	0,79				Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44	Alta		2,16	0,95	Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																																																																																								
Fator 6	Baixa		2,57	0,93	2,641	0,01	0,44																																																																																																																																
	Alta		2,16	0,95				Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65	Alta		1,89	0,89																																																																																																																				
Fator 8	Baixa		2,47	0,90	3,926	<0,001	0,65																																																																																																																																
	Alta		1,89	0,89																																																																																																																																			

Tabela 2 (continuação)

Comparação de grupos (sexo, intenção de abandono, autopercepção de desempenho, satisfação com o desempenho e domínio das tecnologias) no EMAPRE-U, AEFS e M-ES versões EaD

Fatores/Dimensões	Variável		M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>																																																																																																																																												
	Satisfação com o desempenho																																																																																																																																																		
Meta Aprender	Baixa		2,67	0,26	-5,126	<0,001	0,80																																																																																																																																												
	Alta		2,85	0,18				Meta Performance-evitação	Baixa		1,49	0,62	2,408	0,02	0,41	Alta		1,27	0,45	Autoeficácia Acadêmica	Baixa		7,70	1,01	-8,900	<0,001	1,41	Alta		8,97	0,78	Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,72	1,13	-7,713	<0,001	1,28	Alta		8,99	0,84	Autoeficácia na interação social	Baixa		7,05	1,64	-6,600	<0,001	1,10	Alta		8,60	1,13	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		6,98	1,35	-9,300	<0,001	1,54	Alta		8,77	0,93	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21	Alta		9,20	0,79	Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69
Meta Performance-evitação	Baixa		1,49	0,62	2,408	0,02	0,41																																																																																																																																												
	Alta		1,27	0,45				Autoeficácia Acadêmica	Baixa		7,70	1,01	-8,900	<0,001	1,41	Alta		8,97	0,78	Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,72	1,13	-7,713	<0,001	1,28	Alta		8,99	0,84	Autoeficácia na interação social	Baixa		7,05	1,64	-6,600	<0,001	1,10	Alta		8,60	1,13	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		6,98	1,35	-9,300	<0,001	1,54	Alta		8,77	0,93	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21	Alta		9,20	0,79	Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89								
Autoeficácia Acadêmica	Baixa		7,70	1,01	-8,900	<0,001	1,41																																																																																																																																												
	Alta		8,97	0,78				Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,72	1,13	-7,713	<0,001	1,28	Alta		8,99	0,84	Autoeficácia na interação social	Baixa		7,05	1,64	-6,600	<0,001	1,10	Alta		8,60	1,13	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		6,98	1,35	-9,300	<0,001	1,54	Alta		8,77	0,93	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21	Alta		9,20	0,79	Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																				
Autoeficácia na regulação da formação	Baixa		7,72	1,13	-7,713	<0,001	1,28																																																																																																																																												
	Alta		8,99	0,84				Autoeficácia na interação social	Baixa		7,05	1,64	-6,600	<0,001	1,10	Alta		8,60	1,13	Autoeficácia em ações proativas	Baixa		6,98	1,35	-9,300	<0,001	1,54	Alta		8,77	0,93	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21	Alta		9,20	0,79	Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																
Autoeficácia na interação social	Baixa		7,05	1,64	-6,600	<0,001	1,10																																																																																																																																												
	Alta		8,60	1,13				Autoeficácia em ações proativas	Baixa		6,98	1,35	-9,300	<0,001	1,54	Alta		8,77	0,93	Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21	Alta		9,20	0,79	Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																												
Autoeficácia em ações proativas	Baixa		6,98	1,35	-9,300	<0,001	1,54																																																																																																																																												
	Alta		8,77	0,93				Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21	Alta		9,20	0,79	Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																								
Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixa		7,86	1,35	-7,214	<0,001	1,21																																																																																																																																												
	Alta		9,20	0,79				Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52	Alta		2,11	1,04	Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																																				
Fator 1	Baixa		2,68	1,14	3,216	0,002	0,52																																																																																																																																												
	Alta		2,11	1,04				Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57	Alta		1,90	1,05	Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																																																
Fator 2	Baixa		2,50	1,05	3,492	0,001	0,57																																																																																																																																												
	Alta		1,90	1,05				Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63	Alta		1,79	0,95	Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																																																												
Fator 4	Baixa		2,43	1,07	3,963	<0,001	0,63																																																																																																																																												
	Alta		1,79	0,95				Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49	Alta		1,81	0,83	Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																																																																								
Fator 5	Baixa		2,20	0,76	2,948	0,004	0,49																																																																																																																																												
	Alta		1,81	0,83				Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48	Alta		2,13	0,95	Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																																																																																				
Fator 6	Baixa		2,58	0,92	2,992	0,003	0,48																																																																																																																																												
	Alta		2,13	0,95				Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69	Alta		1,85	0,89																																																																																																																																
Fator 8	Baixa		2,46	0,88	4,241	<0,001	0,69																																																																																																																																												
	Alta		1,85	0,89																																																																																																																																															

Tabela 2 (continuação)

Comparação de grupos (sexo, intenção de abandono, autopercepção de desempenho, satisfação com o desempenho e domínio das tecnologias) no EMAPRE-U, AEFS e M-ES versões EaD

Fatores/Dimensões	Variável		M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Domínio da tecnologia						
Meta aprender	Baixo domínio	2,73	0,26	-1,995	0,05	0,34	
	Alto domínio	2,81	0,20				
Autoeficácia Acadêmica	Baixo domínio	7,92	1,09	-5,448	<0,001	0,87	
	Alto domínio	8,80	0,92				
Autoeficácia na regulação da formação	Baixo domínio	7,98	1,09	-4,628	<0,001	0,75	
	Alto domínio	8,80	1,09				
Autoeficácia na interação social	Baixo domínio	7,58	1,62	-2,484	0,01	0,40	
	Alto domínio	8,20	1,48				
Autoeficácia em ações proativas	Baixo domínio	7,46	1,46	-4,321	<0,001	0,69	
	Alto domínio	8,41	1,27				
Autoeficácia na gestão acadêmica	Baixo domínio	8,18	1,35	-4,073	<0,001	0,64	
	Alto domínio	8,96	1,06				

Nota. Foram apresentados apenas os casos com $p < 0,05$.

