

**ABSENTEÍSMO E (DES)ENGAJAMENTO:
MOTIVAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO DE
ESTUDANTES DA ÁREA DE NEGÓCIOS****Marcio Antonio da Luz***Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Pato Branco***Mauro de Brittos***Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Pato Branco***Ricardo Adriano Antonelli***Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Pato Branco***Alison Martins Meurer***Universidade Federal do Paraná (UFPR)***RESUMO**

O rendimento acadêmico é uma métrica utilizada para mensurar o conhecimento assimilado pelo estudante no decorrer de sua vida acadêmica. Por sua vez, o absenteísmo é caracterizado pela ausência dos alunos em sala de aula. Já o desengajamento acadêmico é consubstanciado na falta de dedicação e tempo para com as atividades universitárias. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo identificar as motivações para o absenteísmo e (des)engajamento acadêmico e suas consequências sobre o rendimento acadêmico de discentes dos cursos da área de negócios. A partir das 140 participações de estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e de testes não paramétricos foi possível identificar que as principais motivações para o absenteísmo consistem em motivos profissionais e pessoais. Para o desengajamento acadêmico os principais motivos são desgaste físico e mental e ansiedade para provas e atividades de outras disciplinas. Em termos de consequências, os achados indicam que o absenteísmo condiciona de forma negativa o rendimento acadêmico. Já o uso de redes sociais durante as aulas apresentou-se como um comportamento capaz de condicionar o rendimento acadêmico, visto que o rendimento acadêmico de discentes que fazem o uso das redes sociais durante as aulas é menor do que o do grupo que não fazem uso de redes sociais durante as aulas. Os resultados indicam a importância de se observar e buscar combater o absenteísmo e o desengajamento acadêmico no ambiente universitário.

Palavras-Chave: Absenteísmo, Desengajamento Acadêmico, Rendimento Acadêmico.**1 INTRODUÇÃO**

A identificação dos aspectos que afetam o rendimento acadêmico dos discentes está entre os principais desafios e interesses daqueles que pesquisam e buscam aperfeiçoar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Nogueira, Costa, Takamatsu, & Reis, 2013). Nesse sentido, o absenteísmo e o (des)engajamento dos estudantes têm sido apontados como variáveis de interesse na tentativa de delinear como e porque alguns alunos alcançam melhores índices de sucesso acadêmico do que os outros.

No contexto do ensino superior universitário, o termo absenteísmo é utilizado para caracterizar às faltas daqueles estudantes que não comparecem às aulas sem permissão ou sem uma justificativa plausível (Lipscomb & Snelling, 2010). Miranda, Araújo e Marcelino (2017) definem absenteísmo como à ausência do aluno às aulas presenciais. Já o engajamento acadêmico pode ser interpretado a partir das discussões de Austin (1984), que foi um dos primeiros pesquisadores a explorar amplamente o envolvimento dos estudantes no ambiente acadêmico. Para Austin (1984), o engajamento acadêmico aborda o tempo e o esforço dedicado pelo aluno para otimizar e maximizar os resultados da aprendizagem e o rendimento acadêmico,

consubstanciando em atitudes de envolvimento e dedicação durante as atividades realizadas no ambiente de aprendizagem.

Estudos nacionais (Araújo, Camargos, Camargos & Dias, 2013; Miranda et al., 2017) e internacionais (Doyle et al., 2008) têm identificada relação direta entre a ausência dos estudantes nas aulas e o rendimento acadêmico dos discentes, uma vez que a sua aprovação depende de notas atribuídas a partir de avaliações e trabalhos realizados durante o período letivo para classificar aqueles que estão aptos a prosseguir no curso (Araújo et al., 2013). Costa, Guimarães e Rocha (2015) afirmam que essa postura infrequente dos discentes prejudica o levantamento de informações que são indispensáveis para se compreender melhor o absenteísmo discente e buscar soluções para ele. Com isso, além de ter sua aprendizagem prejudicada, alunos com alto índice de absenteísmo tendem a não conseguir estabelecer uma boa relação com colegas e professores, o que muitas vezes pode resultar na evasão da IES (Cunha, Nascimento & Durso, 2014). Assim, apesar da evasão universitária não ser o foco deste estudo, é importante salientar que ela também pode ter relação com o absenteísmo, visto que apresenta-se como uma consequência deste comportamento.

Por sua vez, o engajamento acadêmico é apontado como promotor do desenvolvimento do aluno, resultando em benefícios pessoais e intelectuais (Wang & Kennedy-Phillips, 2013). Como exemplos de engajamento acadêmico tem-se o esforço e o interesse elevado dos alunos durante as aulas e os bons hábitos de estudos (Almarghani & Mijatovic, 2017), sendo que de maneira contrária, o desinteresse e os maus hábitos de estudos são denominados de desengajamento acadêmico.

Alguns estudos buscaram identificar as motivações e as consequências do absenteísmo e do (des)engajamento acadêmico. Por exemplo, Almarghani e Mijatovic (2017) descobriram junto a estudantes de graduação que a reputação da Universidade, o papel dos professores e o uso de metodologias ativas figuram entre os principais preditores do alto engajamento acadêmico. Os achados abrem oportunidade para verificar de que forma o desengajamento acadêmico e o absenteísmo dos discentes condicionam o rendimento acadêmico.

Por sua vez, Araújo et al. (2013) verificaram relação positiva entre o absenteísmo, medido pelo número de faltas, e o rendimento acadêmico de alunos do curso de Ciências Contábeis. Os autores argumentam que estudantes com maior número de faltas podem se dedicar de maneira mais intensa aos estudos para recuperar o conteúdo perdido. Para os autores muitos discentes tendem a faltar às aulas para cumprir compromissos profissionais, e essas experiências auxiliam estes indivíduos a obterem resultados satisfatórios em avaliações. A pesquisa realizada por Araújo et al. (2013) abre oportunidades para compreender as motivações para os estudantes não comparecerem às aulas e também para verificar se esse condicionamento do rendimento acadêmico ao absenteísmo também ocorre em outros ambientes de ensino.

A partir da observação de que existe um cenário evolutivo em termos de pesquisas e da relevância em observar aspectos relacionados ao absenteísmo e ao (des)engajamento acadêmico esta pesquisa tem como objetivo *identificar as motivações para o absenteísmo e (des)engajamento acadêmico e suas consequências sobre o rendimento acadêmico de discentes dos cursos da área de negócios*. Nessa pesquisa, o termo área de negócios consubstancia discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração.

A pesquisa pretende apresentar contribuições acadêmicas, sociais e profissionais. Primeiro, a amostra é composta por discentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que desde a Resolução nº 71/2018 tem permitido, a critério do professor, propor atividades de compensação de 25% a 35% das faltas. Além disso, alunos com faltas entre 25% a 50% terão suas ausências compensadas desde que obtenham nota final na disciplina acima de 8,0 pontos. O estudo desses discentes apresenta contribuições diretas para o contexto educacional a fim de verificar se o rendimento dos discentes está condicionado ao absenteísmo e quais as consequências em termos de escolha das atividades de reposição da aprendizagem

realizadas pelos discentes a fim de reduzir os efeitos negativos do absenteísmo. O estudo e a análise dessas ações realizadas pelos discentes que se preocupam em reaver o conteúdo perdido é importante, pois permite identificar quais atividades são realizadas para se evitar a perda de conteúdo, e levantar discussões acerca da relevância em se determinar um número mínimo de frequência às aulas, à medida que este assunto frequentemente permeia os debates acadêmicos.

