

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGCONT
MESTRADO ACADÊMICO EM CONTABILIDADE

Maria Nazaré Oliveira Wyse

INFLUÊNCIA DA AUTOSSABOTAGEM NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS

RIO GRANDE – RS

2022

MARIA NAZARÉ OLIVEIRA WYSE

**INFLUÊNCIA DA AUTOSSABOTAGEM NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - PPGCONT da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Contabilidade. Área de concentração: Ciências Contábeis.

Linha de Pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daiane Pias Machado

Rio Grande – RS

2022

Ficha Catalográfica

W994i Wyse, Maria Nazaré Oliveira.
Influência da autossabotagem na trajetória acadêmica de
estudantes de graduação da área de negócios / Maria Nazaré Oliveira
Wyse. – 2022.
112 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio
Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Daiane Pias Machado.

1. Autossabotagem 2. Trajetória Acadêmica 3. Graduação
4. Área de Negócios I. Machado, Daiane Pias II. Título.

CDU 339-057.875

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

*Dedico este trabalho aos meus filhos,
Matheus e Ana Carolina.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por toda força para superar os momentos de dificuldades e chegar até aqui. A oportunidade de chegar ao fim dessa jornada me fortaleceu e me trouxe ensinamentos muito além dos acadêmicos.

A toda minha família, que esteve ao meu lado nos momentos bons e ruins, me apoiando e incentivando a não desistir e continuar até o final da jornada, compreendendo meus momentos de ausência.

Agradeço especialmente, aos meus filhos Matheus e Ana Carolina por entenderem minha ausência e mesmo sendo tão pequenos conseguirem me confortar com palavras de carinho e “colo” nos momentos que eu mais precisei. Filhos, nunca vou esquecer dos gestos e das carinhas de vocês!

A minha mãe Terezinha, que com certeza sem o seu apoio e amor incondicional aos meus filhos, teria tornado a jornada bem mais difícil... ou talvez nem chegasse até aqui. Obrigada por ser meu porto seguro!

A minha amiga Keli, que sempre acreditou que esse sonho seria possível quando, muitas vezes, nem eu acreditava. Tua ajuda e tua presença em minha vida foi fundamental desde sempre para que eu chegasse até aqui!

Aos colegas da DAFC, especialmente as minhas amigas Claudia, Cris e Keli, que supriram a minha ausência no trabalho como verdadeiras amigas, irmãs e companheiras. Serei eternamente grata ao que vocês fizeram por mim.

A Michele e ao Alex pelas palavras de apoio e conforto. Alex, por ter me apresentado o colega Anderson, o qual agradeço imensamente pela força na análise dos dados. Anderson, faltam palavras para te agradecer!!!

As amigas Selma e Terezinha, por estarem sempre de prontidão para me ajudar. Por toda dedicação, amor e carinho com meus filhos, para que sentissem o mínimo possível a minha ausência.

A minha orientadora, professora Dr^a. Daiane Pias Machado, pela confiança em mim depositada, pela parceria, pelos ensinamentos e orientações, pela disponibilidade e dedicação em prol da conclusão dessa dissertação.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana e Prof. Dr. Flaviano Costa, pela disponibilidade em participar da qualificação e da defesa de dissertação, e por todas as contribuições para melhoria deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do PPGCont/FURG, que contribuíram para minha formação profissional e pessoal ao longo desses dois anos.

A minha querida turma do mestrado, Cristiano, Deise, Douglas, Leonardo, Priscila, Roberto e Sandra, muito obrigada pela parceria. Mesmo virtual, vivenciamos boas experiências nesses dois anos. Vai ficar faltando o juntamento!!!

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e as chefias Marizete, Alex e Keli, pela oportunidade e liberação ao afastamento parcial para cursar o mestrado.

Agradeço aos demais amigos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão de mais uma etapa tão importante em minha vida. Muitas vezes, a palavra de um amigo distante chegava no momento certo para mostrar que, mesmo diante das dificuldades, eu tinha que seguir...

Esse trabalho encerra um ciclo de amadurecimento, aprendizado e conquistas que foi potencializado pela presença, pelo apoio e pelo incentivo de cada um de vocês. Sozinha eu não teria ido tão longe... Minha eterna gratidão!!!

RESUMO

WYSE, M. N. O. **Influência da autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação da área de negócios**. 2022. 106 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2022.

Em ambientes competitivos como a universidade, o medo do fracasso pode levar estudantes a proteger seu autovalor por meio de estratégias de autossabotagem. Esse comportamento em estudantes do ensino superior já foi constatado em universidades internacionais e atribuído ao fracasso acadêmico. Nesse sentido, este estudo discute sobre a temática da autossabotagem na trajetória acadêmica, sob os pressupostos teóricos da *Self-worth motivation theory*, desenvolvida por Beery e Covington. O objetivo geral do estudo é analisar a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios. Este estudo é importante visto as diferentes implicações sociais, profissionais e acadêmicas que pode promover. A discussão sobre a autossabotagem no ambiente acadêmico e a constatação desse comportamento na vida acadêmica dos estudantes pode favorecer IES e professores a estabelecer ações e programas para minimizar o uso de estratégias de autossabotagem pelos estudantes. O estudo se caracteriza como descritivo e quantitativo, operacionalizado por meio de *survey* realizada junto aos estudantes matriculados nos seis cursos de graduação da área de negócios do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A amostra contou com a participação de 212 discentes e a análise dos dados coletados, foi operacionalizada por meio de estatística descritiva e da técnica de Modelagem de Equações Estruturais por *Partial Least Squares* – SEM-PLS, que permitiu analisar a relação entre as variáveis latentes de autossabotagem e trajetória acadêmica, bem como a forma com que a autossabotagem pode influenciar na trajetória acadêmica dos estudantes da área de negócios. Os resultados confirmam a hipótese de pesquisa de que a autossabotagem influencia negativamente a trajetória acadêmica dos estudantes de graduação da área de negócios. Essa influência apresenta-se tendencialmente maior entre estudantes acima de 25 anos e entre alunos do gênero masculino. Sugere-se a continuidade de investigações sobre essa temática e dos fatores nela envolvidos, visto que os resultados indicaram significativa influência negativa da autossabotagem na trajetória acadêmica, mesmo em uma amostra com moderado comportamento autossabotador. Dessa forma, entende-se que, em amostras com indivíduos de elevado comportamento autossabotador, essa influência negativa tende a ser ainda maior. A literatura sinaliza que a autossabotagem dificulta a aprendizagem, a permanência no curso, o desempenho acadêmico, a integração com a vida acadêmica e o sucesso acadêmico. Proporcionar condições para minimizar o uso da autossabotagem no ambiente acadêmico não só pode favorecer a trajetória de sucesso acadêmico como também evitar que esse comportamento se reflita na vida profissional. Outras contribuições desse estudo estão na validação da escala de autossabotagem para o ensino superior brasileiro dos cursos da área de negócios e a validação da escala de avaliação da vida acadêmica para os cursos de área de negócios.

Palavras-chave: autossabotagem; trajetória acadêmica; graduação; área de negócios.

ABSTRACT

WYSE, M. N. O. Influence of self-sabotage on the academic trajectory of undergraduate business students. 2022. 105 p. Dissertation (Master in Accounting) – Federal University of Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2022.

In competitive environments like the university, the fear of failure can lead students to protect their self-worth through self-sabotage strategies. This behavior in higher education students has already been observed in international universities and attributed to academic failure. In this sense, this study discusses the theme of self-sabotage in the academic trajectory, under the theoretical assumptions of the Self-worth motivation theory, developed by Beery and Covington. The general objective of the study is to analyze the influence of the use of the cognitive strategy of self-sabotage on the academic trajectory of undergraduate students in the business area. This study is important given the different social, professional and academic implications that it can promote. The discussion about self-sabotage in the academic environment and the observation of this behavior in the academic life of students can favor Higher Education Institutions and professors to establish actions and programs to minimize the use of self-sabotage strategies by students. The study is characterized as descriptive and quantitative, operationalized through a survey carried out with students enrolled in the six undergraduate courses in the business area of the Institute of Economic, Administrative and Accounting Sciences, of the Federal University of Rio Grande. The sample had the participation of 212 students and the analysis of the collected data was operationalized through descriptive statistics and the technique of Modeling Structural Equations by Partial Least Squares - SEM-PLS, which allowed the analysis of the relationship between the latent variables of self-sabotage and academic trajectory, as well as the way in which self-sabotage can influence the academic trajectory of students in the business area. The results confirm the research hypothesis that self-sabotage negatively influences the academic trajectory of undergraduate business students. This influence tends to be greater among students over 25 years of age and among male students. It is suggested that further investigations be carried out on this subject and on the factors involved, since the results indicated a significant negative influence of self-sabotage on the academic trajectory, even in a sample with moderate self-sabotaging behavior. Thus, it is understood that, in samples with individuals with high self-sabotaging behavior, this negative influence tends to be even greater. The literature indicates that self-sabotage hinders learning, permanence in the course, academic performance, integration with academic life and academic success. Providing conditions to minimize the use of self-sabotage in the academic environment can not only favor a trajectory of academic success but can prevent this behavior from being reflected in professional life. Other contributions of this study are in the validation of the self-sabotage scale for Brazilian higher education courses in the business area and the validation of the academic life assessment scale for courses in the business area.

Keywords: self-sabotage; academic trajectory; graduation; business area.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais elementos da teoria do autovalor	24
Figura 2 – Esquema da teoria do autovalor em relação a autossabotagem	27
Figura 3 – Modelo teórico da pesquisa	44
Figura 4 – Etapas da Pesquisa	57
Figura 5 – Caracterização dos respondentes	59
Figura 6 – Modelo da equação estrutural.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de vagas dos cursos da área de negócios	45
Tabela 2 – Detalhamento da amostra.....	46
Tabela 3 – Alpha de Cronbach – Pré-teste.....	57
Tabela 4 – Comportamento de autossabotagem dos discentes.....	60
Tabela 5 – EAVA – Frequência de respostas dos discentes.....	63
Tabela 6 – Cargas Fatoriais após ajuste do modelo.....	68
Tabela 7 – Modelo de Mensuração	69
Tabela 8 – Modelo Estrutural.....	71
Tabela 9 – Análise por subgrupos.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos fatores da EAVA.....	36
Quadro 2 – Escala de Autossabotagem.....	49
Quadro 3 – Escala de Trajetória Acadêmica	50
Quadro 4 – Instrumentos consolidados.....	51
Quadro 5 – Protocolo de análise dos dados.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AS – Autossabotagem

AVE – *Average Variance Extracted*

CC – Confiabilidade composta

CF – Carga Fatorial

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CR – *Composite Reliability*

EAVA – Escala de Avaliação da Vida Acadêmica

EEA – Escala de Estratégias Autoprejudiciais

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

H – Hipótese

ICEAC – Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis

ID – Identificação

IES – Instituições de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PLS – *Partial Least Squares*

PLS-SEM – Modelagem de Equações Estruturais por mínimos quadrados parciais

PPGCont – Programa de Pós-Graduação em Contabilidade

TA – Trajetória Acadêmica

VIF – Variance inflation fator

VL – Variável latente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo Geral.....	18
1.2.2 Objetivo Específicos	18
1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES.....	19
1.4 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DO AUTO VALOR.....	22
2.2 AUTOSSABOTAGEM (ESTRATÉGIAS DE <i>SELF-HANDICAPPING</i>).....	27
2.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA	34
2.4 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE AUTOSSABOTAGEM E HIPÓTESE DO ESTUDO.....	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	45
3.2.1 Cursos da área de negócios do ICEAC - FURG.....	45
3.2.2 Caracterização da população e amostra.....	46
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	47
3.3.1 Escala de autossabotagem.....	47
3.3.2 Escala de Trajetória Acadêmica	50
3.3.3 Consolidação dos instrumentos para avaliar o comportamento de autossabotagem e avaliar a trajetória acadêmica.....	51
3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	52
3.5 VARIÁVEIS DE CONTROLE.....	56
3.6 PRÉ-TESTE	56

3.7 ETAPAS DA PESQUISA.....	57
3.8 ASPECTOS ÉTICOS	58
4 RESULTADOS	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES.....	59
4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	60
4.3 MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS POR MÍNIMOS QUADRADOS PARCIAIS (PLS-SEM).....	67
4.3.1 Modelo de Mensuração	67
4.3.2 Modelo Estrutural.....	71
4.3.3 Variáveis de Controle.....	73
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
5.1 AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE AUTOSSABOTAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS	75
5.2 AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS	76
5.3 EFEITO DO USO DA ESTRATÉGIA COGNITIVA DE AUTOSSABOTAGEM NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS DISCENTES DOS CURSOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS.	79
6 CONCLUSÕES DO ESTUDO	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A	92
APÊNDICE B.....	95
APÊNDICE C	99
APÊNDICE D	100
ANEXO I.....	102

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresenta-se a contextualização que delinea o tema proposto para esta pesquisa, em seguida discute-se a problemática que envolve o estudo. Na sequência são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como as justificativas para realização do estudo, as contribuições e impactos esperados e as delimitações da pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

Conhecer os fatores relacionados ao desempenho acadêmico de estudantes de graduação tem sido, nas últimas décadas, tema de relevância e interesse para setores de universidades brasileiras e estrangeiras (ALMEIDA, 2007; LEMOS, 2010; BRITES-FERREIRA *et al.*, 2011; SCHWINGER *et al.*, 2014; MIRANDA *et al.*, 2015; VERDINELLI *et al.*, 2016; MEURER *et al.*, 2018; VARGAS, 2018; MENA, 2019). No entanto, uma perspectiva mais ampla sobre o sucesso acadêmico, para questões além de rendimento e capacidade intelectual, tem provocado interesse, especialmente sobre fatores associados ao desenvolvimento psicológico do aluno (ZANATTO, 2007; VARGAS, 2018; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; MENA, 2019).