Fator 1 - Motivos Institucionais; Fator 2 - Motivos Vocacionais; Fator 3 - Motivos relacionados a Falta de Suporte; Fator 4 - Motivos relacionados a Desempenho Acadêmico; Fator 5 - Motivos Interpessoais; Fator 6 - Motivos relacionados à Carreira; Fator 7 - Motivos relacionados à Autonomia; Fator 8 - Motivos relacionados a Competências

Os dados da Tabela 2 mostram que apenas um fator da EMAPRE-U apresentou diferença nas médias dos grupos em função do sexo. No caso, os estudantes do sexo masculino obtiveram maior média que as estudantes do sexo feminino em relação à meta performance-aproximação, com um tamanho de efeito pequeno. Portanto, entende-se que os estudantes do sexo masculino estavam mais orientados à meta performance-aproximação do que as do sexo feminino.

A partir da Tabela 2 foi possível também observar que houve diferença entre as médias dos grupos em relação à presença ou não de intenção de abandono. Os estudantes que não apresentaram

intenção de abandono obtiveram maiores médias em relação à meta aprender e às dimensões da AEFS referentes à autoeficácia acadêmica, na regulação da formação, na interação social, em ações proativas e na gestão acadêmica. O contrário foi observado para os fatores da M-ES, nos quais os estudantes com intenção de abandono obtiveram maiores médias quanto aos motivos institucionais, vocacionais, relacionados à falta de suporte, ao desempenho acadêmico, interpessoais, à carreira e competências. A análise do *d* de Cohen (Cohen, 1992) indicou efeito estatístico baixo para os fatores da meta aprender, motivo institucional e interpessoal; efeito grande para as dimensões de autoeficácia acadêmica e em ações proativas; por fim, efeito médio para as demais subescalas.

Quanto à autopercepção de desempenho e às subescalas da EMAPRE-U, houve diferença de média estatisticamente significativa somente para o fator meta aprender, cujo resultado revelou maior média quanto à alta autopercepção de desempenho, com tamanho do efeito médio. De modo semelhante, os estudantes que apresentaram alta autopercepção de desempenho obtiveram maiores médias em todas as dimensões da AEFS, com efeito estatístico grande. O oposto ocorreu com os fatores da M-ES, visto que os estudantes com baixa autopercepção de desempenho apresentaram maiores médias em quase todos os fatores da escala, com efeito pequeno para motivos institucionais, vocacionais, interpessoais e relacionados à carreira, além de efeito médio para os fatores de motivos relacionados ao desempenho acadêmico e a competências.

Ademais, em razão da satisfação com o próprio desempenho, os estudantes apresentaram maiores médias em alta satisfação para o fator meta aprender e em todas as dimensões do instrumento de autoeficácia, apresentando grande efeito estatístico. Em contrapartida, os estudantes obtiveram maiores médias em baixa satisfação com o desempenho em relação à meta performance-avoidance, motivos de evasão relacionados a carreira, interpessoais, institucionais, vocacionais, relativos ao desempenho acadêmico e a competências. Quanto ao *d* de Cohen, foi percebido

tamanho de efeito pequeno nos três primeiros relacionados a baixa satisfação, nos demais foram encontrados tamanho de efeito médio.

Por fim, com os dados da tabela 2 foi possível identificar que somente o fator meta aprender da EMAPRE-U e todas as dimensões da AEFS apresentaram diferença de médias em razão da variável domínio da tecnologia. Os estudantes que denotaram alto domínio da tecnologia obtiveram maiores médias nessas subescalas, com pequeno efeito estatístico para a meta aprender e a autoeficácia na interação social; médio efeito para a autoeficácia na regulação da formação, em ações proativas e na gestão acadêmica; grande efeito em relação a autoeficácia acadêmica.

Ainda, recorreu-se à análise de variância ANOVA com o intuito de compreender se haveria diferença entre os fatores e dimensões dos instrumentos estudados em razão da faixa etária, em seguida, realizou-se a prova *post hoc* de Tukey. Com base na análise de quartis dos dados referentes à idade foram criados quatro grupos para cada faixa etária. O Grupo 1 (G1) englobou os estudantes entre 18 e 25 anos, o Grupo 2 (G2), entre 26 e 31 anos, o Grupo 3 (G3), entre 32 e 40 anos e o Grupo 4 (G4), acima de 40 anos. Os resultados estatisticamente significativos para essa investigação são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

Resultados da ANOVA e *post hoc* de Tukey para faixa etária considerando as Metas de Realização, a Autoeficácia e a Evasão

Metas de realização	F*	G_FE	Subconjuntos		
			N	1	2
Meta performance-evitação	3,504 $p < 0,05$	G3	40	1,225	
		G4	36	1,2619	1,2619
		G2	36	1,3651	1,3651
		G1	44		1,5649
		P		0,647	0,06

Tabela 3 (continuação)

Resultados da ANOVA e *post hoc* de Tukey para faixa etária considerando as Metas de Realização, a Autoeficácia e a Evasão

Motivos de Evasão	F*	G_FE	Subconjuntos		
			N	1	2
Relacionado ao desempenho	5,958 <i>n=0,001</i>	G4	36	1,5556	
		G2	36	2,0463	2,0463
		G3	40	2,0542	2,0542
		G1	40		2,5038
		P		0,129	0,187
Interpessoais	3,082 <i>n<0,05</i>	G3	40	1,6964	
		G2	36	1,9643	1,9643
		G4	36	1,9881	1,9881
		G1	40		2,2305
		P		0,384	0,467

Nota. **g*!=3. Legenda. G_FE: Grupos por Faixa Etária; G1: Entre 18 e 25 anos; G2: Entre 26 e 31 anos; G3: entre 32 e 40 anos; G4: Acima de 40 anos.