Miranda et al. (2017) destacam que estudos que abordam temas voltados à educação acadêmica e que buscam alternativas que melhorem o ensino são importantes para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que ressalta a importância da presente pesquisa. Portanto, o estudo ainda contribui com o campo de pesquisa investigando também as motivações para o absenteísmo e para o (des)engajamento acadêmico, não somente suas consequências. Logo, como contribuição social espera-se contribuir com as IES para o desenvolvimento de ações que possam combater o absenteísmo ou diminuir o seu impacto no desenvolvimento dos acadêmicos e promover o engajamento acadêmico.

Em termos profissionais, os resultados do estudo mostram a importância de desenvolver atividades e metodologias ativas em sala de aula que engajem os discentes e despertem a necessidade do estudante de frequentar a aula contribuindo para combater o absenteísmo, e ainda, propor atividades específicas para aqueles alunos que faltam as aulas por motivos que não possam ser evitados. Adicionalmente, também são explorados os elementos que fazem com que os discentes deixem de participar das aulas, contribuindo para que os mesmos possam desenvolver maneiras de combater esses elementos, auxiliando-os a melhorar sua experiência universitária.

Diante das justificativas expostas e devido a carência de pesquisas sobre absenteísmo e (des)engajamento acadêmico, fez emergir a seguinte questão de pesquisa que direciona esta investigação: *Quais as motivações para o absenteísmo e (des)engajamento acadêmico e suas consequências sobre o rendimento acadêmico de discentes dos cursos da área de negócios?*

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Absenteísmo e (Des)engajamento Acadêmico

Apesar de ser um termo incomum no contexto educacional, o absenteísmo tem conquistado espaço em pesquisas desenvolvidas no ambiente acadêmico, sendo muitas vezes classificado pelo senso comum como simplesmente “faltar às aulas”. González (2014) enfatiza que mesmo estando presente fisicamente na sala de aula, o fato do aluno não participar das atividades realizadas e não prestar atenção no conteúdo ministrado pelo professor pode resultar em absenteísmo e caracterizar um desengajamento acadêmico.

É importante destacar que o absenteísmo tem sido discutido em diferentes níveis educacionais, por exemplo, Souza, Teixeira e Silva (2003) a partir de dados levantados junto ao Conselho Tutelar de São Paulo descobriram que o absenteísmo é um dos problemas mais recorrentes apresentados por crianças do nível fundamental, ficando atrás apenas de problemas disciplinares e de aproveitamento escolar. Ireland et al. (2007) aponta que na educação básica o baixo aproveitamento na trajetória escolar é devido a fatores como o absenteísmo, reprovação e evasão, tendo os dois últimos, ligação direta com o primeiro.

Especificamente no ensino superior da área de negócios, Araújo et al. (2013) verificaram junto a estudantes do curso de Ciências Contábeis que o rendimento acadêmico está relacionado com o número de faltas dos discentes. Por sua vez, Miranda et al. (2017) exploraram a relação entre o rendimento acadêmico e o absenteísmo de estudantes do curso de Ciências Contábeis, e observaram que o absenteísmo tem relação inversamente proporcional com rendimento acadêmico. Os achados indicaram que o tamanho da turma e frequentar o período noturno está atrelado ao menor rendimento acadêmico.

Em termos de motivação para o absentismo, Lipscomb e Snelling (2010) em seu apanhado teórico destacam diversos motivos que levam o estudante a faltar à aula. A insatisfação com as metodologias adotadas pelos professores, cansaço e elevado enfoque em aspectos teóricos em detrimento dos práticos figuram entre as principais motivações relatadas por estudantes de nível de graduação para justificar o absentismo.

Costa et al. (2015) avaliaram qualitativamente alunos a fim de compreender os principais motivos que levam os discentes a faltarem as aulas, com isso evidenciaram que 67% dos alunos gostam de ir as aulas, 75% sentem-se motivados a comparecer a aulas e os principais motivos para faltar aulas são: problemas familiares, aluno trabalhador, problemas de saúde, desgaste físico e mental, falta de estímulo para a aprendizagem por parte dos professores e da instituição de ensino e dificuldades de aprendizagem.

Franceschini et al. (2017) se dedicaram a compreender as características pessoais que condicionam o absentismo. Os achados indicaram que a infrequência está associada ao fracasso acadêmico, e que entre os principais motivos para o absentismo dos discentes do gênero masculino estão questões relacionadas ao trabalho, pois há necessidade contribuir para o sustento familiar. Já para o gênero feminino foram relatados como motivações os problemas familiares e o trabalho doméstico.

Nesse sentido, o absentismo e o desengajamento acadêmico são constructos próximos e que se inter-relacionam. O engajamento acadêmico é tratado como a dedicação e o esforço adequado que são destinados as atividades acadêmicas (Almarghani & Mijatovic, 2017), sendo o desengajamento o contrário disso.

Willis (1993) investigaram os fatores que afetam o engajamento e o desengajamento de estudantes de ensino superior. Entre os principais fatores que fomentam o engajamento dos discentes estão as atitudes dos docentes em demonstrar interesse pelo conteúdo ensinado, a relevância dos conteúdos do curso, o tamanho das turmas que se muito grandes inibem o engajamento dos estudantes, métodos de avaliação incoerentes e direcionamento no decorrer do curso. Assim, as discussões apontaram que a criação de um clima agradável e interativo permite minimizar o desengajamento dos discentes e fomentar seu envolvimento com as diferentes facetas da universidade.

Almarghani e Mijatovic (2017) investigaram o envolvimento de alunos do ensino superior e identificaram relação positiva entre o engajamento acadêmico com a reputação da universidade, uso de tecnologia da informação e comunicação, qualidade das instalações da universidade, disponibilidade e habilidades dos professores e atenção recebida dos professores. Assim, a observação de elementos que prejudicam o engajamento dos estudantes torna-se importante, pois esse aspecto afeta diretamente o envolvimento do discente para com a universidade.

Vitória, Casartelli, Rigo e Costa (2018) discutiram o engajamento acadêmico e suas implicações pedagógicas, destacando que há diversos aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais que modelam o envolvimento dos discentes com as atividades desenvolvidas no meio acadêmico. Assim, promover ferramentas e processos que fomentam o engajamento do aluno favorece o acesso e a permanência dos discentes.

Assim, os achados existentes na literatura apontam que o desengajamento acadêmico se relaciona com o absentismo e ambos podem resultar em evasão universitária. Logo, além de buscar maneiras para combater o absentismo e minimizar o desengajamento acadêmico, algumas IES buscam meios para incentivar os discentes a continuarem estudando mesmo quando não consigam ir ou participar das aulas. Exemplo disso é a UTFPR, instituição na qual essa pesquisa foi realizada, que concede a oportunidade de aprovação para alunos que possuam uma alta taxa de absentismo, conforme Resolução nº 71/2018:

Art. 17 – O professor, a seu critério, e por solicitação do aluno, poderá propor atividades de compensação de faltas para alunos que tenham faltado aulas presenciais.

Parágrafo único – o aluno poderá, através desse mecanismo, ter compensadas suas faltas de 25% a 35% da carga horária total da disciplina.