Ao pensar na trajetória acadêmica, é importante considerar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, observando o processo de maturidade psicológica, social e motivacional, que podem influenciar na vida acadêmica. Nesse sentido, pesquisas indicam que fatores motivacionais podem estar associados ao resultado acadêmico (MARTIN, 1998), como por exemplo a autossabotagem que, segundo Vargas (2018), é uma estratégia frequentemente utilizada pelos estudantes para regular as ameaças à autoestima causadas pelo medo de fracassar na vida acadêmica.

O termo autossabotagem é visto na literatura internacional como *self-handicapping* (MARTIN, 1998; KEARNS; GARDINER; MARSHALL, 2008; TÖRÖK; SZABÓ; TÓTH, 2018). Os psicólogos norte-americanos Berglas e Jones (1978), são considerados os pioneiros na literatura sobre o fenômeno de *self-handicapping*. O termo foi definido por eles como “qualquer ação ou escolha de ajustamento ao desempenho que aumente a oportunidade de externalizar (ou desculpar) o fracasso e de internalizar o sucesso”.

Zanatto (2007) explica que o *self-handicapping* está associado ao esforço empregado por uma pessoa para reduzir supostas ameaças a sua autoestima, e que para isso, utilizam-se de desculpas, ou seja, criam impedimentos que podem interferir no seu desempenho, para que

assim se tornem uma explicação plausível para uma eventual situação de fracasso. Ao agir dessa forma, o indivíduo espera obscurecer a ligação entre seu desempenho e o resultado alcançado.

Nesse sentido, Covington (1984), por meio da teoria do autovalor da motivação, explica que o esforço empregado por alguns alunos em reduzir as ameaças a autoestima pode ser entendido como forma de proteção do valor próprio. De acordo com a teoria, os indivíduos possuem um senso de autovalor e a necessidade de preservar a crença nesse autovalor faz parte da natureza humana. Portanto, o autovalor refere-se ao julgamento que o indivíduo faz sobre o quanto ele é valorizado pelos outros, o quanto ele é digno como pessoa (COVINGTON, 1992).

Segundo Vargas (2018), desde que Berglas e Jones (1978) definiram o conceito de *self-handicapping* diversas manifestações comportamentais foram vinculadas a ele, tais como: procrastinação, envolvimento em tarefas extremamente difíceis ou em muitas atividades ao mesmo tempo, criar ou exagerar problemas físicos ou psicológicos, verbalizar eventos traumáticos da vida, apresentar sintomas de doenças, reduzir o esforço, falta de prática deliberada, ingestão de drogas ou álcool, falta de sono, timidez, escolha de circunstâncias distratoras ou extenuantes, entre outros.

A estratégia cognitiva de autossabotagem tem sido estudada em contextos de atividades educacionais (MARTIN, 1998; GANDA, 2011; VARGAS, 2018), profissionais (SHIN; PARK, 2021) e esportivas (JUMARENG; SETIAWAN, 2021). Na área da educação vem sendo desenvolvida abrangendo diferentes áreas de conhecimento, com estudantes do ensino secundário (URDAN; MIDGLEY, 2001), do ensino superior (BERGLAS; JONES, 1978; MARTIN, 1998; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VERDINELLI *et al.*, 2016; VARGAS, 2018; MENA, 2019) e da pós-graduação (KEARNS; GARDINER; MARSHALL, 2008).

A literatura aponta alguns indícios sobre a autossabotagem. Estudantes com tendências a comportamentos autossabotadores têm seus resultados acadêmicos afetados negativamente, pois a autossabotagem se mostrou associada à autorregulação da aprendizagem, à persistência em manter-se no curso, aos planos acadêmicos futuros e ao desempenho acadêmico (MARTIN, 1998). Além disso, experiências negativas no ensino superior estão ligadas a níveis mais elevados de autossabotagem (CANO *et al.*, 2018), assim como os alunos que não são autorregulados apresentam maior probabilidade de se autossabotar, pois não conseguem se dedicar a um estudo mais profundo e, por vezes, acabam não tendo a persistência de concluir o curso.

A autossabotagem também se revela positivamente associada ao estresse, depressão e ansiedade (SAHRANÇ, 2011). Até mesmo alunos perfeccionistas podem recorrer a autossabotagem, pois muitas vezes experimentam o medo de não fazer algo bem feito, de não

estarem satisfeitos com suas realizações, de sentirem culpa, vergonha, baixo senso de respeito próprio (AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018).

Atitudes como procrastinação, ansiedade, autoestima e autoempatia contribuem significativamente para explicar a autossabotagem, além disso, a procrastinação é um forte indício para levar ao ciclo vicioso da autossabotagem (YILDIRIM; DEMIR, 2020). Existe uma tendência em aumentar o *self-handicapping* com o passar dos anos e esse comportamento é mais comum entre pessoas do sexo masculino (MENA, 2019).

Por outro lado, estudos apontam que a autossabotagem pode trazer benefícios a curto prazo, como por exemplo, retirada de esforços ou procrastinar, muitas vezes, pode ser melhor do que dizer que não tem competência para realizar algo (MARTIN *et al.*, 2003). A autossabotagem também pode aliviar momentaneamente a ansiedade na realização de tarefas ou avaliações (CANO *et al.*, 2018). Contudo, seu uso a longo prazo pode acarretar custos na vida acadêmica dos estudantes. Estudos apoiam a conclusão de que a autossabotagem pode tornar-se um ciclo vicioso caro, no longo prazo (URDAN; MIDGLEY, 2001; YILDIRIM; DEMIR, 2020).

Diante do exposto, é perceptível que a autossabotagem pode surgir como um obstáculo para os universitários conquistarem uma trajetória de sucesso acadêmico, visto suas diferentes implicações negativas na vida acadêmica, na saúde e bem-estar psicológico dos estudantes (MARTIN, 1998; SAHRANÇ, 2011; CANO *et al.*, 2018, AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018, YILDIRIM; DEMIR, 2020). Por essas razões sugere-se que a autossabotagem possa estar relacionada não só ao baixo desempenho, mas também pode influenciar negativamente a trajetória acadêmica dos estudantes, levando em consideração as diferentes dimensões da vida acadêmica.

Nesse sentido, diversos autores (SCHWINGER *et al.*, 2014; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VARGAS, 2018; MENA, 2019), indicam a necessidade de acompanhamento aos estudantes que apresentem comportamento de *self-handicapping*, assim como pesquisas que identifiquem tal comportamento.

Boa parte das pesquisas brasileiras estão voltadas à estudantes da área de ensino, que se tornarão professores (GANDA, 2011; MARINI, 2012; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Na área de negócios, foi encontrado o estudo de Verdinelli *et al.* (2016), que relacionou os estilos cognitivos dos estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis com autoboicote e autoeficácia acadêmica e identificou como tais comportamentos se vinculam com o desempenho escolar dos discentes. Contudo, Verdinelli *et al.* (2016) não abordam a vida acadêmica dos estudantes, na perspectiva de sua trajetória acadêmica desenvolvida durante a

graduação. Portanto, pouco se sabe sobre a influência da autossabotagem na trajetória acadêmica, utilizando um instrumento específico para avaliar a vida acadêmica dos estudantes.

Com isso, torna-se importante conhecer a percepção dos estudantes universitários da área de negócios quanto ao uso de estratégias de autossabotagem e sua influência na trajetória acadêmica.

Diante do exposto, considerando que os indivíduos são motivados a manter e proteger seu senso de autovalor, evitando situações que coloquem à prova sua capacidade e competência (Teoria do autovalor, COVINGTON, 1984) e que para isso, tendem a usar estratégias de autossabotagem (ZANATTO, 2007), que por sua vez podem trazer efeitos negativos na trajetória acadêmica de estudantes de graduação (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VERDINELLI *et al.*, 2016; VARGAS, 2018; CANO *et al.*, 2018; MENA, 2019), esta pesquisa se dedica a responder ao seguinte questionamento: *Qual a influência do uso de estratégias de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação da área de negócios?*

1.2 OBJETIVOS

A seguir, são apresentados o objetivo geral e os específicos, que direcionam esta investigação.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios.

1.2.2 Objetivo Específicos

Para a realização desse propósito, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- a) avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios;
- b) avaliar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios;
- c) estimar o efeito do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica dos discentes dos cursos da área de negócios.

1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES

A motivação para realizar o presente estudo está na relevância de investigar o uso de estratégias de autossabotagem no contexto acadêmico, visto que a autossabotagem é um comportamento que afeta diretamente a qualidade da aprendizagem (ELLIOT; CHURCH, 2003), a saúde e o bem-estar psicológico dos alunos (SAHRANÇ, 2011) e conseqüentemente tende a trazer diversos prejuízos aos discentes, IES e sociedade. Török, Szabó e Tóth (2018) ressaltam a importância do conhecimento do fenômeno da autossabotagem em ambiente acadêmico, visto a ocorrência em diversas situações e com conseqüências prejudiciais para o desempenho acadêmico, bem-estar ou autoconfiança em geral. Além disso, diversos autores sinalizam a necessidade de prevenir a autossabotagem (SCHWINGER *et al.*, 2014; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VERDINELLI *et al.*, 2016; VARGAS, 2018; MENA, 2019).

O comportamento de autossabotagem pode se tornar uma barreira à conquista de uma trajetória de sucesso acadêmico, com possíveis conseqüências na vida profissional, já que diversos fatores presentes no ambiente universitário podem influenciar o comportamento dos discentes, pois podem levar os alunos ao medo do fracasso e conseqüentemente à autossabotagem. Dentre esses fatores pode-se citar como exemplos, o modelo do sistema de ensino-aprendizagem, a forma como os alunos percebem e experimentam o ambiente universitário, o nível de ansiedade gerado por esse ambiente, entre outros (CANO *et al.*, 2018).

A literatura sinaliza que o comportamento de autossabotagem influencia negativamente na qualidade do aprendizado, pois há um risco claro de envolvimento em autossabotagem daqueles alunos que não tem desejo de aprender ou que se envolvem superficialmente com as atividades acadêmicas. Muitas vezes esses alunos desejam apenas demonstrar sua habilidade, como forma de proteção do autovalor, mas não se preocupam em aumentá-la por meio da aprendizagem (DEL MAR FERRADAZ *et al.*, 2016). Nessas circunstâncias a autossabotagem torna-se o meio para alcançar o desejado e proteger o autovalor (THOMAS; GADBOIS, 2007). No entanto, o aprendizado ocorre de forma superficial. Diante disso, conhecer as variáveis que possam estar relacionadas negativamente a vida acadêmica pode ser uma forma de proporcionar um ambiente de acolhimento aos estudantes e favorável à aprendizagem.

Assim, este estudo pode promover diferentes implicações sociais, profissionais e acadêmicas ao ofertar contribuições para os discentes, para as organizações de ensino superior, para os campos acadêmico e profissional e para a sociedade em geral. Espera-se que ao ampliar as discussões sobre autossabotagem esse comportamento possa ser percebido na vida acadêmica dos estudantes, de maneira que Instituições de Ensino e professores possam ajudar

no planejamento de ações preventivas e de atenção no ambiente universitário, ou seja, possam agir estabelecendo ações para minimizar o seu uso, estando aptos a orientar e acompanhar seus graduandos no desenvolvimento de comportamentos mais favoráveis a uma aprendizagem de qualidade (GANDA, 2011; VARGAS, 2018, TÖRÖK; SZABÓ; TÓTH, 2018), além de apoiar a motivação acadêmica e proporcionar uma trajetória de sucesso acadêmico. Kearns, Gardiner e Marshall (2008) apontaram o sucesso de um programa desenvolvido para minimizar o uso de estratégias de autossabotagem com estudantes de pós-graduação.