Quanto às metas de realização somente os resultados para a meta performance-avoidance apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Com os dados da Tabela 3 identificou-se que os estudantes na faixa etária entre 18 e 25 anos detêm mais características da meta performance-avoidance do que aqueles entre 32 e 40 anos, o que os indica, portanto, mais orientados à essa meta do que os estudantes mais velhos.

Salienta-se que os resultados relativos ao instrumento de autoeficácia não obtiveram diferenças estatisticamente significativas. Isso pode ser interpretado como a ausência de diferenças nas pontuações das subescalas da AEFS em razão da faixa etária.

No que diz respeito ao M-ES, somente os motivos de evasão relacionados ao desempenho e interpessoal apresentaram diferenças significativas estatisticamente quanto a faixa etária. Foi observado, por meio da Tabela 3, que os estudantes com faixa etária entre 18 e 25 anos denotaram

maior potencial para evadir por motivos relacionados ao desempenho e por questões interpessoais, do que aqueles que estavam entre a faixa etária acima de 40 anos e entre 32 e 40 anos, respectivamente.

Discussão

Inicialmente buscou-se investigar se as metas de realização enquanto motivação para aprender e a autoeficácia poderiam prever a evasão de estudantes da modalidade de ensino a distância matriculados em cursos de graduação. A hipótese era que essa relação de predição ocorreria ao menos para a meta performance-avoidance, visto ser uma meta bastante relacionada a comportamentos menos adaptáveis (Im & Kang, 2019; Ratsameemonthon, Ho, Tuicomepee, & Blauw, 2018), que podem estar associados à maior tendência de evasão.

Realizou-se a análise de regressão com os fatores da escala de M-ES inseridos como variáveis dependentes, e os fatores da EMAPRE-U e as dimensões da AEFS como as variáveis preditoras. Por meio dessa análise foi possível identificar que a meta performance-avoidance e a autoeficácia em ações proativas mostraram-se preditoras para a evasão por motivos institucionais.

Esses dados parecem plausíveis visto que estudantes que apresentam baixa autoeficácia em ações proativas, tendem a ser menos confiantes na própria capacidade de aproveitar as oportunidades acadêmicas e promover melhorias institucionais (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Além disso com uma maior orientação para a meta performance-avoidance, os estudantes demonstram valorizar o reconhecimento público de ser mais capaz do que os demais, proporcionado pela comparação social (Zenorini et al., 2011). Quando isso não ocorre em função da instituição de ensino apresentar pouca preocupação com o atendimento/ relacionamento dos funcionários e professores/tutores com os alunos (Ambiel, 2015), pode favorecer a evasão.

Observou-se, ainda, que a meta performance-aproximação e a autoeficácia na gestão acadêmica foram preditoras de evasão por motivos vocacionais. Interpreta-se com isso há uma predisposição à evasão pelo receio em relação à escolha do próprio curso, devido a características da meta performance-aproximação atrelada à comparação de desempenho em função de outros. Acrescida da baixa autoeficácia, dificultando o planejamento e cumprimento de prazos acadêmicos (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). O que pode levar o estudante a acreditar que escolheu o curso errado ou à curiosidade de conhecer outros cursos (Ambiel, 2015).

A meta performance-aproximação e a meta performance-evitação mostraram-se preditoras, também, da evasão por motivos relacionados ao desempenho acadêmico. Esse resultado sugere que a aprendizagem pela necessidade de se destacar dos demais e/ou para se desvencilhar de desvalorização (Archer, 1994; Bzuneck & Boruchovitch, 2016) podem predizer a evasão, o que está diretamente relacionado a questões de desempenho.

Por fim, a autoeficácia na interação social foi a única variável independente capaz de predizer (negativamente) a evasão por motivos interpessoais. Isso pode ser indicativo de que o estudante que apresenta baixa crença na própria capacidade de relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) denota propensão à evasão por motivo de dificuldade de relacionamento e atrelado à falta de suporte (Ambiel, 2015).

Cabe informar que a meta aprender não atuou enquanto preditor de quaisquer motivos para evasão. Acredita-se que isso possa ter ocorrido devido às características dessa meta de realização que proporcionam ao discente o desejo em desenvolver a própria capacidade, resultando em persistência alta e efetiva diante dos obstáculos, produzindo resultados positivos (Dweek, 1986; Elliot & Hulleman, 2017). Vale ressaltar que não foram encontradas na literatura pesquisas que tivessem realizado análises de predição entre os construtos avaliados no presente estudo de forma

concomitante, o que dificulta a comparação dos resultados com dados empíricos anteriores e reforça a importância de investigações como a aqui realizada.

Em face do segundo objetivo, foram realizadas análises com o propósito de identificar possíveis diferenças nas pontuações das subescalas em razão de algumas variáveis. Quanto ao sexo, a diferença foi significativa somente para o fator da meta performance-aproximação, e o sexo masculino obteve pontuação mais elevada. Resultado similar foi encontrado na pesquisa de Santos e Inácio (2020) com estudantes do ensino médio. Isso parece indicar uma tendência de estudantes do sexo masculino à maior preocupação em se destacar e demonstrar inteligência do que os do sexo feminino, visto que o foco principal dos indivíduos orientados por essa meta concerne muito mais à demonstração de desempenho do que efetivamente no processo da aprendizagem em si (Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Em seguida, empregou-se a análise para identificar diferenças em relação à intenção de abandono. Observou-se, por um lado, que os estudantes que não apresentaram intenção de abandonar o curso de graduação, obtiveram maiores médias em relação à meta aprender e a todas as dimensões da autoeficácia. Por outro lado, com exceção do motivo de evasão relacionado à autonomia, todos os fatores da M-ES apresentaram-se associadas a maiores médias quanto à intenção de abandonar o curso, o que era esperado devido ao escopo da escala. Acredita-se que a exclusão do motivo relacionado à autonomia tenha ocorrido por referir-se a questões de deslocamento ao polo de ensino (Ambiel, 2015), o que foi irrisório para a amostra estudada, considerando-se a situação de pandemia que ocorreu neste ano e resultou em isolamento social e à realização de encontros exclusivamente de forma online.