Art. 18 – Alunos com faltas acima de 25% e em até 50% das aulas presenciais dadas, terão as faltas compensadas quando tiverem a nota final da disciplina igual ou acima de 8,0 (oito) (COGEP, 2018, p. 5).

Esta medida contribui para que os alunos que faltam as aulas por qualquer motivo, mas que possuam conhecimento da disciplina ministrada possam avançar seus estudos, reduzindo o número de repetentes em sala e conseqüentemente a evasão universitária. A Resolução nº 71/2018 ainda dispõe sobre outros importantes assuntos para os discentes, como as atividades acompanhadas, que são atividades realizadas pelos discentes que estão impedidos de frequentar as aulas por infecções congênitas, grávidas a partir do oitavo mês de gestação e discentes em atividades de competição técnica/científica, essas atividades possuem um limite máximo de 45 dias por semestre, exceto para alunas em estado de gravidez.

A dispensa de frequência fica a critério dos professores, exceto alunos que tenham efetuado matrícula em chamadas posteriores ao início das aulas, ou ingressados por meio de ações judiciais, casos de força-maior, atividades relevantes no âmbito do curso e/ou do câmpus ou que participam de conselhos da UTFPR ou por motivos religiosos.

2.2 Rendimento Acadêmico e Delineamento da Hipótese de Pesquisa

O rendimento acadêmico tem como objetivo demonstrar o percentual de conhecimento assimilado pelo aluno no decorrer de sua vida acadêmica. Para Leite Filho, Batista, Paulo Junior e Siqueira (2008) rendimento acadêmico é o ato de executar atividades acadêmicas, que são avaliadas em termos numéricos conforme o rendimento, nível de habilidade e eficiência do estudante.

Miranda et al. (2017) apontam que antes de mensurar o rendimento acadêmico, é necessário encontrar uma forma de medi-lo. Com isso a forma mais comum de avaliar o rendimento é atribuindo valores numéricos aos trabalhos e avaliações dos discentes, selecionando dessa forma apenas os mais preparados a prosseguirem no curso (Araújo et al., 2013). Entre as formas numéricas de avaliação do rendimento acadêmico está o uso do Coeficiente de Rendimento (CR), que para Ferreira e Crisóstomo (2011) é baseado nas notas obtidas em todas as disciplinas cursadas desde o início dos estudos na instituição de ensino. Para os autores a fórmula utilizada para o cálculo do CR leva em consideração a carga horária da disciplina e a nota obtida, não considerando disciplinas dispensadas, canceladas, matrículas trancadas e atividades complementares.

Com relação as avaliações discentes, diversos fatores podem contribuir para que o resultado das avaliações não ocorra da maneira desejada. Genari (2006) indica que o baixo rendimento acadêmico se deve às situações e condições internas ao indivíduo e as externas que o afetam indiretamente, sendo que as causas internas mais comuns são relacionadas a elementos afetivos-emocionais, motivacionais, de relacionamento e desenvolvimento intelectual. Entre as causas externas mais comuns estão as situações econômicas das famílias dos estudantes, a necessidade do trabalho por parte dos estudantes e as condições das instituições, como estrutura, questões salariais, pedagógicas e a formação dos docentes.

Na mesma linha, para Peleias, Guimarães, Chan e Carloto (2017) um fator que contribui para resultados desagradáveis para alunos do período noturno é a combinação de trabalho e família que pode trazer impactos negativos a saúde. Adicionalmente, Miranda et al. (2017) relatam também que fatores como tamanho da turma e absenteísmo têm grande impacto no desempenho do aluno. Outro fator é indicado por Reis, Miranda e Freitas (2017), sugerindo por

exemplo, que a ansiedade durante o dia-a-dia contribui para um desempenho insatisfatório nas avaliações.

Portanto, estudos anteriores indicam que o rendimento acadêmico pode ser afetado por fatores comportamentais (Genari, 2006) permitindo sustentar a hipótese da pesquisa de que *o absenteísmo e o desengajamento acadêmico condicionam o rendimento acadêmico*. Logo, acredita-se que o rendimento acadêmico pode se diferenciar a partir do nível de absenteísmo dos estudantes e de acordo com as diferentes motivações para o absenteísmo e desengajamento acadêmico.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa possui caráter descritivo e abordagem quantitativa. Para tanto, foi realizada uma *survey* instrumentalizada por meio de um questionário aplicado junto aos alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da UTFPR - Câmpus Pato Branco. A coleta de dados ocorreu de forma presencial no ano de 2019.

O instrumento de pesquisa foi desenvolvido com base em estudos anteriores e com a colaboração de professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da UTFPR, bem como egressos dos referidos cursos. Após a formulação das assertivas, o instrumento foi encaminhado para seis professores dos cursos mencionados para validação e sugestões, dos quais, três responderam com seus apontamentos que foram acatados pelos autores.

Após a validação e ajustes do questionário foi elaborado com um termo de consentimento de participação voluntária que continha um campo para que o número de Registro Acadêmico (RA) fosse informado, sendo possível ter acesso ao rendimento acadêmico dos estudantes com a partir do acesso fornecido pelas coordenações dos cursos. O instrumento de pesquisa foi dividido em quatro blocos, sendo: (i) Motivações para o absenteísmo; (ii) Motivações para o desengajamento acadêmico; (iii) Atividades para reposição de conteúdo; e (iv) Caracterização dos respondentes.

O primeiro bloco foi composto por doze questões que abordam as motivações que levam os acadêmicos a faltarem as aulas. Além disso, foi questionado o percentual médio de faltas durante uma semana de aula. O segundo bloco foi elaborado com a mesma sistemática apresentada no bloco I, abordando as motivações que levam os acadêmicos a não participar das aulas e/ou não prestar atenção nas aulas. Para o terceiro bloco foram apresentadas atividades que os discentes podem se utilizar para recuperar o conteúdo que foi perdido em dias de absenteísmo, pois não foram aprendidos em virtude das faltas. Destaca-se que algumas dessas atividades tiveram embasamento na Resolução nº 71/2018 da UTFPR. Os blocos I, II e III foram mensurados por escala de intensidade numérica de 0 a 10 pontos, sendo que para os blocos I e II o rótulo “0” indicava que o respondente discorda totalmente com a assertiva, “1” concorda pouquíssimo e “10” concorda totalmente com as afirmativas. Já para o bloco III “0” indicava que o respondente não utiliza, “1” utiliza pouquíssimo e “10” utiliza muitíssimo as ações descritas.

Por sua vez, o rendimento acadêmico foi mensurado por meio do Coeficiente de Rendimento da UTFPR (2019), que está apresentado na Equação 1:

$$CR = \frac{\sum(NF \times CH)}{10 \times \sum CH} \quad (1)$$

Onde:

CR = coeficiente de rendimento;

NF = nota final na disciplina/unidade curricular, expressa de 0,0 a 10,0;

CH = carga horária total da disciplina/unidade curricular;

A aplicação do instrumento de coleta de dados foi realizada nas turmas do 2º ao 4º ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da UTFPR – Câmpus Pato Branco. As turmas do 1º ano não fizeram parte do grupo analisado, pois estes alunos não possuem o CR, o qual é obtido somente no final de um período letivo, neste caso, como esses acadêmicos ainda não terminaram nenhum período, fica impossibilitada a obtenção do CR. A identificação dos respondentes não foi feita pelo nome, mas por meio do RA (Registro Acadêmico), o que permitiu avaliar o rendimento acadêmico, mediante a obtenção do CR dos estudantes por intermédio do contato com as coordenações dos cursos.