Em adição, este estudo busca contribuir com a literatura à medida que procura compreender aspectos relacionados à interferência de características comportamentais no alcance dos objetivos pessoais, no caso deste estudo, o sucesso acadêmico. De acordo com Seifert (2004), fatores ligados à autoestima estão positivamente relacionados com o bem-estar e são essenciais para a realização do ser humano. É típico da natureza humana a necessidade de preservar a crença no valor próprio. Por outro lado, muitos transtornos de comportamento e personalidade estão relacionados à perda de autoestima, tanto que a maioria dos suicídios de adolescentes por exemplo, são precipitados por uma percepção de perda de autoestima (SEIFERT, 2004).

Também, conforme sinalizado na literatura, o comportamento de autossabotagem pode levar ao baixo desempenho acadêmico (MARTIN; MARSH; DEBUS, 2001; ELLIOT; CHURCH, 2003) e na falta de persistência em manter no curso (MARTIN, 1998; CANO *et al.*, 2018), esse aspecto pode impactar na trajetória acadêmica levando, até mesmo, à evasão escolar. Com isso, os resultados desta pesquisa podem ser usados pelas IES como uma forma de conduzir os relacionamentos no ambiente universitário para que haja uma readequação, a fim de maximizar o desempenho do discente e tornar o ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente e menos propício a evasão universitária.

Logo, ao promover ações que busquem minimizar o comportamento de autossabotagem, além de melhorar a qualidade de aprendizagem e bem-estar psicológico dos alunos (DEL MAR FERRADÁS *et al.*, 2016), pode ser uma forma de auxiliar no controle da retenção e evasão de acadêmicos do ensino superior, e conseqüentemente contribuir para redução dos altos custos para governo e instituições, de estudantes que não concluem o curso superior. De acordo com Cano *et al.* (2018), estudantes que apresentam maior tendência a se autossabotar, também apresentam formas de aprendizagem superficial e hábitos de estudos simples, assim têm seu desempenho prejudicado, o que em última análise pode levar à evasão.

Silva Filho *et al.* (2007) destacam que as universidades, em sua maioria, não investem em programas voltados ao combate da evasão e ao seu acompanhamento. Institucionalmente, a

tendência dos estudos sobre evasão é orientar-se pelo dimensionamento ou quantificação do fenômeno, não havendo uma investigação mais aprofundada dos aspectos psicossociais e contextuais implicados. Esta pesquisa contribui com a ampliação desta linha de discussão.

Assim, à medida que discussões sejam realizadas, torna-se possível o engajamento entre educadores, alunos e IES, possibilitando o entendimento de barreiras criadas por alunos e educadores. De acordo com Yildirim e Demir (2020) alguns alunos estão cientes de usar desculpas para seu fracasso, já outros não tem essa noção. Daí a importância do conhecimento e da aproximação de todos os envolvidos como forma de evitar os custos sociais e acadêmicos do *self-handicapping* (MARTIN *et al.*, 2003). Dessa forma, este estudo pode fornecer informações para ambos os grupos e conscientizar àqueles que possuem tendência de criar ou reivindicar obstáculos à realização de tarefas.

As descobertas de Martin *et al.* (2003), sugerem que as consequências da autossabotagem podem ir além do ambiente acadêmico, ou seja, podem envolver uma variedade de situações na vida dos alunos, como por exemplo afetar questões sociais e afetivas. Diante disso, conscientizar e resgatar os estudantes de comportamentos autossabotadores pode ser uma forma de transformar o futuro profissional da área da negócios em suas atitudes e comportamentos para atuação no mercado de trabalho profissional ou educacional, além de melhorar a autoestima e sentimento de autovalor.

Também, este estudo busca-se acrescentar ao campo do saber a relação entre a autossabotagem e a trajetória acadêmica, mensurada pela Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). A EAVA, validada no ensino superior brasileiro foi criada por Vendramini *et al.* (2004) e já foi correlacionada à motivação para aprendizagem (SANTOS *et al.*, 2011); à exploração vocacional (MOGNON; SANTOS, 2014), às habilidades sociais (SOARES *et al.*, 2016) e ao clima organizacional (ALMEIDA, 2016).

Por fim, esta investigação pode tornar-se referência na área de educação em contabilidade para futuros projetos que possam vir a ser desenvolvidos a fim de conhecer as “motivações para aprender em estudantes”, como os criados pela Universidade da Madeira em Braga Portugal (VARGAS, 2018; MENA, 2019).

1.4 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo analisou a trajetória acadêmica a partir de um instrumento brasileiro encontrado na literatura para avaliar a vida acadêmica, a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), que foi construída e validada com discentes de diferentes áreas do ensino

superior brasileiro, por Vendramini *et al.* (2004). Nesse sentido, associou-se o termo “trajetória acadêmica” à “vida acadêmica”.

Esta pesquisa não tem a intenção de elevar discussões da autossabotagem para contextos patológicos ou outras abordagens clínicas. Ademais, buscou-se analisar a influência da autossabotagem na trajetória acadêmica dos discentes matriculados nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC), denominados nesta pesquisa como cursos da área de negócios. Foram selecionados para participar da pesquisa os alunos matriculados no ciclo letivo 1/2021, ingressantes até o ano de 2020 e a coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2021.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o embasamento desta pesquisa, este capítulo compreende subseções relacionadas a teoria do autovalor (*self-worth motivation theory*), autossabotagem e trajetória acadêmica, bem como discussões acerca de estudos que vem sendo desenvolvidos sobre esta temática.

2.1 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DO AUTO VALOR

O comportamento dos alunos no contexto da vida acadêmica pode ser explicado por meio dos pressupostos de teorias de motivação acadêmica (SEIFERT, 2004). Os estudos que envolvem o comportamento de autossabotagem associam-se a algumas teorias, dentre elas a teoria da motivação do autovalor (*self-worth motivation theory*), de Beery (1975), Covington (1984) e Covington e Beery (1976), como explorado nas pesquisa de Martin (1998), mencionado também em Mena (2019) e Török, Szabó e Tóth (2018).

A teoria do autovalor (BEERY, 1975; COVINGTON; BEERY, 1976; COVINGTON, 1984) propõe que os indivíduos são motivados a manter e proteger um senso de autovalor, considerando que a possibilidade do indivíduo ser percebido como incompetente pode ameaçar seu autovalor, fazendo com que evitem situações que coloquem à prova a sua capacidade, como uma forma de proteger seu valor próprio. Portanto, o insucesso pode não estar necessariamente ligado à falta de motivação, mas sim estar excessivamente motivado para proteger o valor próprio e evitar o fracasso. A teoria do autovalor enfatiza ambas as percepções internas e

externas como importantes fatores que influenciam o comportamento de realização (COVINGTON, 1984). Por exemplo, ser percebido como incompetente pode ameaçar o autovalor de um indivíduo. Portanto, alguns indivíduos evitam situações relevantes de capacidade como uma forma de proteger seu valor próprio.

Covington (2000), argumentou que o autovalor está na raiz dos mecanismos de autoproteção, porque em nossa sociedade os indivíduos só são considerados dignos quando possuem capacidade de realização, assim, proteger o senso de competência é de alta prioridade para a maioria das pessoas. Em contexto acadêmico, o autovalor está diretamente ligado ao desempenho, ou seja, o valor do indivíduo está na sua capacidade de fazer algo bem, por esse motivo em situações de realização o fracasso torna-se uma ameaça (COVINGTON, 1984).

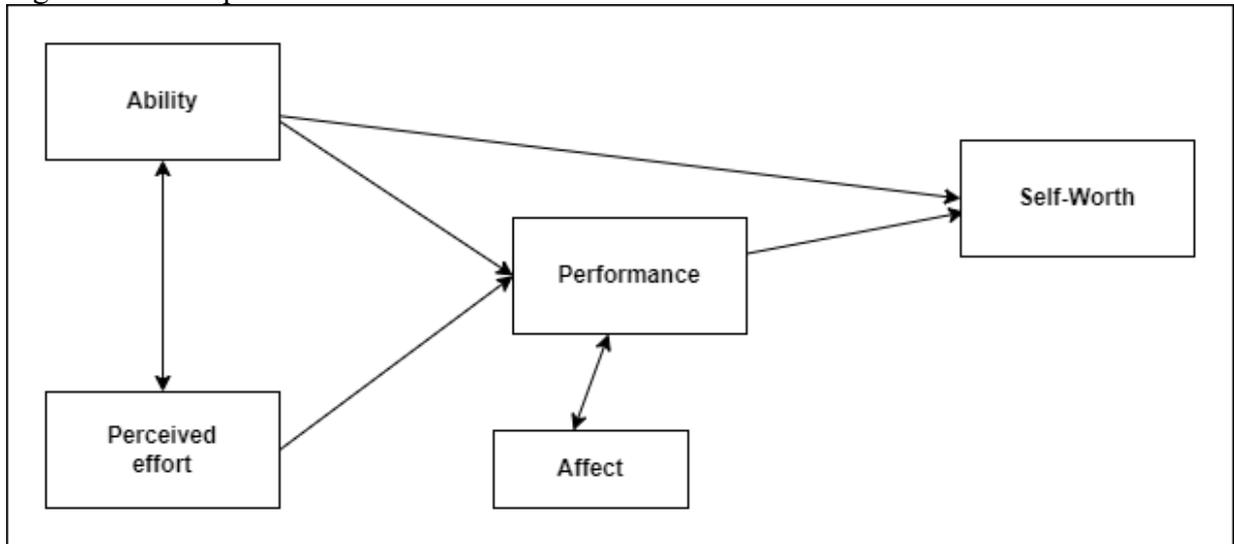
Quando os indivíduos se sentem sobrecarregados com as expectativas de desempenho, muitas vezes desenvolvem o comportamento de *self-handicapping*, e esse é frequentemente o momento em que até mesmo os estudantes talentosos os manifestam como mecanismos de defesa. Como eles atribuem internamente suas circunstâncias, o fracasso acadêmico é interpretado como a perda de superdotação intelectual em vez de uma má tomada de decisão transitória que pode ser melhorada no futuro. Isso pode levar ao que os pesquisadores chamam de desempenho insuficiente, em que a capacidade é alta e o desempenho, baixo (SNYDER *et al.*, 2014).

Snyder *et al.* (2014) complementam que a teoria do autovalor explica o fenômeno do *self-handicapping* concentrando-se na motivação convincente que as pessoas sentem para proteger seu senso de autovalor. Os estudantes temem o fracasso, externado por um desempenho ruim, e, conseqüentemente, evitam situações desafiadoras, tudo em um esforço para não ameaçar sua percepção de valor próprio (SNYDER *et al.*, 2014).

De acordo com a teoria do autovalor, a capacidade de fazer algo bem está intimamente ligada a autoestima, com isso, havendo dúvidas quanto a capacidade dos indivíduos também haverá dúvidas quanto ao seu autovalor. Assim, no contexto acadêmico, o fracasso pode ser visto como um indicativo de baixa capacidade, que se converte em uma redução do seu autovalor (COVINGTON, 1984, 1992, 2000). Dessa forma, o uso da autossabotagem pode ser uma forma do aluno proteger seu autovalor, por isso justifica-se o uso da teoria do autovalor da motivação para analisar a influência da autossabotagem na trajetória acadêmica.

Seifert (2004) apresenta os principais elementos da teoria do autovalor como uma tentativa de explicar o pensamento do aluno que evita o fracasso. A Figura 1 descreve tais premissas.

Figura 1 – Principais elementos da teoria do autovalor



Fonte: Covington (1984) e Seifert (2004)

O autovalor tratado na teoria refere-se ao julgamento que os indivíduos fazem sobre seu senso de valor e dignidade como pessoa. Dessa forma, um indivíduo com senso de autovalor sente-se digno e valorizado como pessoa. Em contrapartida, um indivíduo com baixo ou inexistente senso de autovalor pode não se sentir valorizado como pessoa (COVINGTON, 1984). Cita-se aqui como exemplo casos de pessoas depressivas, as quais podem sentir-se indignas, desprezadas, desrespeitadas ou desvalorizadas como pessoa, fatores preponderantes ao desenvolvimento de autossabotagem (SEIFERT, 2004).

Percebe-se que o senso de autovalor está positivamente relacionado ao bem-estar e é esse bem-estar que vai proporcionar motivação para enfrentar os obstáculos da vida. De acordo com Seifert (2004), muitos transtornos de comportamento e personalidade estão ligados à perda do autovalor.

No contexto acadêmico, o comportamento dos alunos pode ser entendido em termos de proteção do autovalor, já que o valor do indivíduo e a sua dignidade estão interligados à sua capacidade. Pessoas boas em algo, são pessoas dignas e valorizadas pelos outros. São pessoas com valor. No contexto escolar, alunos com as melhores notas, são alunos inteligentes, logo mais dignos do que aqueles com notas menores (AL-HARTHY, 2016).

Dessa forma, a maneira de proteger o autovalor é alcançar o sucesso, e isso no pensamento do aluno pode ser alcançado com desculpas que aparentemente justificam seu fraco desempenho, com recusas ao envolvimento em tarefas importantes ou também, fazendo coisas que diminuam suas chances de sucesso (COVINGTON, 1984).