Pode-se interpretar com esses dados que, os estudantes que dispndiam esforços para alcançar o desenvolvimento de competências e o domínio de conteúdo (Dweek, 1986; Elliot & Hulleman, 2017), característico da meta aprender, apresentavam também persistência em

atividades mesmo diante de dificuldades, acreditando na própria capacidade de realizar as atividades e atingir objetivos acadêmicos (Bzuneck, 2009b; Martinelli & Sassi, 2010). Isso pode ter diminuído a tendência à evasão.

Por conseguinte, os estudantes que apresentaram uma autopercepção de desempenho alta obtiveram médias maiores para a meta aprender e em todas as subescalas da autoeficácia acadêmica. Isso parece plausível, em razão da meta aprender e, principalmente, da autoeficácia estarem associadas a percepções mais altas de capacidade para realização das atividades acadêmicas, denotando maior esforço para o alcance do próprio progresso (Alt, 2015; Elliot, 1999).

Em contrapartida, os estudantes que apresentaram baixa autopercepção de desempenho tiveram maiores médias para os fatores da M-ES de motivos para evasão relacionados à instituição, à carreira, ao desempenho acadêmico, a competências, vocacionais e interpessoais. Tal achado demonstra que os estudantes que percebem o próprio desempenho como sendo insuficiente tendem a evadir por diversas razões no ensino superior.

De modo semelhante, os estudantes que apresentaram alta satisfação com o próprio desempenho, também, obtiveram maiores médias para a meta aprender e todas as dimensões da autoeficácia, o que pode se justificar do mesmo modo que a autopercepção de desempenho. Os dados referentes aos estudantes com baixa satisfação de desempenho se comportaram de modo análogo para os fatores da M-ES, evidenciando maiores médias para os mesmos supramencionados na autopercepção de desempenho. Contudo apresentou diferença somente em relação a meta performance-avoidance que apresentou maior média quanto a baixa satisfação de desempenho. O que faz sentido, pois a característica de estudantes orientados à essa meta relaciona-se ao receio em parecer incompetente, repercutindo em baixa persistência, o que justifica a baixa satisfação com o próprio desempenho (Bzuneck, 2009a; Dull, Schleifer, & McMillan, 2015).

Quanto à variável domínio da tecnologia, verificou-se que os estudantes que denotaram alto domínio em relação às tecnologias obtiveram maiores médias na meta aprender e, também, em todas as dimensões da escala de autoeficácia. Vale ressaltar que a análise desse dado se faz importante, visto que para os estudantes de EaD a habilidade relacionada à tecnologia é essencial, visto que aqueles que não são bons no uso de dispositivos de aprendizagem online podem não alcançar sucesso acadêmico o suficiente em um ambiente online de aprendizagem (Yokoyama, 2019), podendo repercutir em evasão do ensino superior (Vellozo et al., 2019)

Por fim, conforme apresentado nos resultados, os participantes foram divididos por idade, tendo sido obtidos dados que indicaram que os estudantes com mais idade (32 a 40 anos e acima de 40 anos) se diferenciaram do grupo formado pelos estudantes de menos idade (entre 18 e 25 anos). Os participantes mais novos obtiveram maiores pontuações referente ao fator meta performance-avoidance da EMAPRE-U e aos fatores de evasão por motivos interpessoais e relacionados ao desempenho da M-ES.

Tais dados sugerem que os estudantes entre 18 e 25 anos aparentam ter mais receios em se expor no ambiente virtual de aprendizagem e parecerem incompetentes do que os estudantes entre 32 e 40 anos, comportamentos característicos daqueles que são mais orientados pela meta performance-avoidance (Bzuneck, 2009a). Esse achado também foi corroborado na dissertação de mestrado realizada por Bacan (2018) com estudantes de EaD.

Salienta-se, ainda, que a maior orientação à meta performance-avoidance pode refletir prejuízos ao desempenho por notas (Bzuneck & Boruchovitch, 2016), impulsionando à uma maior tendência para a evasão relacionada ao desempenho. O receio em se expor, pode levar à evasão do contato com professores/tutores e colegas de turma, aumentando as chances de evadir por conta da ausência de suporte mediante às dificuldades acadêmicas (Ambiel, 2015).

Por meio desses dados foi possível reforçar não apenas a importância da motivação para aprender e da autoeficácia para o processo de aprendizagem, como também a influência desses construtos para a predição de motivos para a evasão no ensino superior EaD. Paralelamente, identificaram-se diferenças em relação ao sexo, ao desempenho, à intenção de abandono, à faixa etária e ao domínio de tecnologia para cada uma das escalas utilizadas no presente estudo. Alguns desses achados corroboraram com outras pesquisas, conforme já mencionado. Porém, devido à incipiente quantidade de estudos que abordem especificamente essa temática, principalmente com amostra EaD, não foi possível realizar outras comparações, reforçando-se a importância da presente investigação.

Em suma, identificou-se que as metas de realização, com exceção da meta aprender, atuaram para a predição de motivos para a evasão de estudantes de EaD. Assim como a autoeficácia que, de modo semelhante ao estudo de Casanova et al. (2018) com estudantes do ensino presencial, também apresentou poder preditivo inverso em relação à intenção de evasão, especificamente quanto à autoeficácia em ações proativas, na gestão acadêmica e na interação social. Esses dados demonstram a influência desses construtos para o processo de aprendizagem e como importantes variáveis psicológicas que podem ser trabalhadas no contexto acadêmico.

Atuar em questões relacionadas à instituição podem repercutir na motivação e na autoeficácia dos alunos. Fatores como a qualidade do conteúdo das aulas, o envolvimento do professor/tutor, o ambiente virtual de aprendizagem e a facilidade do uso de tecnologias de informação e comunicação, aliados à participação e ao esforço de cada aluno podem ser fatores utilizados para tentar diminuir os índices de evasão no ensino superior.