Dos 236 alunos regularmente matriculados, obtiveram-se 149 questionários respondidos, sendo 84 do curso de Ciências Contábeis e 65 de Administração, os quais fizeram parte da base primária de respostas, posteriormente foi verificado se todos os questionários eram válidos para a análise.

Após a tabulação e validação dos questionários respondidos pela amostra, constatou-se que dos 149 questionários respondidos 140 apresentaram-se válidos e adequados para análise, de modo que, 9 questionários foram invalidados pois estavam incompletos ou sem informações do RA dos respondentes. Com isso a pesquisa atingiu 63% dos alunos regularmente matriculados em ambos os cursos. O perfil da amostra é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

Questão	Característica	Resultados
Q4.1	Gênero	52,9% feminino; 47,10% masculino
Q4.2	Média de idade	Média: 23 anos; Mínimo: 18 anos; Máximo 44 anos
Q4.3	Ano Cursado	2º ano: 39,30%; 3º ano: 35,00%; 4º ano: 25;70 %
Q4.4	Possuir outra graduação	15,07% possuem; 84,93% não possuem
Q4.5	Possuir vínculo empregatício	87,10% possuem; 12,90% não possuem

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Nota-se que a maioria dos discentes são do feminino (52,9%); possuem entre 18 a 44 anos; frequentam em sua maioria o 2º ano; a maioria não possui outra graduação (84,93%); e a maioria possui vínculo empregatício (87,10%).

Para a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa utilizou-se técnicas de estatística descritiva para caracterização da amostra, bem como foi utilizada a técnica análise de *clusters*, com objetivo de classificá-la em agrupamentos, para assim categorizá-la. A análise de *clusters* é uma técnica de interdependência que busca agrupar os elementos conforme sua estrutura natural, com o objetivo principal de “definir a estrutura dos dados de maneira a alocar as observações parecidas no mesmo grupo”, que para isso é necessário a definição de uma medida para avaliar o quanto os grupos são semelhantes ou diferentes (Fávero, Belfiore, Silva, & Chan 2009). A análise de *clusters* foi aplicada nas questões dos blocos I, II e III do questionário.

Também houve a necessidade da utilização de métodos estatísticos para verificar a normalidade dos dados. Para essa verificação, foi aplicado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (KS) nas variáveis CR, percentual de faltas, percentual de não prestar atenção e nas questões dos blocos I, II e III. O teste de KS, a um nível de significância de 5% (Sig. < 0,05), indicou a não normalidade dos dados, necessitando assim a utilização de testes não paramétricos para avaliar possíveis diferenças nos postos de médias dos dados analisados. Considerando a não normalidade dos dados após o teste de KS, foram utilizados os testes estatísticos não paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis (MW e KW, respectivamente) a fim de verificar se as diferenças são estatisticamente significantes. Para testes com até dois agrupamentos, utilizou-se apenas o teste MW. Porém, para testes com mais de dois agrupamentos foi utilizado o teste KW, e quando se obteve diferenças estatísticas significantes

foi utilizado o teste post hoc Mann-Whitney, com um nível de 5% com correção de *Bonferroni*, para identificar quais grupos continham essas diferenças.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Estatística Descritiva

Nesta seção é realizado o detalhamento da estatística descritiva das escalas englobadas por esta pesquisa, sendo expostos os valores de média, mediana e moda de cada bloco de mensuração e comentadas as assertivas com maiores valores de mediana e média. Inicialmente na Tabela 2 é realizado o detalhamento das motivações para o absentismo.

Tabela 2: Motivações para o Absenteísmo

Assertivas		M	MD	MO
Q1.1	Falto as aulas por motivos profissionais.	4,20	3	0
Q1.2	Falto as aulas por estar cansado no final de um dia de trabalho.	4,48	5	0
Q1.3	Falto as aulas por qualquer motivo não relacionado com a faculdade.	2,53	2	0
Q1.4	Falto as aulas devido a compromisso com minha família.	3,49	2,5	0
Q1.5	Falto as aulas para me divertir com meus amigos.	2,08	1	0
Q1.6	Falto as aulas por não ter afinidade com os colegas.	0,26	0	0
Q1.7	Falto as aulas por problemas de saúde.	3,92	3	0
Q1.8	Falto as aulas por problemas de transporte.	1,56	0	0
Q1.9	Falto as aulas por compromissos pessoais.	4,01	4	0
Q1.10	Falto as aulas por não ter afinidade com os professores.	0,96	0	0
Q1.11	Falto as aulas pois não gosto do curso.	0,54	0	0

Nota. M = Média; MD = Mediana; MO = Moda. Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Os dois itens de maior mediana e média foram o “Q1.2 - Falto as aulas por estar cansado no final de um dia de trabalho” (M = 4,48; MD = 5) e “Q1.9 - Falto as aulas por compromissos pessoais” (M = 4,01; MD = 4). Tais motivos estão alinhados aos achados de Costa et al. (2015) e Franceschini et al. (2017) que apontam que aspectos relacionados a rotina de trabalho e a compromissos pessoais figuram entre as principais causas para o absentismo de estudantes. Importante destacar que essas motivações têm sido apontadas na literatura como interventoras do desenvolvimento dos estudantes e possíveis condicionantes do rendimento acadêmico.

Para apresentar as motivações para o desengajamento acadêmico foi elaborada a Tabela 3.

Tabela 3: Motivações para o Desengajamento Acadêmico

Assertivas		M	MD	MO
Q2.1	Não presto atenção nas aulas pelo acesso a redes sociais.	3,69	4	0
Q2.2	Não presto atenção nas aulas por ficar realizando atividades do meu trabalho.	1,53	0	0
Q2.3	Não participo da aula para realizar atividades de outras disciplinas.	4,53	5	5
Q2.4	O desgaste de um dia trabalho interfere na minha concentração em sala de aula.	6,33	7	5
Q2.5	Venho à faculdade para não reprovar por faltas e por isso não participo das aulas.	1,82	1	0
Q2.6	Não participo das aulas por não conseguir assimilar o conteúdo ministrado pelo professor.	2,13	1	0
Q2.7	Deixo de participar da aula por discordar das metodologias de ensino utilizadas pelos professores.	1,58	0	0
Q2.8	Acho desnecessário participar de todas as aulas se tenho um coeficiente de rendimento acima da média.	1,82	0	0
Q2.9	Conversar com os colegas tira minha concentração em sala.	4,33	4	5
Q2.10	Falta de tempo para uma alimentação adequada, o que dificulta minha concentração.	2,97	2	0

Q2.11	Não participo da aula/não presto atenção por estar preocupado com problemas pessoais.	3,90	4	5
Q2.12	Não participo da aula/não presto atenção para olhar qualquer site na internet (sites de esporte, lojas, etc.)	2,17	1,5	0
Q2.13	O barulho da conversa das outras pessoas na sala dificulta minha concentração.	5,01	5	0
Q2.14	Acho desnecessário participar de todas as aulas se consigo um coeficiente de rendimento acima de 8,0.	2,57	0	0
Q2.15	Sinto-me entediado na aula isso faz com que eu me distraia.	4,46	5	0
Q2.16	Ansiedade por uma prova, trabalho ou atividade de outra matéria faz com que eu perca a concentração.	5,05	5	0

Nota. M = Média; MD = Mediana; MO = Moda. Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

As duas principais motivações para o desengajamento acadêmico apontadas foram “Q2.4 - O desgaste de um dia trabalho interfere na minha concentração em sala de aula” (M = 6,33; MD = 7) e “Q2.16 - Ansiedade por uma prova, trabalho ou atividade de outra matéria faz com que eu perca a concentração” (M = 5,05; MD = 5). Nesse sentido, alinhado as motivações para o absenteísmo, o desgaste e o cansaço ocasionados pela rotina de trabalho acabam prejudicando o envolvimento e engajamento dos discentes durante as aulas. Destaca-se também que fatores psicológicos advindos de outras atividades realizadas simultaneamente também afetam os estudantes, como no caso da ansiedade, sendo prudente buscar formas de minimizar as pressões ocasionadas por avaliações.