No pensamento do aluno que evita o fracasso, o desempenho é uma fonte de autovalor e a habilidade é a fonte do desempenho. Aqueles que possuem alta habilidade são melhores do que aqueles que possuem baixa habilidade. Diante disso, se não tem habilidade real, parecer que tem habilidade, que tem capacidade de realização torna-se uma maneira de proteger o autovalor (SEIFERT, 2004).

Muitas vezes, aquele aluno que evita o fracasso não é capaz de fazer algo bem, mas parecer que tem a capacidade de fazer torna-se a maneira de proteger seu autovalor. Na ausência de desempenho real, a habilidade percebida torna-se ligada a autovalorização, em outras palavras, diante do medo do fracasso, o aluno se esforçará para parecer competente ou evitará parecer competente como uma forma de proteger seu autovalor (SEIFERT, 2004).

O esforço percebido torna-se importante porque ao falhar o aluno que evita o fracasso acredita que o esforço é um índice de capacidade. Pessoas inteligentes não tem que tentar muito e as pessoas que se esforçam não são inteligentes. Dessa forma, tanto as percepções de habilidade como as percepções de esforço são importantes. No entanto, o efeito resultante disso tudo que é a chave para entender a motivação, ou seja, o sucesso que vem de alta habilidade resultará em sentimento de orgulho e autovalor. O sucesso que vem de baixo esforço que implica alta habilidade, também resultará em sentimento de orgulho e autovalor. Porém, a falha resultante de baixo esforço pode levar a sentimento de culpa. A falha resultante de baixa capacidade pode levar a sentimentos de vergonha e humilhação (SEIFERT, 2004).

Consequentemente, na teoria do autovalor, o mecanismo de efeito crítico é que: alto esforço que resulta em falha, implica baixa capacidade levando a sentimentos de vergonha e humilhação (SEIFERT, 2004). De acordo com Covington (1984), diante da escolha entre sentir-se culpado por não se esforçar e sentir-se envergonhado por esforçar-se fortemente e fracassar, os alunos preferem se sentir culpados do que envergonhados. Mais especificamente, o fracasso produz maior vergonha e angústia quando é visto como um reflexo de baixa capacidade do que quando pode ser atribuído a alguma outra causa (AL-HARTHY, 2016).

O resultado desse processo é que os alunos aplicam seus esforços em estratégias para evitar o fracasso, usam mecanismos de defesa para proteger seu autovalor e umas das maneiras é recorrer a autossabotagem. Se utilizam de comportamentos como retirada de esforços, procrastinação, estabelecem metas muito altas, estabelecem objetivos muito baixos, trapaceiam ou pedem ajuda. De forma que ao se envolver nesses comportamentos, os alunos tenham uma desculpa pronta para explicar o mau desempenho caso ocorra, uma desculpa que encubra a incapacidade (por exemplo, eu poderia ter feito melhor se tivesse mais tempo para estudar) (BERGLAS; JONES, 1978; COVINGTON, 1984; SEIFERT, 2004).

Consistente com a teoria do autovalor motivacional, Martin (1998), a partir das estratégias cognitivas de pessimismo defensivo e *self-handicapping* buscou conhecer os resultados acadêmicos de estudantes de 1º e 2º anos de graduação em três instituições de ensino. A partir de um conjunto de fatores afetivos e emocionais essas estratégias buscaram prever resultados ligados à autorregulação, persistência, planos acadêmicos futuros e notas dos estudantes. Para Martin (1998), pessimismo defensivo e *self-handicapping* são estratégias utilizadas pelos estudantes para proteger seu autovalor no caso de falha potencial, e em alguns casos para aumentar seu valor no evento de sucesso.

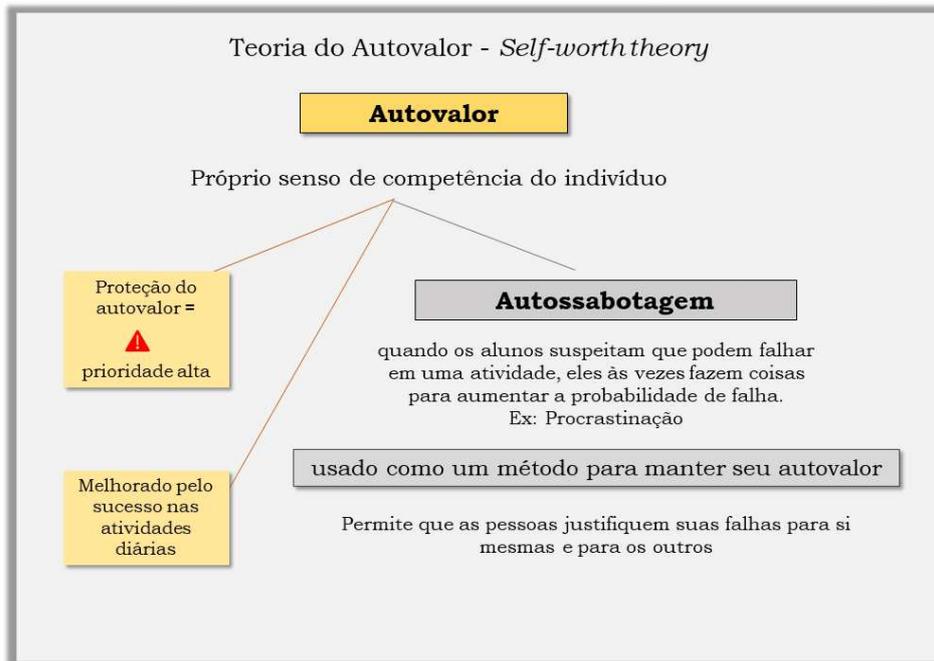
Cano *et al.* (2018) concordam com Martin (1998) ao explicar que, dentre as estratégias de proteção do autovalor examinadas em diversas pesquisas, o *self-handicapping* e o pessimismo defensivo tem sido as estratégias mais utilizadas como forma de proteção do autovalor.

Para Mena (2019), de acordo com a teoria do autovalor de Covington (1984, 2000), é uma tendência natural dos estudantes preservar e manter uma autoimagem positiva, assim como para apresentarem percepções positivas das suas capacidades. Neste caso, a percepção do autovalor depende fortemente do desempenho anterior da pessoa e, neste sentido, existe uma relação entre as expectativas e as suas percepções de competência.

Zanatto (2007) concorda que, embora haja uma interdependência entre as atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudicadoras (autossabotagem), estas apresentam diferenças na questão temporal. Enquanto as atribuições de causalidade são esforços para explicar ou entender o resultado de desempenho após sua ocorrência, a estratégia de autossabotagem diz respeito a um comportamento concebido *a priori* com intuito de manipular as percepções dos outros quanto às causas do sucesso ou fracasso obtido. Por exemplo, justificar um mau resultado porque não descansou bem durante a noite é uma atribuição, ao passo que dormir propositadamente muito tarde, porque foi a uma festa na véspera do exame, e dizer que não foi bem porque não descansou é uma estratégia de autossabotagem porque derivou de uma ação concreta (URDAN; MIDGLEY, 2001).

A Figura 2, mostra o esquema da teoria do autovalor em relação a autossabotagem.

Figura 2 – Esquema da teoria do autovalor em relação a autossabotagem



Fonte: Elaborado a partir da literatura do autovalor e da autossabotagem

O autovalor apresenta-se como o próprio senso de competência do indivíduo, e proteger o senso de competência é de alta prioridade para a maioria das pessoas. O sucesso nas atividades diárias faz com que o indivíduo se sinta valorizado, digno como pessoa. No entanto, diante de uma possível falha surge o comportamento de autossabotagem como forma de proteção ao autovalor.

2.2 AUTOSSABOTAGEM (ESTRATÉGIAS DE *SELF-HANDICAPPING*)

Alguns estudantes sentem-se ansiosos, inseguros, duvidam da sua capacidade para realizar suas atividades acadêmicas, temem o fracasso e tendem a apresentar comportamentos de fuga ou usam desculpas para realização de tarefas (BERGLAS; JONES, 1978; ZANATTO, 2007; GANDA, 2011, CANO *et al.*, 2018). Este comportamento revela que, na maioria das vezes, o indivíduo é seu maior inimigo quando se trata da busca pelo sucesso, seja ele acadêmico, pessoal ou profissional.

Para Mena (2019), isso ocorre porque os indivíduos não avaliam convenientemente seus recursos cognitivos e emocionais para a concretização dessas tarefas, o que os leva a desenvolver um processo motivacional para proteger a sua autoestima, e acabam utilizando estratégias de *self-handicapping*. Nesse sentido, é comum aos estudantes procrastinar, evitar realização de tarefas ou atribuir desculpas ao realizá-las, porém tais ações podem ser

prejudiciais ao seu desempenho acadêmico, à sua saúde, ao seu bem-estar psicológico, influenciar negativamente na sua vida acadêmica e mais tarde na vida profissional (SAHRANÇ, 2011; MENA, 2019).

Meurer e Costa (2020) destacam que comportamentos discricionários de estudantes podem estar associados a variáveis psicológicas e o Fenômeno Impostor é um dos traços e características psicológicas que têm sido vinculados a este tipo de comportamento. O Fenômeno Impostor corresponde a sentimentos manifestados por pessoas que duvidam e subestimam suas capacidades e tendem a atribuir seu sucesso à sorte, ao acaso ou a fatores alheios a sua própria competência. Os autores destacam que, para justificar suas falhas e evitar julgamentos, alunos com maiores níveis de fenômeno impostor podem moldar seu comportamento acadêmico realizando atitudes de autossabotagem, também conhecidas como *self-handicapping* (MEURER; COSTA, 2020).

A literatura brasileira indica outros sinônimos para *self-handicapping*, como é o caso de Verdinelli *et al.* (2016), que usaram autoboicote, Zanatto (2007) que usou estratégias autoprejudicadoras e Ganda (2011) que usou estratégias autoprejudiciais. Segundo Ganda e Boruchovitch (2015) estratégias autoprejudiciais é a tradução mais apropriada para a expressão em inglês (*self-handicapping*) do que estratégias autoprejudicadoras (ZANATTO, 2007).

Ao longo dos anos, diferentes definições e nomenclaturas são atribuídas a essa estratégia auto protetora da autoestima, mas a maioria delas concorda que envolve a criação de obstáculos ao sucesso em tarefas que o indivíduo considera importantes (URDAN; MIDGLEY, 2001). Para fins deste estudo será adotado o termo autossabotagem, considerando que os autores internacionais Martin (1998), Kearns, Gardiner e Marshall (2008) e Török, Szabó e Tóth (2018), utilizaram em seus trabalhos as palavras *self-handicapping* e *self-sabotage* como sinônimos.

O *self-handicapping* tem sido assunto de grande interesse na literatura internacional desde a década de 1990. De acordo com Berglas e Jones (1978), autores pioneiros no estudo sobre o fenômeno, o *self-handicapping* trata-se de uma estratégia que consiste na criação de impedimentos que reduzem significativamente a probabilidade de uma pessoa ser bem-sucedida na realização de uma tarefa. Também, possibilita explicar um possível fracasso em seu desempenho e em caso de sucesso, sem esforços, suas habilidades perante aos outros são elevadas (SEIFERT, 2004). Essas situações favorecem para que o indivíduo mantenha seu autovalor (COVINGTON, 1984, 1992). Em caso de fracasso o indivíduo tem a possibilidade de externalizar a causa do seu insucesso, livrando-se de dúvidas em relação a sua capacidade

pessoal e atribuindo as razões de um baixo desempenho a fatores externos, visando a preservação da sua autoestima (BERGLAS; JONES, 1978).

O primeiro estudo de Berglas e Jones, em 1978, foi realizado com estudantes universitários do curso de Introdução à Psicologia, que deveriam escolher entre ingerir uma droga que atrapalharia o seu desempenho e outra que o melhoraria. Os autores puderam verificar, que alguns estudantes escolheram tomar a droga que dificultava o seu desempenho em vez da que o melhoraria. Assim, ao ingerir a droga que prejudicasse o seu desempenho os estudantes poderiam atribuir o seu fracasso ao uso da droga em vez de atribuir à sua incompetência. Nesse sentido, os autores concluíram que certos indivíduos, quando antecipam uma falha, criam intencionalmente situações ou circunstâncias a quem atribuem a culpa, evitando a atribuição da responsabilidade à sua falta de competência (MENA, 2019).

Um dos exemplos mais citados de autossabotagem é do estudante que sai na noite anterior a uma importante avaliação, ou seja, em vez de estudar, o aluno vai a uma festa na noite anterior a uma prova. Se tiver um desempenho ruim, pode atribuir seu fracasso à falta de estudo, e não à falta de habilidade ou inteligência. Por outro lado, se for bem na prova, pode concluir que tem habilidade excepcional, pois conseguiu se sair bem sem estudar (BERGLAS; JONES, 1978).