De modo geral, acredita-se que os objetivos propostos na presente pesquisa foram alcançados, conforme apresentados e discutidos os resultados. Contudo, há limitações que necessitam ser mais bem exploradas por novos estudos, a fim de aumentar e aprofundar as

pesquisas com estudantes de EaD. Portanto, destaca-se a necessidade de exploração de outros construtos e variáveis com a finalidade de identificar outras possíveis predições à evasão de alunos no contexto da educação a distância, como o rendimento e a adaptação acadêmica, por exemplo.

Além disso, seria interessante a investigação desses aspectos também em relação ao ensino presencial para que se identifique possíveis diferenças em relação à modalidade de ensino, o que não foi possível ao presente estudo devido à situação de pandemia e isolamento social. Isso inviabilizou um N amostral maior para a realização dessa pesquisa em ambas as modalidades. Por fim, deixa-se também como sugestão a busca de evidências de validade com base na estrutura interna dos itens dos instrumentos AEFS e M-ES versão EaD, de modo a ampliar os instrumentos psicométricos a serem aplicados em cursos de modalidade a distância.

Referências

- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliacao Psicologica*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Araujo, N. T. de F., Oliveira, F. B. de, & Marchisotti, G. G. (2017). Razões para a evasão na educação a distância. In A. R. L. da S. (Org.) (Org.), *Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI* (p. 178–190). <https://doi.org/10.22533/at.ed.3250607>
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430–446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>

- Bacan, A. R. (2018). *Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD*. (Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Swift, S.P).
<http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/3162311166243314.pdf>
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. *Journal of Communication*, Vol. 28, p. 1–46.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/doi:10.1111/1467-839x.00024>
- Bzuneck, J. A. (2009a). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. (orgs. . Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4º ed, p. 58–77). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009b). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & Orgs (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4ª). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73–84. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016727384>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Censo EaD.BR. (2018). Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil realizado pela associação brasileira de educação a distância. Recuperado de

http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychol Bull*, *112*(1). <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Costa, E. R. da, & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. G. Azzi & S. A. J. (Org. . Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (p. 87–109). Campinas: Editora Alínea.
- Dull, R. B., Schleifer, L. L. F., & McMillan, J. J. (2015). Achievement Goal Theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education*, *24*(2), 152–174. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Dweek, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169–189. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation*. *72*(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Orgs.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed, p. 43–60). New York: The Guilford Press.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Im, T., & Kang, M. (2019). Structural relationships of factors which impact on learner achievement

- in online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(1), 112–124. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.4012>
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCS). *Computers and Education*, 122, 9–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>.
- Martinelli, S. de C., & Sassi, A. de G. (2010). Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 30(4), 780–791. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>
- Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Aval. psicol*, 9(2), 267–278.
- Ratsameemonthon, L., Ho, R., Tuicomepee, A., & Blauw, J. N. (2018). Influence of achievement goals and academic self-efficacy on academic achievement of Thai undergraduate students: Across non procrastinators and procrastinators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 243–271. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2093>
- Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2020). Motivação no ensino médio: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 338–359.
- Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 385–402. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>
- Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente Resumo. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(2), 188–200. <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517>

- Vellozo, S. R. G., Canella, R. dos S., Dias, A. A., & Leal, G. S. (2019). Evasão na educação a distância : uma revisão sistemática Evasion in distance education : a systematic review Revista EDaPECI. *Revista Edapeci*, 19(3), 85–94.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in Online Learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. D. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paideia*, 21(49), 157–164. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>
- Zenorini, R. da P. C., & Santos, A. A. A. dos. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291–298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4010/401036078009.pdf>

Considerações finais

Os índices crescentes na oferta e demanda de cursos oferecidos a distância demonstram que essa modalidade de ensino tem sido considerada como uma possibilidade de ingresso dos estudantes no ensino superior. No entanto, o aumento no número de discentes que desistem e evadem desses cursos também é expressivo. Esses fatos levam ao questionamento se os estudantes estão preparados para os desafios advindos dessa modalidade de ensino. Além disso, reflete-se sobre quais variáveis psicológicas estão atreladas à evasão e que, se trabalhadas, poderiam auxiliar na diminuição desse fenômeno.

A presente pesquisa teve como objetivos principais investigar a relação entre a abordagem motivacional das metas de realização e a autoeficácia acadêmica e se ambos os construtos são

preditores de evasão de alunos matriculados no ensino superior na modalidade EaD. Aprofundar sobre esses construtos se fez necessário, de modo a ampliar o conhecimento sobre aspectos relacionados à motivação e à autoeficácia, principalmente com amostras de estudantes EaD.

Objetivou-se ainda a compreensão acerca do cenário das pesquisas nacionais e internacionais sobre metas de realização e autoeficácia. Além de identificar possíveis diferenças nesses construtos em função de algumas variáveis, a saber, sexo, faixa etária, intenção de abandono, domínio das tecnologias e autopercepção de desempenho.

Com esses estudos foi possível identificar que as publicações científicas realizadas com estudantes do ensino presencial foram numerosamente maiores do que com discentes de EaD, inclusive para pesquisas que buscavam investigar simultaneamente os construtos de metas de realização e de autoeficácia. Isso reforçou a necessidade de aumento em investigações e publicações acerca dessa temática em EaD.

Ainda, foi observada a relação existente entre as metas de realização e autoeficácia acadêmica para ambas as amostras de estudantes do ensino presencial e a distância. Porém, cada modalidade apresentou especificidades que podem e devem ser averiguadas com mais profundidade em outros estudos, a fim de dar continuidade às investigações sobre os construtos.

Quanto aos construtos estudados e à evasão de estudantes de EaD, foi possível concluir que as metas de realização e a autoeficácia são variáveis psicológicas importantes no auxílio à predição de potenciais motivos para a evasão. As metas performance estiveram diretamente ligadas à intenção de evasão, enquanto que a autoeficácia em ações proativas, na gestão acadêmica e na interação social também apresentaram poder preditivo, porém inverso à intensão de evasão, ou seja, quanto mais os estudantes acreditavam na própria capacidade de aprender e executar ações de cunho acadêmica menos tendiam a evadir.