Referente as atividades de reposição de conteúdo adotadas para minimizar os efeitos do absenteísmo, tem-se a Tabela 4.

Tabela 4: Atividades para reposição de conteúdo

	Assertivas	M	MD	MO
Q3.1	Converso com o professor sobre o que foi apresentado em sala.	3,53	3	0
Q3.2	Peço aos colegas para me passarem as anotações que eles fizeram sobre a aula.	5,45	5	8
Q3.3	Envio e-mail para o professor pedindo o material que foi utilizado em aula.	2,97	2	0
Q3.4	Pergunto o assunto estudado e busco outras fontes de estudo.	5,10	5	5
Q3.5	Peço o conteúdo aos colegas e procuro o professor apenas se surgir dúvida sobre o mesmo.	5,47	6	10
Q3.6	Não realizo nenhuma atividade para recuperar o conteúdo.	1,90	1	0
Q3.7	Não realizo nenhuma atividade e espero que na próxima aula tenha um breve resumo sobre a aula perdida.	2,26	1	0
Q3.8	Utilizo meios eletrônicos como livros digitais, aulas online, etc. para recuperar conteúdos perdidos em aula.	5,78	6	10
Q3.9	Busco conhecimento com pessoas de outras instituições de ensino superior para repor conteúdos perdidos em aula.	1,08	0	0
Q3.10	Não busco repor conteúdos perdidos em aula por já ter conhecimento do assunto.	1,47	0	0
Q3.11	Quando estou com frequência baixa procuro ter notas acima de 8,0 para não reprovar por faltas e me utilizar resolução 71/2018 sobre as faltas da UTFPR.	2,34	0	0
Q3.12	Ao me utilizar da resolução da UTFPR sobre as faltas, as atividades foram suficientes para repor o conhecimento perdido em sala de aula.	2,19	0,5	0
Q3.13	Quando deixo de vir a universidade por motivos de saúde procuro fazer atividades acompanhadas oferecidas pela universidade.	3,42	3	0
Q3.14	Utilizo-me de atividades acompanhadas para repor aulas não frequentadas quando a legislação da universidade permite.	1,88	0	0
Q3.15	Quando estou com frequência até 35% solicito ao professor atividades de compensação.	1,49	0	0

Os achados revelam que entre as principais atividades de reposição de conteúdo estão “Q3.5 - Peço o conteúdo aos colegas e procuro o professor apenas se surgir dúvida sobre o mesmo” (M = 5,47; MD = 6) e “Q3.8 - Utilizo meios eletrônicos como livros digitais, aulas online, etc. para recuperar conteúdos perdidos em aula” (M = 5,78; MD = 6). Nesse sentido, nota-se preocupação dos discentes em buscar formas de compensar o conteúdo perdido no decorrer das aulas e não priorizar o uso dos instrumentos da Resolução 71/2018 que permite compensar as faltas dos discentes.

Portanto, parte do objetivo da pesquisa pode ser respondido da seguinte forma: as motivações para o absentismo e desengajamento acadêmico consiste em fatores pessoais. Os estudantes tendem a praticar o absentismo devido a compromissos profissionais e pessoais, sendo que o seu desengajamento acadêmico possui como principais motivações o cansaço e desgaste físico e mental ocasionados pela rotina de trabalho e pela ansiedade e pressões ocasionadas por provas ou outras atividades inerentes ao curso de graduação.

4.2 Análise do Coeficiente de Rendimento com as Características da Amostra

A fim de caracterizar os respondentes da amostra com propósitos exploratórios foi aplicado nas questões dos blocos I, II e III a técnica estatística de análise de *clusters*. As primeiras questões em que foram aplicadas a análise de *clusters*, foram nas questões assertivas Q1.1 a Q1.11 do Bloco I “Motivações Para o Absenteísmo” devido aos diferentes níveis de concordância dos motivos de falta as aulas, que dificulta sua análise para subdivisão em subgrupos sem o uso da técnica de análise de *clusters*, na qual definiu-se o número de *clusters* de 5 que foram nomeados como “Família”, “Apenas trabalho”, “Não falta”, “Trabalho e saúde” e “Cansaço e motivos quaisquer”, pois foram essas respostas que apresentaram um maior nível de intensidade.

Em seguida, semelhante as questões do Bloco I, foi aplicada a análise de *clusters* nas questões assertivas Q2.1 a Q2.16 do Bloco II “Motivações para o Desengajamento Acadêmico”. Definiu-se o número de *clusters* de 4, os quais são denominados de “Participação média pelo barulho em Sala”, “Presta atenção”, “Pouco participa ou não presta atenção” e “Pouco participa, pois, tem bom rendimento”, nominação escolhida baseando-se nas respostas que apresentaram maior nível de significância, assim como os níveis de intensidade de cada *cluster* que são: (1) baixo; (2) médio e (3) alto.

Por fim, foi aplicada a análise de *clusters* nas questões Q3.1 a Q3.15 do Bloco III “Atividades para Reposição de Conteúdo”, definindo-se como 5 o número de *clusters* e que foram nomeados como “Pedindo aos colegas e outras fontes”, “Buscando outras fontes”, “Faz poucas atividades para recuperar”, “Pedindo aos colegas e outras fontes e Resolução” e “Por diversos meios”, assim como os níveis de intensidade de cada *cluster* nas respostas das questões, que são: (1) baixo; (2) médio baixo; (3) médio alto e (4) alto.

Inicialmente foi comparada as médias do rendimento acadêmico com as características da amostra pesquisada. Assim, foram elencadas as informações da análise com até dois agrupamentos, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5: Análise CR com até dois agrupamentos

Variável	Grupo	Medias CR	Resultado dos testes MW e KW
Curso	Administração	0,7421	≠
	Ciências Contábeis	0,7880	p-value < 0,05
Gênero	Feminino	0,7851	≠
	Masculino	0,7517	p-value < 0,05
Falta Aula	Sim	0,7264	≠

	Não	0,7897	p-value < 0,05
Não prestar atenção	Sim	0,7589	=
	Não	0,7719	p-value > 0,05
Vínculo empregatício	Sim	0,7674	=
	Não	0,7826	p-value > 0,05
Outra Graduação	Sim	0,7674	=
	Não	0,7826	p-value > 0,05

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

A partir dos dados apresentados indica-se que os acadêmicos do curso de Ciências Contábeis têm uma média de CR maior que os acadêmicos do curso de Administração, comprovado pelo teste de MW que apresentou resultado de diferenças de postos de médias, sugerindo que o curso condiciona as médias de rendimento acadêmico.