Embora o exemplo anteriormente citado seja bastante comum entre os estudantes, assim como o uso de drogas e álcool, para Yildirim e Demir (2020) a procrastinação acadêmica é considerada uma das formas mais comuns de autossabotagem, os autores constataram ainda que a autossabotagem aumentou com o aumento da procrastinação. Segundo os autores, procrastinar significa adiar a realização de uma tarefa por um determinado limite de tempo antes de concluí-la, assim, à medida que os alunos procrastinam criam impedimentos para a conclusão bem-sucedida da tarefa (YILDIRIM; DEMIR, 2020).

No entanto, torna-se importante esclarecer que embora a procrastinação seja vista como um exemplo para a criação de impedimentos em tarefas que o indivíduo considera importantes, ou seja, para a autossabotagem, a literatura define autossabotagem como algo mais abrangente, visto que inclui a criação ou reinvidicação de diversas outras barreiras, como por exemplo, fazer escolhas que debilitem o desempenho acadêmico (YILDIRIM; DEMIR, 2020). Martin *et al.* (2003) reforçam que nem toda forma de procrastinação prejudicam os indivíduos, sendo necessário motivos antecipatórios de autoproteção para que o comportamento do sujeito seja considerado autossabotador.

Assim, tem-se que inicialmente o *self-handicapping* pode ser usado com o objetivo intrínseco de proteção à autoestima do indivíduo. Estudos revelam que com o tempo, o *self-*

handicapping pode levar a sérias consequências para o desempenho acadêmico. Pode, inclusive, impedir a realização de conquistas positivas desejadas pelo indivíduo (URDAN; MIDGLEY, 2001).

Urda e Midgley (2001) consideram que o comportamento de *self-handicapping* é mais comum em contexto acadêmico, porque neste ambiente os indivíduos são continuamente confrontados com tarefas e situações em que as suas competências são expostas ao domínio público.

Na literatura, o fenômeno de *self-handicapping* aparece associado a diferentes aspectos, dentre eles aos motivacionais (GANDA, 2016) e a realização (SCHWINGER *et al.*, 2014). Estudos indicam que estudantes mais motivados apresentam percepções mais positivas de autoeficácia, autoconceito, autoestima, são mais autorregulados e, por conseguinte têm maior probabilidade de obterem melhor desempenho acadêmico (MARINI, 2012; VARGAS, 2018; MENA, 2019). Por outro lado, o *self-handicapping* está negativamente associado a autoestima, autoeficácia e aos objetivos de aprender. Assim, um indivíduo com autoestima baixa tem mais chances de usar estratégias de *self-handicapping* e apresentar dificuldades de autorregulação da aprendizagem (MARINI, 2012; VARGAS, 2018; MENA, 2019).

Nas pesquisas desenvolvidas no contexto educacional, Zanatto (2007), Marine (2012), Vargas (2018) e Mena (2019) relacionam autossabotagem à motivação. Também foram relacionadas a autoestima e autoeficácia (MENA, 2019), autorregulação (MARTIN, 1998; GANDA, 2011; CANO *et al.*, 2018), realização acadêmica (AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018), ansiedade (SAHRANÇ, 2011; CANO *et al.*, 2018), estresse, depressão, medo do fracasso (SCHRAW; WADKINS; OLAFSON, 2007; SAHRANÇ, 2011), perfeccionismo (MARTIN, 1998; AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018), rendimento acadêmico, entre outros (MARTIN, 1998; ZANATTO, 2007; MARINI, 2012; AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018; MENA, 2019). Outros estudos apresentam programas e ações para minimizar o uso da autossabotagem (KEARNS; GARDINER; MARSHALL, 2008).

Para Ganda (2016), o uso de estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*) pelos alunos está diretamente relacionada à sua motivação, sendo que essa motivação é responsável por guiar o indivíduo à ação, ou seja, é uma força motriz essencial para iniciar, incentivar e manter os esforços ao longo do processo de aprendizado (RYAN; DECI, 2000). Diante disso, as estratégias de *self-handicapping* são capazes de dificultar ou até mesmo impedir a realização promissora de demandas acadêmicas, visto que, alguns discentes sentem-se desmotivados, incapazes e tem sua autoestima diminuída diante do fracasso e, com isso, passam a adotar tal comportamento (ELLIOT; CHURCH, 2003).

Elliot e Church (2003), ainda vão além, acreditam que alguns estudantes não tenham motivos para alcançar o sucesso, não tenham a preocupação de conquistar e com isso vem a ausência de motivação, que também pode estar ligada à incapacidade de sentir orgulho de seu sucesso. Segundo os autores, essa pode ser uma explicação do porquê os autossabotadores, em situações específicas de conquista, estão mais dispostos a sacrificar seu sucesso do que arriscar o fracasso. Neste caso, como o sucesso tem pouco valor, os discentes não encontram dificuldades em sacrificá-lo para evitar as implicações do fracasso, as quais causam maior preocupação, ou seja, o fracasso é mais importante do que alcançar o sucesso (ELLIOT; CHURCH, 2003). Del Mar Ferradás *et al.* (2016) acreditam que os alunos se preocupam em demonstrar a sua habilidade, sem a pretensão de aumentá-la. O foco não está no desejo de aprender e sim em maneiras de se proteger, de obscurecer o seu fracasso.

Segundo Reis e Peixoto (2013), muitas vezes a motivação pode ser afetada na adolescência, pela atitude dos pais em relação a seus filhos, à medida que os pais exigem o perfeccionismo ou criticam demais os filhos. O autor constatou que os alunos que percebem seus pais como perfeccionistas e críticos em relação ao seu desempenho acadêmico apresentam autoestima mais baixa, autoconceito mais baixo, motivação mais orientada para a autodefesa e para a evitação e menos orientada para a tarefa, além de maior tendência a usar estratégias de *self-handicapping*, em relação aos seus colegas que não percebem seus pais desta forma.

A ocorrência desses fatos pode prejudicar o autovalor dos estudantes, ou seja, podem levar o aluno a ter seu autovalor diminuído e com isso, contribuir para que passem a apresentar comportamentos de autossabotagem. Além disso, Urdan e Midgley (2001) concordam que o *Self-handicapping* só se revela na adolescência, pois enquanto ainda são crianças não reconhecem nem atribuem valor às percepções que os outros têm de si.

Akar, Dogan e Üstüner (2018) concordam que o perfeccionismo pode levar os estudantes a se autossabotarem, pois diante da alta capacidade eles experimentam sensações negativas tais como, o medo do erro, do fracasso, a vergonha, a falta de autovalor. Segundos os autores essas sensações negativas resultam em baixa autoeficácia, baixo rendimento acadêmico, além de elevados níveis de autossabotagem. Para os perfeccionistas a exigência de altos padrões de realização pode levá-los a crer que não tem conhecimento e habilidade suficientes para alcançar o resultado, colocando em dúvida sua capacidade de realização acadêmica (AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018). Diante disso, existe a tendência a desenvolver comportamentos autossabotadores para preservar sua autoestima e seu autovalor, assim não são percebidos como incapazes ou fracassados.

Alodat, Ghazal e Al-Hamouri (2020), atentam que o *self-handicapping* também ocorre entre alunos superdotados, e assim como Reis e Peixoto (2013) que acreditam na influência dos pais, os autores concordam que o uso da estratégia de *self-handicapping* por alunos superdotados pode ser por uma combinação de fatores ambientais, pessoais e culturais.

Török, Szabó e Tóth (2018), ressaltam que os indivíduos autossabotadores não somente se esforçam para proteger ou melhorar sua autoimagem positiva, mas também, esforçam-se para obterem opiniões positivas dos outros sobre eles obscurecendo a conexão entre suas habilidades e seu desempenho. Nesse sentido, Martin (1998), destaca que o *self-handicapping* não é apenas uma estratégia usada para proteger a autoestima privada, mas também uma estratégia de gerenciamento de impressões projetada para proteger ou melhorar seu “eu” aos olhos do público. Com isso, costumam externalizar a possibilidade de seu fracasso para que, caso apresentem um bom desempenho, possam atribuir a suas habilidades ou competências extraordinárias.

Ainda de acordo com Török, Szabó e Tóth (2018), existe uma tendência maior ao uso de estratégias de *self-handicapping* quando os estudantes estão focados em demonstrar competência perante os outros ou em evitar parecer incompetentes. Essa tendência surge à medida que os estudantes buscam apenas resultados acadêmicos favoráveis e não apresentam preocupação com o processo de aprendizagem em si, e ainda avaliam seus resultados por comparação com seus pares.

A ansiedade (MARTIN *et al.*, 2003; SCHWINGER *et al.*, 2014; CANO *et al.*, 2018), estresse, depressão (SAHRANÇ, 2011) e as experiências negativas com o curso (CANO *et al.*, 2018) também são fatores que impulsionam o uso da autossabotagem, pois à medida que o estudante sente-se incomodado ou insatisfeito com sua vida acadêmica busca estratégias para aliviar seus sentimentos. Carmo e Simionato (2012), destacam que a ansiedade à matemática levou os alunos a se autossabotar numa proporção de 13% dos alunos investigados. Cano *et al.* (2018) concordam que a ansiedade em relação à matemática conduz ao uso da autossabotagem e complementam que uso do comportamento de autossabotagem leva os estudantes a aprenderem de forma superficial, não possibilitando uma abordagem mais profunda de aprendizagem.

Del Mar Ferradás *et al.* (2016), acreditam que quanto mais o aluno está interessado em dominar o conteúdo menor será o uso de estratégias de autossabotagem. Em contrapartida, quando o aluno não apresenta motivação ou desejo de aprender ou esse desejo é baixo, é provável que alguns alunos se envolvam em estratégias de autoproteção, no caso em algum tipo de estratégias de autossabotagem.

Outra característica típica de discentes que fazem uso frequente de autossabotagem apontada pela literatura é a dificuldade na autorregulação da aprendizagem. Baumeister (1997) explica a diferença entre os estudantes que autorregulam a sua aprendizagem e aqueles que não o fazem, destacando que o discente autorregulado apresenta capacidade para planejar a realização de suas tarefas e atividades, tem o equilíbrio entre desenvolver suas atividades o mais rapidamente possível e manter o nível de eficácia. Ao passo que aqueles discentes que não se autorregulam tendem a passar pouco tempo preparando-se para realizar suas tarefas, e com isso, correm o risco de não as executar de forma bem-sucedida, podendo neste caso, recorrer a autossabotagem.

De acordo com Martin, Marsh e Debus (2001), discentes que tendem a usar maior grau de *self-handicapping* também apresentam notas mais baixas no fim do ano além apresentarem menor probabilidade de comparecer no ano seguinte. Da mesma forma Cano *et al.* (2018) acreditam que a falta de interesse em aprofundar-se nos estudos, assim como a falta de autorregulação da aprendizagem pode levar os alunos a não persistirem até o fim do curso.

Além dessas exposições, em geral, está bem estabelecido na literatura que a autossabotagem prejudica o desempenho acadêmico dos estudantes (ELLIOT; CHURCH, 2003) e também que a ansiedade é um grande impulso para a autossabotagem (MARTIN *et al.*, 2003; SCHWINGER *et al.*, 2014; CANO *et al.*, 2018).

A literatura traz uma distinção feita entre dois tipos de autossabotagem. Autores como Martin (1998), Vargas (2018) e Mena (2019) destacam a partir dos estudos de Leary e Shepperd (1986) que as estratégias de *self-handicapping* podem diferenciar-se em dois tipos: o *self-handicapping* ativo ou comportamental e o *self-handicapping* reivindicado. Considera-se *self-handicapping* ativo quando o estudante usa efetivamente um conjunto de estratégias de autossabotagem dificultando suas chances de sucesso, já que aumentam a probabilidade de falhas. Como por exemplo ir a uma festa na noite anterior a uma prova de avaliação. Neste caso, ocorre uma diminuição real do comportamento ou a criação ativa de impedimentos. Já no *self-handicapping* reivindicado, o desempenho pode ou não ser efetivamente prejudicado, pois o estudante pode apenas nomear verbalmente determinadas circunstâncias responsáveis pelo acontecimento, como por exemplo não ter dormindo bem na noite anterior a um teste. Neste caso, o impedimento físico pode não ter ocorrido de fato.

Diante do exposto, percebe-se que vários fatores podem levar ao uso do comportamento de autossabotagem e afetar de alguma forma o desempenho, a capacidade de aprendizagem, a persistência, a saúde e o bem-estar psicológico dos estudantes, portanto a autossabotagem pode estar associada e trazer implicações à trajetória acadêmica.

Assim, buscou-se na literatura uma escala com abrangência em diferentes dimensões que pudessem estar associadas à vida acadêmica e a algumas variáveis observadas na literatura e já associadas a autossabotagem. Considerou-se que a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) de Vendramini *et al.* (2004) atendesse essa necessidade.