Dentre as diferenças observadas para a amostra deste estudo, vale destacar que os estudantes em EaD na faixa etária entre 18 e 25 anos denotaram mais receio em se expor no ambiente virtual de aprendizagem, indicando receio em parecer incompetentes, do que os estudantes entre 32 e 40 anos. O que poderia implicar em uma possível tendência aos estudantes com menos idade de evadir do ensino superior.

Por fim, o presente estudo atuou como mais uma evidência da importância da motivação para aprender e da autoeficácia para o processo de aprendizagem de estudantes. Acredita-se que esses construtos podem ser melhor trabalhados no ensino superior, de modo a tentar diminuir a crescente tendência à evasão, associando-se a outras questões igualmente importantes como adaptação acadêmica e contato mais próximo entre professores/tutores e alunos, por exemplo. De forma geral, os estudos mostraram resultados satisfatórios, o que não exige a necessidade de muitas outras investigações sobre a temática. Deixa-se como mais uma sugestão a realização de estudos interventivos e longitudinais que verifiquem com maior profundidade sobre os construtos e variáveis aqui apresentados colocados em prática no âmbito acadêmico.

Referências

- Almeida, O. C. S., Abbad, G., Meneses, P. P. M., & Zerbini, T. (2013). Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 19–33.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EAD no Brasil. Em F. M. Litto, & M. M. M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp. 9-13). Pearson.
http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall. http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
- Bzuneck J. A. (2009a). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck. (Org.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.58-77). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009b). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & Orgs (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4a). Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no Ensino Superior: Como fortalecê-la? Em L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 137–158). Braga.
- Censo EaD.BR. (2018). Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil realizado pela associação brasileira de educação a distância. http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf

- Chaves Filho, H. (2012). Regulação da modalidade de EaD no Brasil. Em F. M. Litto & M. Formiga (Orgs), *Educação a Distância: O estado da arte* (2ª ed., 2, pp. 344 – 361). Pearson.
http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_2.pdf
- Corrêa, S. C., & Santos, L. M. M. (2009). Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. *Educação Temática Digital*, 11(1), 273-297. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71117>
- Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24
- Dweek, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>
- Farias, G. (2006). O tripé regulador da EAD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. Em: M. Silva (Org.), *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa* (pp. 441 – 448). Loyola.
http://www.vazzi.com.br/moodle/pluginfile.php/667/mod_resource/content/1/O_tripe_regulador_da_EAD_no_Brasil.pdf
- Fernandes, J., Ferreira, A. S., Nascimento, D. C. O., Shimoda, E., & Teixeira, G. F. (2010) Identificação de fatores que influenciam na evasão em curso superior de ensino a distância. *Revista Perspectiva Online*. 4(16).
https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/464/380
- Fiuza, P. J. (2012). Adesão e Permanência discente na Educação a Distância: Investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, R.S). <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55089>

- Formiga, M. (2009). A terminologia da EAD. Em F. M. Litto, & M. M. M. Formiga (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. (pp. 39-46). Pearson. http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf
- Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. <http://www.tlaxcala-int.org/upload/telechargements/150.pdf>
- Guimarães, L. S. R. (2012). O aluno e a sala de aula virtual. Em F. M. Litto & M. Formiga (Orgs), Educação a Distância: O estado da arte (2ª ed., 2, pp. 126 – 133). Pearson. http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_2.pdf
- Iaochite, R. T. (2017). Crenças de autoeficácia: Considerações teóricas. In R. T. Iaochite, & R. G. Azzi (Orgs.), *Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política* (pp. 13 – 27). Letra l.
- INEP. (2018). Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016. Recuperada em 11 de Julho de 2019. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf
- Martinelli, S. C., & Sassi, G. (2010) Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. 30(4) 780-791. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932010000400009>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(3), 271-282. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&tlng=
- Martins, R. X., Santos, T. L. P., Frade, E. G., & Serafim, L.B. (2013) Por que eles desistem? Estudos sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. X Congresso Brasileira de Ensino Superior a Distância, UNIREDE. <https://agenda.galoa.com.br/evento/x-congresso-brasileiroensino-superior-distancia-esud>

- Netto, C., Guidotti, V., & Santos, P. K. (2012) A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. Em: Conferencia Latino Americana Sobre el Abandono de la Educación Superior. PUCRS. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/86>
- Nunes, I. B. (2009). A história da EAD no mundo. Em F. M. Litto, & M. M. M. Formiga (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. (pp. 2-8). Pearson. http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf
- Rurato, P., & Gouveia, L. (2004). História do Ensino a Distância. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 1, 159-168. <http://hdl.handle.net/10284/635>
- Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente Resumo. Psicologia: Organizações e Trabalho, 15(2), 188–200. <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517>
- University, T. O. (2019). History. Recuperada em 11 de Julho de 2019, de <http://www.openuniversity.edu/why-the-ou/quality/history>
- Lima, F. S., & Zago, N. (2017). Evasão no ensino superior: Desafios conceituais. Congresso CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1666>
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). ABC da educação a distância: a educação a distância hoje. Prentice Hall.
- Ministério da Educação (1996). Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24676
- Portaria n 4.059, de 10 de dezembro de 2004.* Regulamenta modalidade semi-presencial. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf

- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2012). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290. doi:10.1590/s1413-85572011000200010
- Santos, E. M., & Neto, J. D. O. (2009) Evasão na Educação a Distância: Identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéia-Revista Científica de Educação a Distância*, 2(2). <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/101>
- SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (2019). Mapa do Ensino Superior no Brasil 2019. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2019/>
- Tarcia, R. M. L., & Cabral, A. L. T. (2012). O novo papel do professor na EAD. Em F. M. Litto & M. Formiga (Orgs), *Educação a Distância: O estado da arte* (2ª ed., 2, pp. 148 – 153). Pearson. http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_2.pdf
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 291-298. <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036078009.pdf>
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–174. <http://www.ou.edu/cls/online/lstd3673/pdf/socialgoals.pdf>
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário de Caracterização