Com relação a variável gênero, observou-se que os acadêmicos do gênero feminino possuem uma média de CR superior aos do gênero masculino, demonstrado pelo teste de MW em que obteve o resultado de p-value = 0,028, resultados alinhados aos estudos de Araújo et al. (2013) e Reis et al. (2017), em que o gênero feminino possui rendimento acadêmico maior que o masculino.

Quanto a combinação entre as variáveis de rendimento acadêmico e falta aula, obteve-se resultado significativo no teste de MW com p-value = 0,001, desta forma comprova-se que indivíduos que costumam praticar o absenteísmo possuem uma média de CR inferior aos indivíduos que não costumam faltar as aulas. Resultado que condiz com estudo de Miranda et al. (2017) que observaram que o absenteísmo tem relação inversamente proporcional com o desempenho acadêmico.

Em relação ao fato de os acadêmicos prestarem ou não atenção as aulas, apesar dos discentes que não prestam atenção possuírem média de CR menor do que os discentes que prestam atenção, essa diferença não é estatisticamente significativa, conforme verificado a partir do teste de MW. Resultado semelhante ao encontrado nas variáveis de vínculo empregatício e possuir outra graduação, em que se comprovou a partir do teste de MW que não existe diferenças significantes entre os agrupamentos analisados.

Na sequência da análise foi realizada a divisão em quartis do percentual médio de faltas por semana, que representa o absenteísmo em termos de frequência, os quartis são medidas de posição convenientes para comparar valores dentro de um mesmo conjunto de dados ou entre conjuntos diferentes (Triola, 1997), para posteriormente comparar o rendimento acadêmico dos diferentes grupos. Na Tabela 6 são apresentados os quartis calculados.

Tabela 6: Partes (Quartis) dos percentuais médios de faltas.

Parte (Quartil)	% Partes (Quartil)	Média CR
1	0,00 a 1,00	0,79937
2	1,01 - 5,00	0,77797
3	5,01 - 10,00	0,71543
4	10,01 - 80,00	0,74690

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir da Tabela 6 verifica-se os percentuais médios de faltas de cada quartil, assim como a média de rendimento acadêmico (CR). A Parte 3 possui a menor média de CR (0,71543) e a parte 1 (0,79937) a maior média.

Em seguida foi verificado se o rendimento acadêmico está condicionado aos agrupamentos que representam o absenteísmo, as motivações para o absenteísmo, as motivações para o desengajamento acadêmico e atividades para recuperar o conteúdo perdido. Na Tabela 7 são apresentados os resultados obtidos.

Tabela 7: Análise CR com mais de dois agrupamentos

Variável	Grupo	Medias CR	Resultado dos testes MW e KW	Teste <i>Post Hoc</i> MW
Quartil percentual de faltas	1	0,7994	≠ p-value < 0,05	Sim
	2	0,7780		
	3	0,7154		
	4	0,7469		
Cluster bloco I	1	0,7961	= p-value > 0,05	Não
	2	0,7590		
	3	0,7976		
	4	0,7444		
Cluster bloco II	1	0,7590	= p-value > 0,05	Não
	2	0,7764		
	3	0,7545		
	4	0,7819		
Cluster bloco III	1	0,7786	= p-value > 0,05	Não
	2	0,7807		
	3	0,7692		
	4	0,7398		
Quartil prestar atenção nas aulas	1	0,7571	= p-value > 0,05	Não
	2	0,7759		
	3	0,7622		
	4	0,7800		
Quartil idade	1	0,7804	= p-value > 0,05	Não
	2	0,7854		
	3	0,7590		
	4	0,7434		

Nota. (≠) há diferença significativa; (=) não há diferença significativa. Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Com base nas informações apresentadas na Tabela 7, constatou-se que apenas a variável Quartil percentual de faltas apresentou diferença significativa no rendimento acadêmico dos diferentes grupos, o que sinaliza que os diferentes níveis de absenteísmo condicionam o rendimento acadêmico dos estudantes. Para apurar entre quais grupos ocorre essa diferença foi aplicado o teste estatístico *post hoc* MW, que apresentou diferença significativa entre os grupos 1 e 3 com médias de CR 0,79937 e 0,71543, respectivamente. Assim, é confirmado que conforme o rendimento acadêmico será diferenciado entre os grupos de indivíduos com diferentes níveis de absenteísmo.

Entre os *Clusters* do Bloco I não foram identificadas diferenças em relação ao rendimento acadêmico, assim os grupos de motivos quando analisados de maneira conjunta para o absenteísmo como família, trabalho, saúde ou cansaço, não diferenciam o rendimento acadêmico. Indicando que o rendimento acadêmico não se diferencia conforme os grupos de motivos para as práticas do absenteísmo.

Referente aos *Clusters* do Bloco II, os resultados revelam não haver diferenças no rendimento acadêmico conforme os grupos de diferentes tipos de desengajamento acadêmico, seja em termos de prestar atenção nas aulas, pouco participar, não prestar atenção, pouco participar pelo bom rendimento ou participação média devido ao barulho em sala.

De mesma forma, os *Clusters* do Bloco III, não indicaram diferenças estatísticas conforme os grupos de tipos de reposições de conteúdo. Assim, os grupos de métodos para

repor matéria perdida como, pedir aos colegas, outras fontes, utilizar elementos da Resolução nº 71/2018 (UTFPR) ou fazer poucas atividades para recuperar, não condiciona de maneira diferente o rendimento acadêmico.

Na sequência, foram comparados os agrupamentos da amostra obtidos pelos quartis do rendimento acadêmico com cada assertiva do instrumento de pesquisa. Essa análise visou descer ao nível da variável e verificar cada assertiva, sem ser de modo agrupado, a fim de descobrir se alguma motivação ou atividade de reposição condiciona o rendimento acadêmico. Na Tabela 8 são apresentados os resultados obtidos para o Bloco I.

Tabela 8: Análise quartil CR com assertivas do Bloco I

Variável	Resultado dos testes MW e KW	Teste Post Hoc MW
Q1.1 Falto as aulas por motivos profissionais.	= p-value > 0,05	Não
Q1.2 Falto as aulas por estar cansado no final de um dia de trabalho.	≠ p-value < 0,05	Sim
Q1.3 Falto as aulas por qualquer motivo não relacionado com a faculdade.	= p-value > 0,05	Não
Q1.4 Falto as aulas devido a compromisso com minha família.	= p-value > 0,05	Não
Q1.5 Falto as aulas para me divertir com meus amigos.	= p-value > 0,05	Não
Q1.6 Falto as aulas por não ter afinidade com os colegas.	= p-value > 0,05	Não
Q1.7 Falto as aulas por problemas de saúde.	= p-value > 0,05	Não
Q1.8 Falto as aulas por problemas de transporte.	= p-value > 0,05	Não
Q1.9 Falto as aulas por compromissos pessoais.	= p-value > 0,05	Não
Q1.10 Falto as aulas por não ter afinidade com os professores.	= p-value > 0,05	Não
Q1.11 Falto as aulas pois não gosto do curso.	= p-value > 0,05	Não

Nota. (≠) há diferença significativa; (=) não há diferença significativa. Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Os dados da Tabela 8 sugerem que para a assertiva Q1.2, que retrata aqueles que faltam as aulas por estarem cansados no final de um dia de trabalho, há diferenças significantes entre o rendimento acadêmico dos grupos obtidos a partir da divisão do por quartil. Após a aplicação do teste estatístico *post hoc* MW constatou-se que as diferenças decorrem nas combinações das partes “1 e 4”, “2 e 4” e “3 e 4”.