2.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

O ingresso no ensino superior representa o começo de uma nova etapa na vida dos estudantes, que normalmente vem acompanhada de novas responsabilidades, as quais exigem dos discentes uma mudança em seus hábitos, podendo gerar em alguns casos até conflitos emocionais. Mattanah *et al.* (2010) afirmam que os estudantes enfrentam inúmeros desafios durante os primeiros meses de graduação, como por exemplo o desenvolvimento de uma nova rede social, a exigência de maior autonomia na realização das atividades em relação ao ensino médio, além de ter que lidar com as “tentações” do ambiente universitário, como por exemplo, álcool, drogas e sexo.

Soares *et al.* (2016), entendem que é no ensino superior que ocorre o desenvolvimento global do discente, ou seja, é neste ambiente que são desenvolvidas as competências, o controle das emoções, o desenvolvimento da autonomia, das relações interpessoais, da identidade, dos projetos pessoais, dos ideais e da integridade. Diante disso, para os autores o ambiente do ensino superior vai além da expectativa de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Para Polydoro (2000), cada estudante vivencia de forma diferenciada a sua trajetória acadêmica, ou seja, no intervalo compreendido entre o ingresso do discente na IES, e a sua saída, alcançada com a diplomação, são muitos acontecimentos e um longo caminho a percorrer. O discente pode percorrer sua trajetória por diferentes caminhos, os quais o levarão ao sucesso ou ao fracasso da vida acadêmica.

Assim, a trajetória acadêmica pode ser marcada por experiências promissoras, recompensando o empenho e os esforços dedicados. Ou por outro lado, pode ser marcada por decepções, frustrações e insatisfações, dificultando suas chances de sucesso. Muitas vezes, isso ocorre por escolhas erradas ou pode ser afetado por aspectos psicológicos que nem são percebidos. Algumas dificuldades encontradas incluem desde uma incompatibilidade com o curso escolhido até um rendimento acadêmico insatisfatório, que leva à reprovação, ou mesmo à evasão (MOGNON; SANTOS, 2014). Outras dificuldades podem estar relacionadas a fatores cognitivos, motivacionais ou psicológicos, como por exemplo a baixa autoestima, que pode ser

acompanhada do comportamento de autossabotagem (BERGLAS; JONES, 1978; MARTIN, 1998).

Em busca de compreender as inquietações do ambiente universitário, as motivações dos discentes, as relações com o desempenho acadêmico, bem como buscar explicações para situações de permanência ou evasão, pesquisas foram desenvolvidas para compreender a construção da vida acadêmica dos discentes (POLYDORO, 2000; VENDRAMINI *et al.*, 2004; MATTANAH *et al.*, 2010; LEMOS, 2010; SANTOS *et al.*, 2011; SOARES *et al.*, 2016).

Para Vendramini *et al.* (2004), é desafiador buscar dimensões para compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e fazem suas escolhas na vida acadêmica, visto que não se pode pensar somente nas características dos estudantes ou do ambiente institucional isolados, mas na integração entre ambos, bem como das mudanças produzidas em ambos, ou seja, é um processo multifacetado. Nesse sentido, com base na literatura nacional (MERCURI; MORAN; AZZI, 1995; PACHECO, 1996; POLYDORO, 2000; POLYDORO *et al.*, 2001; SBARDELINI, 1997) e internacional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999; ASTIN; KENT, 1983; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; TINTO, 1975), Vendramini *et al.* (2004) buscaram diferentes dimensões que pudessem estar associadas a vida acadêmica, a partir do processo de integração entre estudantes, ambiente institucional e das mudanças neles produzidas.

Para avaliar a vida acadêmica, inicialmente Vendramini *et al.* (2004) reuniram fatores em dez dimensões, a saber: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidades para o estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica e ambiente universitário. Santos *et al.* (2011) não esgotam a possibilidade de que outros fatores possam ser investigados para compreender características da vida acadêmica, visto que múltiplos fatores podem estar associados a trajetória acadêmica. As diferentes dimensões da vida universitária que Vendramini *et al.* (2004) procuraram abranger tem a intenção de captar e compreender características presentes na vida acadêmica, através da autopercepção do discente sobre a sua vivência universitária. O estudo teve a participação de 1118 universitários de uma universidade particular do estado de São Paulo, caracterizados por alunos regulares e evadidos, pertencentes a diferentes áreas de ensino, de ambos os sexos e idades variando de 19 a 62 anos.

Este estudo forneceu suporte para Vendramini *et al.* (2004) construírem e validarem a escala de avaliação da vida acadêmica (EAVA). Após análises estatísticas a qualidade psicométrica da escala foi considerada satisfatória quanto à sua validade de conteúdo e de construto, ficando as dimensões finais definidas com 34 itens distribuídos entre os seguintes

fatores: Fator 1- ambiente universitário; Fator 2- compromisso com o curso; Fator 3- habilidade do estudante; Fator 4- envolvimento em atividades não obrigatórias e Fator 5- condições para o estudo e desempenho acadêmico. O Quadro 1 demonstra a descrição dos fatores que compõem a EAVA.

Quadro 1 – Descrição dos fatores da EAVA

Fator	Descrição
1 - Ambiente universitário	Contexto específico, organizado e com características próprias no qual vincula-se a ação do estudante, destacando-se o papel desse ambiente, assim como suas características físicas, sociais e organizacionais.
2 - Compromisso com o curso	Refere-se o grau de certeza do estudante em relação à escolha realizada e a percepção de segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso.
3 - Habilidade do estudante	Refere-se ao potencial educacional do indivíduo, considerando-se suas habilidades básicas, escolaridade prévia e condições pessoais.
4 - Envolvimento em atividades não obrigatórias	Diz respeito ao engajamento do aluno em experiências que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela universidade.
5 - Condições para o estudo e desempenho acadêmico	Tem a ver com a teoria do envolvimento, na qual o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante são explicados pelo investimento de energia física e psicológica e pelo tempo gasto com as demandas acadêmicas.

Fonte: Adaptado de Lemos (2010)

A partir do estudo de Vendramini *et al.* (2004), a EAVA vem sendo estudada em diferentes populações e naturezas jurídicas, e também associada a outras variáveis presentes na vida do discente.

Lemos (2010), desenvolveu um estudo de validade da EAVA de Vendramini *et al.* (2004) com 580 estudantes matriculados em diferentes cursos de graduação de duas universidades do estado da Paraíba, uma pública e uma privada. Os sujeitos da pesquisa tinham idades entre 18 e 61 anos e cursando do 2º ao 10º semestre. Foram feitas correlações entre a EAVA e o Questionário de Vivência Acadêmica – Versão Reduzida (QVA-r), e entre a EAVA e o desempenho em leitura dos alunos pelo teste de Cloze. Foi constatado evidência de validade convergente, visto que todos os fatores da EAVA se correlacionaram positivamente com todas as dimensões do QVA-r. As correlações entre EAVA e Teste de Cloze foram baixas, ou seja, a relação entre vida acadêmica e desempenho em leitura dos estudantes não foi estatisticamente significativa.

Santos *et al.* (2011), buscaram a relação entre a vida acadêmica e a motivação para aprender em estudantes universitários, bem como a existência de possíveis diferenças em razão do sexo, idade e curso. A EAVA foi aplicada em 239 estudantes universitários, de diferentes áreas de ensino, com distribuição equilibrada entre participantes do sexo feminino e masculino e idades variando entre 18 e 52 anos. As autoras encontraram algumas associações, como por exemplo, as mulheres são mais comprometidas com o curso, apresentam melhores condições

para o estudo e tem melhor desempenho acadêmico em comparação com os homens, no entanto são motivadas pela possibilidade de mostrar suas capacidades e competências. Apesar das associações encontradas entre os fatores da EAVA e as metas da Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE), as correlações entre as escalas foram baixas, o que segundo as autoras pode significar que outros fatores possam explicar melhor a vida acadêmica.

Em Soares *et al.* (2016), as correlações entre a EAVA e as habilidades sociais foram quase inexistentes. O estudo foi realizado com 202 estudantes, sendo 169 do curso de Informática de uma universidade privada e 33 estudantes do curso de Psicologia de uma universidade pública. Os estudantes eram predominantemente do sexo masculino.

Já as correlações encontradas por Mognon e Santos (2014) foram positivas e significativas ao analisar as relações e diferenças entre a vida acadêmica, medida pela EAVA, e exploração vocacional, medida pela escala de exploração vocacional (EEV), em 213 universitários formandos de uma universidade particular do estado de São Paulo. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas com maiores médias para as mulheres nos dois instrumentos, para os estudantes da faixa etária dos 21 a 23 anos na EAVA, para o curso de Fisioterapia na EAVA e para Psicologia na EEV. Ademais, Mognon e Santos (2014) destacam que conhecer características do contexto universitário, assim como tudo o que circunda o discente é de significativa importância ao se avaliar a vida acadêmica. Ressaltam ainda, a importância do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na adaptação acadêmica dos estudantes.

Na sequência, serão apresentadas algumas pesquisas nacionais e internacionais que abordaram as estratégias de *self-handicapping* associadas a diferentes variáveis, envolvendo sujeitos de diferentes níveis de ensino e nos mais variados ambientes acadêmicos.

2.4 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE AUTOSSABOTAGEM E HIPÓTESE DO ESTUDO

Na literatura internacional, Martin (1998) buscou conhecer os resultados acadêmicos de estudantes de 1º e 2º anos de graduação em três instituições de ensino a partir das estratégias cognitivas de pessimismo defensivo e *self-handicapping*, considerando seus preditores e consequentes. Partindo de um conjunto de fatores afetivos e emocionais essas estratégias buscaram prever resultados ligados à autorregulação, persistência, planos acadêmicos futuros e notas dos estudantes.

Martin (1998) considera que tanto o pessimismo defensivo quanto o *self-handicapping* afetam negativamente os resultados acadêmicos, no entanto, os efeitos do *self-handicapping*

são considerados negativamente mais marcantes do que os efeitos do pessimismo defensivo. Diante disso, pode-se dizer que o *self-handicapping* tende a prejudicar a autorregulação da aprendizagem, a persistência dos discentes em manter-se no curso, bem como seus planos acadêmicos para o futuro, e também suas notas ou seu desempenho acadêmico. Os discentes que colocam obstáculos em sua trajetória para alcançar o sucesso, estão propensos a apresentar baixa persistência, baixa autorregulação da aprendizagem e baixo desempenho em sua trajetória acadêmica.

Em um estudo quantitativo e qualitativo, Martin *et al.* (2003) apoiaram-se na teoria do autovalor e buscaram aprofundar o conhecimento sobre pessimismo defensivo e *self-handicapping*, os autores examinaram os constructos sob dois enfoques (quali-quantitativo) e também levaram em consideração o constructo de orientação para metas, como construções motivacionais bastante usado em programas de educação da época. Primeiramente foi aplicado um questionário a 584 alunos do primeiro ano de Educação matriculados em três universidades da região metropolitana de Sidney, na Austrália. Ao final do questionário havia um convite para que os alunos interessados em participar posteriormente de uma entrevista deixassem seu contato, do total de respondentes do questionário, 134 aceitaram participar da entrevista. As respostas foram categorizadas e divididas entre níveis baixos e elevados de *self-handicapping*, da mesma forma categorizaram o pessimismo defensivo.

Os relatos dos participantes das entrevistas categorizados como elevados revelaram o uso de *self-handicapping* e que muitas vezes seu uso acontecia além do controle, outro relato demonstrou a tentativa de não fazer novamente, mas sem sucesso, pois quando se dava por conta estava se autossabotando novamente. Já os de níveis mais baixos relataram distrações com atividades alheias aos estudos, porém mantiveram um certo controle e foco nos estudos. Outros relatos revelaram que o *self-handicapping* é uma forma de aliviar o estresse, no entanto usaram desculpas para situações de fracasso (MARTIN *et al.*, 2003).

O estudo ainda evidenciou que a maioria dos altos autossabotadores tinham orientação para o ego, ou seja, só se sentiriam bem-sucedidos se superassem os outros, se estivessem próximo ao topo da classe. Nesse contexto, pode-se observar a teoria do autovalor, pois é possível perceber a partir dos relatos que só tem valor àqueles que apresentam orientação para o ego, assim, caso não sejam bem-sucedidos buscam formas para obscurecer o fracasso (MARTIN *et al.*, 2003).

Elliot e Church (2003), interessaram-se em investigar “o porquê” os indivíduos adotam o comportamento de *self-handicapping*. Em adição, os autores destacam que os estudos empíricos se preocupavam em esclarecer antecedentes e consequentes do *self-handicapping* e

pessimismo defensivo sem avançar nesse aspecto, no entanto, em seu estudo os autores procuram voltar sua atenção empírica para as questões motivacionais sobre “o porquê” os indivíduos adotam tais estratégias cognitivas, além de tentar entender como essas estratégias direcionam para resultados relevantes na realização de metas.