1. Idade (anos):
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Estado Civil:
 - () Solteiro (a)
 - () União Estável / Casado (a)
 - () Separado (a) / Divorciado (a)
 - () Viúvo (a)
4. Qual a sua renda mensal atual? (Considerar a renda familiar)
 - () até 2 salários mínimos (R\$ 1.996,00)
 - () de 2 a 4 salários mínimos (R\$ 1.996,01 a R\$ 3.992,00)
 - () de 4 a 10 salários mínimos (R\$ 3.992,01 a R\$ 9.980,00)
 - () de 10 a 20 salários mínimo (R\$ 9.980,01 a R\$ 19.960,00)
 - () de mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 19.960,01)
5. Estado em que mora (escolher dentre as opções que serão disponibilizadas)
6. Atualmente, você está cursando graduação? () Sim () Não
(Se sim, o questionário continuará, caso contrário, será encerrado).
7. Qual graduação você cursa atualmente? (Aberto)
8. Qual o seu semestre atual? (Escolher entre as opções 1 a 10)
9. Modalidade do Curso:
 - () a distância
 - () semipresencial (somente até 20% das disciplinas são a distância)
 - () presencial
10. Tipo de instituição: () pública () privada
11. Você já pensou em desistir do seu curso? () Sim () Não
12. Se sim, por qual motivo?
 - () Curso () Instituição de Ensino () Colegas
 - () Trabalho () Falta de tempo () Outros: _____
13. Você já cursou outra graduação? () Sim () Não
Se sim, responda: Em qual modalidade você cursou?
 - () a distância
 - () semipresencial (somente 20% das disciplinas são a distância)
 - () presencial
14. O curso foi concluído? () Sim () Não
15. De 0 a 10, atribua uma nota para você mesmo, considerando seu desempenho geral em seu curso atualmente:
 - Na sua opinião, qual o seu nível de domínio na utilização de tecnologia? (Marcar na chave de resposta)
 - Para qual objetivo você utiliza a internet? (Marcar na chave de resposta)
 - Como você classifica seu desempenho acadêmico no ensino superior no momento? (Marcar na chave de resposta)
 - Atualmente, o quanto você se sente satisfeito com seu desempenho acadêmico? (Marcar na chave de resposta)

Anexos

Anexo 1 – Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE-U

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM – EMAPRE-U

Rita P. C. Zenorini e Acácia A. A. Santos (2007)

As questões a seguir referem-se à sua *motivação* e às suas *atitudes* em relação à aprendizagem.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!

Marque com um X a opção que mais se ajusta a você: Marque (X) **1** se você concorda com a afirmação, (X) **2** se você não tem opinião a respeito e (X) **3** se você discorda da afirmação.

	<i>1=Concordo</i>	<i>2=Não sei</i>	<i>3=Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”.					
7	Gosto de trabalhos acadêmicos com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.					

	<i>1= Concordo</i>	<i>2= Não sei</i>	<i>3=Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.					
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.					
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar					
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras					
26	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.					
27	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.					

Anexo 2 – Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE-U (Versão EaD)

	<i>1= Concordo</i>	<i>2= Não sei</i>	<i>3= Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas atividades acadêmicas porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor ou tutor, por medo de falar alguma “besteira”.					
7	Gosto de trabalhos acadêmicos com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates nos fóruns e em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões nos fóruns e em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na universidade é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas e fóruns de discussão quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.					
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo das aulas e fóruns de discussão é para evitar parecer ignorante.					
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.					
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar					
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras					
26	Não questiono o professor ou tutor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.					
27	Não participo das aulas e fóruns de discussão para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.					

Anexo 3 – Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a auto-eficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

Agradecemos sua cooperação.

		Pouco < > Muito
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pouco <-> Muito

21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 4 - Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS (Versão EaD)

		Pouco <.....>Muito
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessário à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando alguém discorda de mim no ambiente virtual de aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso usando os recursos do ambiente virtual de aprendizagem (fórum, mensagem, chat, etc)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos em meu curso, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo no ambiente virtual de aprendizagem (fórum, mensagem, chat, etc)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (fórum, mensagem, chat, etc)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos tutores para o desenvolvimento de atividades do curso no ambiente virtual de aprendizagem (fórum, mensagem, chat, etc)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus tutores por meio do ambiente virtual de aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Quanto eu sou capaz de perguntar para tirar minhas dúvidas no ambiente virtual de aprendizagem (fórum, mensagem, chat, etc)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizade com os colegas do curso utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (fórum, mensagem, chat, etc)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos no meu curso EaD?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 5 – Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior - M-ES

A seguir, você encontrará uma lista de motivos para evasão de um curso superior. Leia atentamente e marque até que ponto cada um seria um motivo fraco ou forte para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso superior atual. Sendo:

1 = muito fraco 2 = fraco 3 = médio 4 = forte 5 = muito forte

A seguir, marque com um X o quanto (1, 2, 3, 4 ou 5) cada um dos motivos abaixo é forte ou fraco para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso universitário atual:

1. Dificuldades financeiras para pagar o curso	1	2	3	4	5
2. Ter que morar longe da minha família	1	2	3	4	5
3. Não ter certeza se estou no curso certo	1	2	3	4	5
4. Imaturidade dos colegas	1	2	3	4	5
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	1	2	3	4	5
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	1	2	3	4	5
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala	1	2	3	4	5
9. Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	1	2	3	4	5
10. Assumir responsabilidades de morar sozinho	1	2	3	4	5
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas	1	2	3	4	5
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2	3	4	5
13. Reprovar em várias disciplinas	1	2	3	4	5
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	1	2	3	4	5
15. Precisar morar em república	1	2	3	4	5
16. Decepção com o curso	1	2	3	4	5

17. Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	1	2	3	4	5
18. Estar na faculdade/universidade por imposição da família	1	2	3	4	5
19. Aumento das despesas em casa	1	2	3	4	5
20. O mercado de trabalho ser muito limitado	1	2	3	4	5
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	1	2	3	4	5
22. Ter caso de doença grave na família	1	2	3	4	5
23. Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	1	2	3	4	5
24. Aumento do preço da mensalidade	1	2	3	4	5
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	1	2	3	4	5
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
27. Morar longe da faculdade/universidade	1	2	3	4	5
28. Reprovação em uma disciplina	1	2	3	4	5
29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	1	2	3	4	5
30. Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	1	2	3	4	5
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	1	2	3	4	5
32. Vontade de conhecer outro curso	1	2	3	4	5
33. Falta de livros na biblioteca	1	2	3	4	5
34. A carreira não ser como eu achava que seria	1	2	3	4	5
35. A maneira como os professores ensinam	1	2	3	4	5
36. A faixa salarial da profissão ser muito baixa	1	2	3	4	5
37. Não haver internet disponível no campus	1	2	3	4	5

38. Relacionamento ruim com os professores	1	2	3	4	5
39. Ter uma classe social diferente de meus colegas	1	2	3	4	5
40. Dificuldade para entender as matérias do curso	1	2	3	4	5
41. Ter que morar sozinho	1	2	3	4	5
42. Professores não darem atenção aos alunos	1	2	3	4	5
43. Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo	1	2	3	4	5
44. Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados	1	2	3	4	5
45. Não ter tempo de realizar os estágios	1	2	3	4	5
46. A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	1	2	3	4	5
47. Dificuldade de acesso à internet no campus	1	2	3	4	5
48. Tirar notas abaixo da média	1	2	3	4	5
49. Necessidade de comprar um imóvel	1	2	3	4	5
50. Falta de assistência da coordenação do curso	1	2	3	4	5
51. A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	1	2	3	4	5
52. Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	1	2	3	4	5
53. A instituição ser desorganizada	1	2	3	4	5

Anexo 6 – Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior - M-ES (Versão EaD)

1. Dificuldades financeiras para pagar o curso	1	2	3	4	5
2. Precisar ir presencialmente ao polo para resolver alguma pendência	1	2	3	4	5
3. Não ter certeza se estou no curso certo	1	2	3	4	5
4. Imaturidade dos colegas	1	2	3	4	5
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	1	2	3	4	5
7. Ter pouco ou nenhum contato com os colegas do curso	1	2	3	4	5
8. Precisar realizar trabalhos em grupo a distância	1	2	3	4	5
9. Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	1	2	3	4	5
10. Distância de deslocamento até o polo de ensino ou faculdade para a realizar atividades e/ou avaliações	1	2	3	4	5
11. Não conseguir conciliar os estudos com o trabalho	1	2	3	4	5
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2	3	4	5
13. Reprovar em várias disciplinas	1	2	3	4	5
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	1	2	3	4	5
15. Não me adequar ao método de ensino a distância	1	2	3	4	5
16. Decepção com o curso	1	2	3	4	5
17. Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	1	2	3	4	5
18. Estar cursando a graduação por imposição da família	1	2	3	4	5
19. Aumento das despesas em casa	1	2	3	4	5
20. O mercado de trabalho ser muito limitado	1	2	3	4	5
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	1	2	3	4	5
22. Ter caso de doença grave na família	1	2	3	4	5
23. Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	1	2	3	4	5
24. Aumento do preço da mensalidade	1	2	3	4	5
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	1	2	3	4	5
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
27. Morar longe do polo de ensino	1	2	3	4	5
28. Reprovação em uma disciplina	1	2	3	4	5
29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	1	2	3	4	5
30. Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	1	2	3	4	5
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	1	2	3	4	5
32. Vontade de conhecer outro curso	1	2	3	4	5
33. Falta de materiais (livros, vídeos, textos, etc.) disponibilizados no ambiente de aprendizagem	1	2	3	4	5
34. A carreira não ser como eu achava que seria	1	2	3	4	5
35. Não ter tempo para acessar com frequência o ambiente virtual de aprendizagem	1	2	3	4	5

36.	A faixa salarial da profissão ser muito baixa	1	2	3	4	5
37.	Meu professor/tutor não responder as minhas mensagens	1	2	3	4	5
38.	O método de ensino a distância não me agradar	1	2	3	4	5
39.	Não conseguir organizar os meus horários de estudos	1	2	3	4	5
40.	Dificuldade para entender as matérias do curso	1	2	3	4	5
41.	Diferença entre minhas competências com informática e a dos meus colegas	1	2	3	4	5
42.	Não receber suporte do professor/tutor, quando necessário	1	2	3	4	5
43.	Não ter ajuda dos colegas nos fóruns de discussão, quando tenho alguma dificuldade	1	2	3	4	5
44.	O ambiente virtual de aprendizagem ser de difícil acesso ou estar desatualizado	1	2	3	4	5
45.	Não ter tempo de realizar os estágios	1	2	3	4	5
46.	A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	1	2	3	4	5
47.	Esquecer de postar atividade avaliativa no tempo previsto	1	2	3	4	5
48.	Tirar notas abaixo da média	1	2	3	4	5
49.	Dificuldade de expor minhas dúvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem	1	2	3	4	5
50.	Falta de assistência da coordenação do curso	1	2	3	4	5
51.	A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	1	2	3	4	5
52.	Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	1	2	3	4	5
53.	A instituição ser desorganizada	1	2	3	4	5
54.	Existir pouco ou nenhum contato com professores/tutores	1	2	3	4	5
55.	Achar que a minha graduação pode ter baixo reconhecimento por ser EaD	1	2	3	4	5
56.	Precisar pesquisar (livros, sites, etc.) por conta própria para sanar dúvidas sobre as matérias	1	2	3	4	5
57.	O atendimento do polo de ensino ser deficitário	1	2	3	4	5
58.	Dificuldade em gerenciar o volume de estudos	1	2	3	4	5
59.	Sentir que a instituição não me ajudou na adaptação ao ensino a distância	1	2	3	4	5
60.	Me sentir sozinho	1	2	3	4	5
61.	Ter dificuldade de acessar o Ambiente de Aprendizagem por falta de conhecimento em informática	1	2	3	4	5
62.	O material de ensino e as aulas que são disponibilizadas estarem desatualizados	1	2	3	4	5