Em relação as demais variáveis, não foram encontradas diferenças significantes, não sendo necessária a realização do teste *post hoc* MW. Neste cenário, estes motivos para praticar o absentismo não condicionam um maior ou menor rendimento dos acadêmicos.

Da mesma forma, as assertivas do Bloco II foram analisadas, resultando nos achados elencados na Tabela 9.

Tabela 9: Análise quartil CR com assertivas do Bloco II

Variável	Resultado dos testes MW e KW	Teste Post Hoc MW
Q2.1 Não presto atenção nas aulas pelo acesso a redes sociais.	≠ p-value < 0,05	Sim
Q2.2 Não presto atenção nas aulas por ficar realizando atividades do meu trabalho.	= p-value > 0,05	Não

Q2.3	Não participo da aula para realizar atividades de outras disciplinas.	= p-value > 0,05	Não
Q2.4	O desgaste de um dia trabalho interfere na minha concentração em sala de aula.	= p-value > 0,05	Não
Q2.5	Venho à faculdade para não reprovar por faltas e por isso não participo das aulas.	= p-value > 0,05	Não
Q2.6	Não participo das aulas por não conseguir assimilar o conteúdo ministrado pelo professor.	= p-value > 0,05	Não
Q2.7	Deixo de participar da aula por discordar das metodologias de ensino utilizadas pelos professores.	= p-value > 0,05	Não
Q2.8	Acho desnecessário participar de todas as aulas se tenho um coeficiente de rendimento acima da média.	= p-value > 0,05	Não
Q2.9	Conversar com os colegas tira minha concentração em sala.	= p-value > 0,05	Não
Q2.10	Falta de tempo para uma alimentação adequada, o que dificulta minha concentração.	= p-value > 0,05	Não
Q2.11	Não participo da aula/não presto atenção por estar preocupado com problemas pessoais.	= p-value > 0,05	Não
Q2.12	Não participo da aula/não presto atenção para olhar qualquer site na internet (sites de esporte, lojas, etc.)	= p-value > 0,05	Não
Q2.13	O barulho da conversa das outras pessoas na sala dificulta minha concentração.	= p-value > 0,05	Não
Q2.14	Acho desnecessário participar de todas as aulas se consigo um coeficiente de rendimento acima de 8,0.	= p-value > 0,05	Não
Q2.15	Sinto-me entediado na aula isso faz com que eu me distraia.	= p-value > 0,05	Não
Q2.16	Ansiedade por uma prova, trabalho ou atividade de outra matéria faz com que eu perca a concentração.	= p-value > 0,05	Não

Nota. (≠) há diferença significativa; (=) não há diferença significativa. Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Os resultados obtidos mostram que apenas a variável Q2.1, que trata sobre não prestar atenção pelo acesso às redes sociais, condiciona o rendimento acadêmico dos discentes, sendo que após o teste *post hoc* MW que se constatou que as diferenças pairam na comparação das partes “1 e 3” do Quartil de CR.

Quanto as demais variáveis do Bloco II do instrumento de pesquisa, todas não resultaram diferenças significantes no teste KW, não sendo necessária a aplicação do teste *post hoc* MW. Desta forma, a prática ou não destas ações de desengajamento acadêmico não diferencia de forma significativa o aumento ou redução do rendimento acadêmico dos estudantes.

Para a conclusão dos testes estatísticos, foi realizada a comparação entre quartil do rendimento acadêmico para as assertivas do Bloco III do questionário, buscando condicionamento entre as ações para repor matéria perdida com as médias do rendimento acadêmico, os resultados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10: Análise quartil CR com assertivas do Bloco III

Variável	Resultado dos testes MW e KW	Teste <i>Post Hoc</i> MW
Q3.1 Converso com o professor sobre o que foi apresentado em sala.	= p-value > 0,05	Não
Q3.2 Peço aos colegas para me passarem as anotações que eles fizeram sobre a aula.	≠ p-value < 0,05	Sim
Q3.3 Envio e-mail para o professor pedindo o material que foi utilizado em aula.	= p-value > 0,05	Não
Q3.4 Pergunto o assunto estudado e busco outras fontes de estudo.	= p-value > 0,05	Não

Q3.5	Peço o conteúdo aos colegas e procuro o professor apenas se surgir dúvida sobre o mesmo.	≠ p-value < 0,05	Sim
Q3.6	Não realizo nenhuma atividade para recuperar o conteúdo.	= p-value > 0,05	Não
Q3.7	Não realizo nenhuma atividade e espero que na próxima aula tenha um breve resumo sobre a aula perdida.	= p-value > 0,05	Não
Q3.8	Utilizo meios eletrônicos como livros digitais, aulas online, etc. para recuperar conteúdos perdidos em aula.	= p-value > 0,05	Não
Q3.9	Busco conhecimento com pessoas de outras instituições de ensino superior para repor conteúdos perdidos em aula.	= p-value > 0,05	Não
Q3.10	Não busco repor conteúdos perdidos em aula por já ter conhecimento do assunto.	= p-value > 0,05	Não
Q3.11	Quando estou com frequência baixa procuro ter notas acima de 8,0 para não reprovar por faltas e me utilizar resolução 71/2018 sobre as faltas da UTFPR.	= p-value > 0,05	Não
Q3.12	Ao me utilizar da resolução da UTFPR sobre as faltas, as atividades foram suficientes para repor o conhecimento perdido em sala de aula.	= p-value > 0,05	Não
Q3.13	Quando deixo de vir a universidade por motivos de saúde procuro fazer atividades acompanhadas oferecidas pela universidade.	= p-value > 0,05	Não
Q3.14	Utilizo-me de atividades acompanhadas para repor aulas não frequentadas quando a legislação da universidade permite.	= p-value > 0,05	Não
Q3.15	Quando estou com frequência até 35% solicito ao professor atividades de compensação.	= p-value > 0,05	Não

Nota. (≠) há diferença significativa; (=) não há diferença significativa. Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Os resultados apontaram diferença significativa em apenas duas variáveis, Q3.2 e Q3.5, que caracterizam pedir para que os colegas passem as anotações que eles fizeram sobre a aula e pedir o conteúdo aos colegas e procurar o professor apenas se surgir dúvidas sobre o mesmo, respectivamente. Com a realização do teste estatístico *post hoc* MW, obteve-se diferenças significantes entre os pares de comparação das partes “1 e 3”, da variável Q3.2 e entre aos pares das partes “2 e 3” e “2 e 4” da variável Q3.5. Para as demais variáveis do Bloco III, o teste de KW sugeriu que as mesmas não condicionam de maneira significativa o rendimento dos acadêmicos.

A partir dos resultados encontrados a hipótese de pesquisa de que o absentismo e o desengajamento acadêmico condicionam o rendimento acadêmico pode ser respondida da seguinte forma: o absentismo condiciona o rendimento acadêmico à medida que os estudantes com menor número de faltas possuem rendimento acadêmico mais elevado. Além disso, alunos que faltam devido ao cansaço devido ao trabalho também possuem rendimento acadêmico inferior aos demais. Portanto, os achados apresentam-se alinhados aos de Miranda et al. (2017) no qual o absentismo condiciona de forma negativa o rendimento acadêmico.