Para isso, a partir de dois estudos Elliot e Church (2003), analisaram as influências motivacionais e correlação das estratégias cognitivas de pessimismo defensivo e *self-handicapping*, além de verificar a relação de tais estratégias com a conquista do desempenho. Os resultados indicaram semelhança no perfil motivacional de pessimismo defensivo e *self-handicapping*, no entanto, *self-handicapping* não aborda a motivação no domínio da conquista e sim uma motivação para evitar a conquista, além de prejudicar a obtenção de desempenho.

Sahrañç (2011), usou correlação e modelagem de equações estruturais para investigar as relações entre *self-handicapping*, e depressão, ansiedade e estresse. A amostra foi composta por 336 estudantes universitários, sendo 60% dos participantes do sexo feminino e 40% do sexo masculino, todos matriculados do primeiro ao quarto ano e em diferentes programas de graduação da *Sakarya University Faculty of Education*, da Turquia. A pesquisa evidenciou que o *self-handicapping* está diretamente relacionado à depressão, ansiedade e estresse, ou seja, alunos com altos níveis de *self-handicapping* são também mais vulneráveis a apresentarem estados de depressão, ansiedade e estresse.

Cano *et al.* (2018), investigaram o processo de aprendizagem de alunos do ensino superior, relacionando diversas variáveis, tais como ansiedade, experiência positiva e negativa no curso, *self-handicapping*, pessimismo defensivo e refletividade (como estratégias de proteção do autovalor), realização acadêmica e também a forma de abordagem do aluno para a aprendizagem, sendo ela mais aprofundada ou superficial. Os resultados encontrados demonstraram significativas relações entre a ansiedade e a experiência dos alunos no curso com as estratégias de proteção do autovalor (sendo a autossabotagem uma delas) e as formas de aprendizagem pelos alunos.

Ainda referente a pesquisa de Cano *et al.* (2018), pode-se dizer que a ansiedade está ligada a todas as estratégias de proteção do autovalor e que as experiências negativas do aluno no curso levam eles a recorrer com maior incidência ao uso de autossabotagem. Assim, o ambiente acadêmico que é oferecido aos alunos pode fazer diferença em sua adaptação no ensino superior. Os autores também constataram que o aluno que apresenta comportamento autossabotador também apresenta maior dificuldade de aprendizagem profunda (CANO *et al.*, 2018). Como sua preocupação está voltada para evitar o fracasso, sua aprendizagem ocorre de forma superficial.

Akar, Dogan e Üstüner (2018) aplicou a técnica estatística de Modelagem de Equações Estruturais para investigar as relações entre perfeccionismos positivo e negativo, *self-handicapping*, autoeficácia e realização acadêmica. A pesquisa foi realizada com 350 alunos do ensino superior da Faculdade de Educação e os dados coletados por meio das escalas de perfeccionismo, *self-handicapping*, autoeficácia e realização acadêmica. Os principais resultados revelaram que os alunos perfeccionistas (perfeccionismo positivo) apresentam um bom desempenho acadêmico e são mais autoeficazes. Já o perfeccionismo negativo, causa um efeito negativo no desempenho acadêmico e autoeficácia e um efeito positivo na autossabotagem. Por perfeccionismo negativo entende-se as atitudes de incluir o estabelecimento de metas irrealizáveis, criar certa ansiedade de cometer erros, medo de ser criticado pelos outros e ansiedade pelo padrão determinado e resultado alcançado (AKAR; DOGAN; ÜSTÜNER, 2018).

O estudo de Vargas (2018), foi realizado a partir das relações de trabalho desenvolvidas no Serviço de Psicologia da Universidade da Madeira, onde procuravam estudar sobre o tema “motivação para aprender dos estudantes”, com a intenção de procurar formas de compreender e, conseqüentemente atuar no âmbito das funções do psicólogo escolar e da educação. Sendo assim, o estudo teve como objetivo conhecer o contributo específico das atribuições causais para os resultados acadêmicos e das estratégias de *self-handicapping* nas percepções de desempenho acadêmico de um grupo de 700 estudantes do ensino superior de uma universidade pública portuguesa, ou seja, a intenção era identificar, ao longo dos 3 anos de licenciatura, algumas diferenças nessas variáveis.

Foram encontradas associações significativas entre as três variáveis, em ambos os sexos, especialmente em estudantes do segundo ano de licenciatura. Já na associação entre as atribuições causais e estratégias de *self-handicapping*, os resultados apontaram significância estatística principalmente para o sexo feminino. Quanto à percepção subjetiva de rendimento acadêmico, as variáveis que apresentaram maior variância foram as atribuições ao esforço e organização do estudo e as atribuições à falta de esforço e organização do estudo.

Em outro estudo, Mena (2019), com um grupo de estudantes do ensino superior português, procurou conhecer as relações entre estratégias de *self-handicapping*, autoestima, autoeficácia e rendimento acadêmico, este último medido por meio da classificação de acesso ao ensino superior. Os resultados apresentados pela autora sugerem que os estudantes do sexo masculino tendem a usar mais estratégias de *self-handicapping* e que o uso destas estratégias, especialmente o *self-handicapping* ativo, tende a aumentar com o passar dos anos. Da mesma

forma, o rendimento acadêmico apresentou uma redução ao longo dos anos para estudantes do sexo masculino.

Estudo recente (ALODAT; GHAZAL; AL-HAMOURI, 2020) abordou a relação entre perfeccionismo e *self-handicapping* acadêmico entre alunos superdotados da Jordânia, além disso os autores promoveram discussões em grupo focal para atingir um segundo objetivo, o de determinar as razões para o uso de *self-handicapping* entre alunos talentosos perfeccionistas. Compuseram a amostra 242 alunos superdotados de uma escola da Jordânia. Os resultados quantitativos indicaram que a probabilidade de alunos autossabotadores serem perfeccionista é quase cinco vezes maior do que aqueles que não apresentam o comportamento de autossabotagem. Os autores concordam que esse resultado é derivado de uma combinação de fatores ambientais, pessoais e culturais, os quais contribuíram para o uso dessas estratégias por alunos superdotados.

Investigações nacionais sobre a autossabotagem são recentes. A literatura indica o estudo de Zanatto (2007) como sendo o primeiro estudo brasileiro realizado sobre o tema (GANDA, 2011; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). A partir de um estudo exploratório, com 208 alunos (iniciantes e concluintes) do Curso de Arquitetura e Urbanismo de três universidades do Paraná, Zanatto (2007) buscou conhecer o perfil motivacional de alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo, bem como as percepções do ambiente de sala de aula e as estratégias autoprejudicadoras. Os participantes responderam a um questionário com questões abertas e de múltipla escolha e escalas tipo *Likert* relacionadas às variáveis. Os dados mostram que os alunos que adotam a meta *performance*, ou seja, apresentam preocupação em se destacar em comparação aos outros, fazem uso mais frequente das estratégias autoprejudiciais. Por outro lado, não foram encontradas relações significativas entre as percepções da estrutura da sala de aula (*performance* e domínio) e o uso de estratégias autoprejudiciais.

Também foram encontradas pesquisas voltadas à formação de professores, como é o caso de Ganda (2011), que investigou dois aspectos da autorregulação, sendo eles, as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudicadoras em 164 estudantes, de ambos os sexos, de idades entre 18 e 48 anos, matriculados no 2º e 4º anos do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Em relação as estratégias autoprejudiciais a investigação foi no sentido de saber se os estudantes faziam uso de tais estratégias, quais eram elas e se consideravam importante refletir sobre o seu comportamento nas atividades acadêmicas. Para coleta de dados foram utilizadas escalas do tipo *Likert* e questões abertas. Os resultados, obtidos por meio da Escala de Avaliação do Uso das Estratégias Autoprejudiciais, indicaram pouco uso de comportamento de estratégias autoprejudiciais.

No entanto, a análise qualitativa da pesquisa de Ganda (2011) mostrou, com o uso de um protocolo aberto formado a partir de uma situação problema, que as principais atitudes autoprejudiciais adotadas pelos participantes foram a procrastinação e a falta de leitura dos textos indicados pelos professores. Ainda pode ser observado que a maioria dos participantes considera importante refletir sobre os atos prejudiciais adotados. Eles afirmam que essa reflexão pode mudar sua conduta como estudante, melhorar seu aprendizado e aumentar seu rendimento acadêmico. Em relação ao ano do curso não foram encontradas diferenças significativas entre o comportamento dos estudantes. Porém, na comparação por faixa etária os resultados indicaram que os alunos mais novos utilizam essas estratégias com mais frequência do que seus colegas mais velhos. Já na comparação entre os sexos, as alunas reportaram maior uso de estratégias relacionadas a problemas no gerenciamento de tempo. Uma maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais foi descrita pelos participantes que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso.

Marini (2012) também teve por objetivo conhecer as variáveis associadas à autorregulação da aprendizagem em estudantes de Pedagogia. Seu estudo investigou as Teorias Implícitas de Inteligência, suas motivações e uso de estratégias de aprendizagem e autoprejudiciais em uma amostra composta por 107 estudantes do curso de Pedagogia, com faixa etária entre 18 e 46 anos, provenientes de duas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Assim como Ganda (2011), utilizou questões autorreflexivas, elaboradas a partir de uma situação problema para as variáveis de estratégias de aprendizagem e autoprejudiciais. Os resultados indicaram que os participantes que reportam fazer uso expressivo das estratégias de aprendizagem, apresentam motivação predominantemente intrínseca para aprender, possuem concepção de inteligência incremental, bem como que quanto maior o uso das estratégias de aprendizagem, menor a adoção de estratégias autoprejudiciais. Os estudantes mais velhos, acima de trinta anos, relataram uso mais frequente das estratégias de aprendizagem e maior motivação para aprender. Foram encontradas correlações entre o uso das estratégias de aprendizagem, motivação intrínseca, motivação para aprender e estratégias autoprejudiciais.

Ganda e Boruchovitch (2015), destacam a importância de instigar os discentes a refletirem sobre o uso de estratégias autoprejudiciais, visto que em seu estudo os participantes, embora não tenham relatado o uso de estratégias autoprejudiciais, pareciam estar cientes do impacto que suas ações poderiam causar em seu desempenho, bem como na vida profissional. Os discentes ainda relataram que ao refletir sobre ações que podem prejudicar o processo de aprendizagem, estão dando um importante passo na busca de uma mudança comportamental,

onde podem buscar formas de melhorar seu desempenho acadêmico, além de tornarem-se bons profissionais.

Nessa pesquisa, Ganda e Boruchovitch (2015) investigaram as estratégias de *self-handicapping* usadas por discentes no contexto acadêmico, a fim de analisar a relação entre o uso de tais estratégias com o sexo, idade e ano da graduação que os discentes estavam cursando. A amostra foi composta por 164 alunos de ambos os sexos com idades entre 18 a 48 anos e matriculados no segundo e quarto anos de graduação em pedagogia em universidades públicas brasileiras. Os resultados apontaram para o uso de estratégias de *self-handicapping*, tais como procrastinação e não leitura dos textos recomendados. Além disso, esse comportamento é mais comum entre os jovens estudantes e as mulheres. Não apresentando significância em relação ao ano de graduação em que o discente se encontra.

Já quanto a pesquisas na área contábil, tem-se o estudo exploratório de Verdinelli *et al.*, (2016), o qual buscou analisar as relações entre os estilos cognitivos dos estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis, matriculados na disciplina de Empreendedorismo, com seus comportamentos de autoboicote e de autoeficácia acadêmica, bem como identificar como esses comportamentos se vinculam com o desempenho escolar dos discentes.

Os autores constataram que os estilos cognitivos dos discentes influenciam o desempenho acadêmico, à medida que potencializam seus resultados. Em relação aos comportamentos de autoboicote e de autoeficácia acadêmica, embora não tenha sido significativa a associação desses comportamentos com os estilos cognitivos dos discentes pesquisados, observa-se que aqueles discentes com menor média de uso de tais comportamentos apresentaram também melhor média de desempenho acadêmico (VERDINELLI *et al.*, 2016).