Já para o desengajamento acadêmico foi verificado que o uso das redes sociais como forma de desengajamento condiciona o rendimento acadêmico, visto que aqueles que acessam com maior frequência as redes sociais durante as aulas possuem menor rendimento acadêmico. Esses resultados contribuem e se alinham as discussões de Almarghani e Mijatovic (2017) e Vitória, Casartelli, Rigo e Costa (2018).

5 CONCLUSÃO

O estudo buscou identificar as motivações para o absentismo e (des)engajamento acadêmico e suas consequências sobre o rendimento acadêmico de discentes dos cursos da área de negócios. As principais motivações para o absentismo consubstanciam motivos relacionados a compromissos profissionais e pessoais. Para o desengajamento acadêmico as principais motivações são o desgaste físico e mental e a ansiedade em períodos de avaliação.

Em termos de consequências, o absenteísmo condiciona o rendimento acadêmico, à medida que discentes com menores percentuais de faltas possuem rendimento acadêmico maior. Já aqueles que realizam o desengajamento acadêmico por meio do acesso as redes sociais durante as aulas também possuem rendimento acadêmico inferior aos demais estudantes.

Os resultados ainda mostram que os estudantes buscam recuperar o conteúdo perdido por estarem com frequência baixa, para então se utilizar da Resolução nº 71/2018 da universidade que permite que alunos com médias acima de oito sejam aprovados mesmo que tenham até 50% de frequência. Esses achados indicam que ainda há preocupação por parte dos discentes em buscar estudar o conteúdo perdido do que se utilizar desse recurso permitido pela universidade.

5.1 Implicações da Pesquisa

Os resultados da pesquisa reforçam a importância de se combater o absenteísmo acadêmico dos discentes, bem como o desengajamento acadêmico, pois em algumas situações essas atitudes condicionam o rendimento acadêmico para níveis inferiores. Assim, auxiliar os discentes para que haja conciliação entre a vida profissional e a vida acadêmica torna-se importante para que seja realizada a administração do tempo e de seus compromissos de maneira eficaz a fim de que seu rendimento acadêmico não seja prejudicado. Grupos de estudos e de apoio entre estudantes podem ser formados para que os conteúdos perdidos sejam compartilhados, bem como o compartilhamento das experiências relacionadas ao ambiente de trabalho.

Referente ao desengajamento acadêmico torna-se importante que os métodos de ensino consigam conquistar a atenção dos discentes, com aulas que tornem o indivíduo um estudante ativo do processo de aprendizagem, fazendo com que a experiência vivenciada em sala de aula possa superar o cansaço e o desgaste físico ocasionado por um dia de trabalho. De forma adicional, é importante que o uso das redes sociais sem objetivo pedagógico seja combatido em sala de aula, visto que esse comportamento condiciona a um rendimento acadêmico inferior ao daqueles estudantes que não realizam essas ações.

Em termos metodológicos a pesquisa contribui com um instrumento de pesquisa capaz de captar motivações para o absenteísmo e desengajamento acadêmico, além de atividades para recuperar o conteúdo perdido, possibilitando que novas pesquisas acerca da temática sejam desenvolvidas.

5.2 Limitações e Pesquisas Futuras

No presente estudo não foram levantados dados para identificar as causas dos compromissos pessoais e profissionais, nem a prioridade dos estudantes para com o curso de graduação. Por esta razão sugere-se que sejam realizados estudos que possam identificar quais outros elementos que condicionam a queda de rendimento acadêmico a fim de subsidiar propostas e providências para combatê-los.

É importante ressaltar que os achados desta pesquisa não podem ser generalizados, pois referem-se à realidade dos acadêmicos da UTFPR – Câmpus Pato Branco, dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. Com isso, para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação desse instrumento em outras Instituições de Ensino, públicas e privadas, bem como em cursos de ensino superior do período matutino e vespertino. Tais pesquisas poderão contribuir na realização de comparações entre os estudos identificando as semelhanças e divergências, além de complementar os resultados obtidos por meio de novas comparações.

REFERÊNCIAS

- Almarghani, E. M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs-it is all about good teaching. *Teaching in higher education*, 22(8), 940-956.
- Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.
- Costa, M. R., dos Santos Guimarães, E., & da Rocha, S. M. O. (2015). Sobre A Infrequência de Alunos no Ensino Médio Numa Escola Pública Estadual do Maranhão. *Ensino & Multidisciplinaridade*, 1(2), 122-137.
- Cunha, J. V. A., Nascimento, E. M., & Durso, S. O. de. (2016). Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(2), 141-161.
- Doyle, L., O'Brien, F., Timmins, F., Tobin, G., O'Rourke, F., & Doherty, L. (2008). An evaluation of an attendance monitoring system for undergraduate nursing students. *Nurse education in practice*, 8(2), 129-139.
- Fávero, L. P. L., Belfiore, P. P., Silva, F. L. D., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, A., & Crisóstomo, J. (2012). A influência do desempenho acadêmico na carreira profissional: um estudo de caso em um curso de engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, 30(1), 35-44.
- Franceschini, V. L. C., Miranda-Ribeiro, P., & Gomes, M. M. F. (2017). Porta de entrada ou porta de saída?: fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores (as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. *Educação em Revista*, (33).
- Genari, C. H. M. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- González, M. T. G. (2014). *Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Ireland, V. E., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L., de Fernandes, M., ... & Garcia, W. (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Unesco.
- Leite Filho, G. A., Batista, I. V. C., Paulo Júnior, J., & Siqueira, R. L. (2008). Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico—uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In Congresso USP de Controladoria e Contabilidade (Vol. 8).
- Lipscomb, M., & Snelling, P. C. (2010). Student nurse absenteeism in higher education: An argument against enforced attendance. *Nurse education today*, 30(6), 573-578.
- Miranda, G. J., Araújo, T. S., & Marcelino, I. A. (2017). O absentismo acadêmico e suas consequências mais óbvias. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 10(1), 172-189.
- Nogueira, D. R., da Costa, J. M., Takamatsu, R. T., & Reis, L. G. (2013). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. *Revista de Informação Contábil*, 7(3), 51-62.
- Peleias, I. R., Guimarães, E. R., Chan, B. L., & Carlotto, M. S. (2017). A síndrome de Burnout em estudantes de ciências contábeis de IES Privadas: pesquisa na cidade de São Paulo. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(1), 30-51.
- Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 10(3), 319-333.
- Souza, M. P. R. de, Teixeira, D. C. S., & Silva, M. C. Y. G. da. (2003). Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 71-82.

- Triola, M. F. (1999). *Introdução à estatística* (Vol. 7). Rio de Janeiro: Ltc.
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). 2018. Conselho de graduação e educação profissional. Resolução nº 71/2018 - COGEP.
- Vitória, M. I. C., Casartelli, A., Rigo, R. M., & Costa, P. T. (2018). Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*, 41(2), 262-269.
- Wang, X., & Kennedy-Phillips, L. (2013). Focusing on the sophomores: Characteristics associated with the academic and social involvement of second-year college students. *Journal of College Student Development*, 54(5), 541-548.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher education*, 25(2), 133-150.