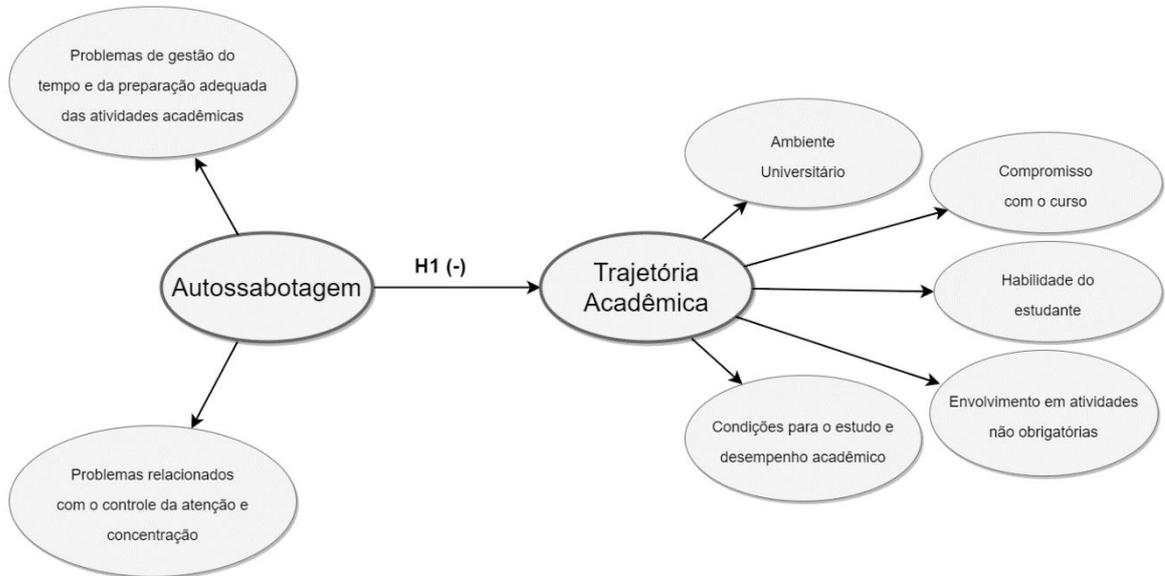
Como visto, embora os resultados das pesquisas não sejam unânimes quanto ao uso do comportamento de autossabotagem, bem como sua relação com outras variáveis, conhecer fatores que podem ser prejudiciais a vida acadêmica torna-se importante para que discentes, IES e professores possam buscar alternativas para identificar, refletir, discutir e talvez proporcionar formas de reduzir o uso de atitudes autossabotadoras a fim de promover uma trajetória de sucesso acadêmico.

Assim, com base na teoria do autovalor e diante dos resultados empíricos que apontam para os efeitos do uso de estratégias de autossabotagem, assume-se a seguinte *Hipótese* de pesquisa:

H1: O uso de estratégias de autossabotagem influencia negativamente na trajetória acadêmica de estudantes de graduação.

Dessa forma, realizada a discussão teórica e a construção da hipótese da pesquisa, a Figura 3, demonstra de forma ilustrativa a hipótese e as relações a serem testadas entre os construtos estudados.

Figura 3 – Modelo teórico da pesquisa



Fonte: Elaborado a partir da literatura referenciada

Na Figura 3 verifica-se que a hipótese a ser tratada aborda como construto endógeno as variáveis latentes de 2ª ordem “Autossabotagem” e “Trajetória Acadêmica”. Segundo Gorai, Tului e Tchounwou (2015), a especificação da relação entre variáveis observáveis e suas variáveis latentes é caracterizada como modelo externo, ao passo que a relação especificada entre os construtos constitui o modelo endógeno ou estrutural.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os delineamentos metodológicos para a realização da pesquisa, no que se refere a sua classificação, caracterização da população e amostra, procedimentos e instrumentos para coleta de dados, desenho da pesquisa, procedimentos estatísticos utilizados para a análise dos dados. Também, é apresentado o pré-teste para validação e confiabilidade do questionário, seguido dos aspectos éticos da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa possui caráter descritivo em relação a natureza de seus objetivos e com viés quantitativo no que se refere à abordagem do problema. No que tange aos procedimentos técnicos utilizados, este estudo pode ser classificado como levantamento, ou seja, foi operacionalizado mediante *survey* composta por questões abertas e fechadas.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O universo da pesquisa abrange os estudantes de graduação dos seis cursos presenciais da área de negócios do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC), da Universidade Federal do Rio Grande, conforme número de vagas anuais exposto na Tabela 1.

3.2.1 Cursos da área de negócios do ICEAC - FURG

A escolha da Instituição de ensino e dos cursos da área de negócios deu-se em torno da representatividade de vagas e cursos oferecidos pela FURG na região sul do Rio Grande do Sul. A Universidade Federal do Rio Grande - FURG, considerando a expansão de seus campi para outros três municípios (Santo Antônio da Patrulha - SAP, Santa Vitória do Palmar - SVP e São Lourenço do Sul- SLS) oferece, por meio do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – ICEAC, em seu quadro curricular da área de negócios os cursos de Administração, Administração SAP, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas. Na Tabela 1, apresenta-se os cursos ofertados por campi, bem como o quantitativo de vagas anuais disponibilizadas:

Tabela 1 – Quantitativo de vagas dos cursos da área de negócios

Curso	Nº de vagas anuais ofertadas
Administração – Sede	100
Administração – SAP	50
Ciências Contábeis – Sede	100
Ciências Econômicas – Sede	100
Comércio Exterior – SVP	45
Tecnologia em Gestão de Cooperativas – SLS	45
Total vagas	440

Fonte: Dados da pesquisa

Na última avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) envolvendo os cursos da área de ciências sociais aplicadas, que ocorreu em

2018, os cursos de Ciências Econômicas, Administração e Ciências Contábeis apresentaram como Coeficiente Preliminar de Curso (CPC) notas 3 (três), 4 (quatro) e 3 (três), respectivamente. Os cursos de Administração, polo SAP, Tecnologia em Gestão de Cooperativas e Comércio Exterior, por se tratar de cursos relativamente novos, ainda não participaram da avaliação realizada pelo (INEP), que acontece trienalmente. A nota alcançada no Índice Geral de Cursos Avaliados da FURG (IGC) foi 4 (quatro). Estes indicadores são avaliados em uma escala de 1 a 5.

3.2.2 Caracterização da população e amostra

O universo da pesquisa compreende os alunos matriculados nos cursos do ICEAC. Foram selecionados para participar da pesquisa os alunos matriculados no ciclo letivo 1/2021 ingressantes até o ano de 2020. Importante considerar que a pesquisa foi desenvolvida em um período pandêmico de ordem mundial, portanto, a presente amostra está vinculada a duas realidades distintas, em que parte dos estudantes de graduação tiveram anteriormente uma vivência de trajetória acadêmica presencial e parte dos estudantes apenas com vivências acadêmicas restritas à modalidade de ensino remota, até o momento de realização da pesquisa. Nesse sentido, os ciclos letivos 1/2020, 2/2020 e 1/2021 foram restritos à modalidade de ensino remota utilizada pela universidade no período de pandemia.

Dessa forma, a amostra inicial do estudo ficou composta pelos 1.219 (mil duzentos e dezenove) alunos matriculados no ciclo letivo 1/2021, desconsiderando neste caso, os ingressantes do ano de 2021. A amostra final ficou composta pelas respostas válidas dos estudantes ao instrumento de pesquisa, que totalizaram 212 respondentes e está detalhada na Tabela 2.

Tabela 2 – Detalhamento da amostra

Curso	N	n	% (n/N)
Administração	365	74	20,27
Administração SAP	79	7	8,86
Ciências Contábeis	359	45	12,53
Ciências Econômicas	306	69	22,55
Comércio Exterior	89	14	15,73
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	21	3	14,28
Total	1219	212	17,39

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar, pela Tabela 2, que os cursos com maior percentual de respondentes foram os cursos de Ciências Econômicas e Administração, com 22,55% e 20,27% respondentes, respectivamente.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *online* instrumentalizado e divulgado na plataforma eletrônica *Google Forms*, e o *link* enviado por *e-mail* aos alunos matriculados nos cursos da área de negócios do ICEAC-FURG, cujos endereços eletrônicos foram obtidos por meio de acesso ao Sistemas FURG. Os dados foram coletados entre os meses de agosto e setembro de 2021. O *link* também foi disponibilizado nas redes sociais do PPGCont/FURG e compartilhado nos grupos de WhatsApp.

O instrumento é constituído de 56 questões e dividido em três partes. Sendo a primeira parte, composta por 6 questões, abertas e fechadas, referindo-se ao contexto sociodemográfico, ou seja, perguntas com a intenção de levantar dados de caracterização pessoal e acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa, tais como: curso, ano de ingresso, semestre, idade, identificação de gênero e recebimento de auxílio financeiro para cursar a educação superior. A segunda parte é composta de 16 questões fechadas para identificar o comportamento de autossabotagem, com base na escala de Vargas *et al.* (2018). Já a terceira parte é composta de 34 questões fechadas, relacionadas à trajetória acadêmica, com base na escala de Vendramini *et al.* (2004).

Realizou-se um pré-teste do instrumento antes de utilizá-lo para a coleta definitiva dos dados, a fim de possibilitar a detecção e alteração de assertivas dos questionários que não estivessem com redação inteligível para a versão final. O pré-teste do instrumento foi aplicado aos discentes do oitavo semestre dos cursos analisados, matriculados no ciclo letivo 2/2020. Tal semestre, em decorrência da pandemia do Coronavírus, ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2021.

Estima-se que o contexto pandêmico de ordem mundial, assim como a mudança de modelo de ensino presencial para ensino o remoto, possam afetar as respostas dos discentes em relação às questões que compõem os instrumentos.

3.3.1 Escala de autossabotagem

Foram encontradas na literatura diferentes escalas para identificar o comportamento de *self-handicapping* em estudantes do ensino superior: Jones e Rhodewalt (1982); Martin (1998), adaptada de Miller *et al.*, (1996) e Strube (1986); Zanatto (2007); Boruchovitch e Ganda (2009).

Em uma revisão crítica da literatura sobre *self-handicapping* realizada por Török, Szabó e Tóth (2018), foi destacado a dificuldade em relação a tematização e generalização dos resultados empíricos sobre essa temática, visto que vários recursos de medidas diferentes para *self-handicapping* estão em uso.

Em contexto brasileiro, a escala utilizada por Zanatto (2007), foi uma adaptação de Midgley *et al.* (2000), Ames (1992) e Midgley; Arunkumar; Urdan (1996), para atender aos construtos metas de realização dos estudantes, percepções das estruturas de metas de sala de aula e uso de estratégias autoprejudicadoras.

Além de Zanatto (2007), as autoras Evely Boruchovitch e Danielle Ganda desenvolveram uma escala com 24 itens do tipo *Likert* com 4 opções de respostas, variando da 1 (Não tem nada a ver comigo) até a 4 (Me descreve realmente bem), denominada de Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEA) (BORUCHOVITCH; GANDA, 2009), e vêm aplicando-a em uma série de pesquisas com estudantes brasileiros, especialmente discentes de cursos de formação de professores, (BORUCHOVITCH; GANDA, 2009; GANDA, 2011; BORUCHOVITCH; GANDA, 2013; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; GANDA, 2016).

A EEA, construída e utilizada pela primeira vez no estudo de Ganda (2011), inicialmente teve seus itens agrupados em três subescalas de acordo com seu conteúdo que são: problemas relacionados ao gerenciamento do tempo, problemas relacionados ao controle da atenção e problemas relacionados ao preparo. Essas subescalas somavam 24 itens relativos ao uso de estratégias autoprejudiciais em situações acadêmicas.

Com base na escala dessas autoras, tem-se o estudo brasileiro de Marine (2012) e Vargas (2018), em Portugal, bem como a pesquisa de Vargas *et al.* (2018), validando a EEA no ensino superior português.

Diante disso, para avaliar o uso de estratégias de autossabotagem neste estudo optou-se pela escala de estratégias autoprejudiciais (EEA) de Vargas (2018), composta por 16 itens, estes agrupados em dois fatores: “problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas” e “problemas relacionados com o controle da atenção e concentração”. A EEA é mensurada por meio de uma escala do tipo *Likert* com opções de respostas distribuídas em 4 pontos, variando de 1 (Não tem nada a ver comigo) até 4 (Me descreve realmente bem). O escore total pode variar de 16 a 64 pontos, sendo que quanto maior a pontuação, mais

frequente é o comportamento de autossabotagem pelos discentes no ambiente acadêmico. A EEA foi validada no ensino superior português por Vargas *et al.* (2018).

A opção pela EEA de Vargas (2018), aplicada no ensino superior português, e não a de Ganda (2009; 2011), aplicada no ensino superior brasileiro, ocorreu em virtude da indisponibilidade da divulgação das questões do instrumento na íntegra na literatura brasileira. Embora esta tenha servido de base para diversas pesquisas nacionais (GANDA, 2011; MARINE, 2012; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; GANDA, 2016) e internacionais, como é o caso de Vargas (2018) e Vargas *et al.* (2018).

No Quadro 2, estão apresentados os itens para analisar a autossabotagem organizados em torno de cada fator.

Quadro 2 – Escala de Autossabotagem

Fatores	ID/Assertiva
Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas	<p>AS_A_1. Alguns alunos estudam nas vésperas das avaliações. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda matéria;</p> <p>AS_A_2. Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo;</p> <p>AS_A_3. Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos;</p> <p>AS_A_4. Alguns alunos realizam outras atividades (veem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso;</p> <p>AS_A_5. Alguns alunos não se preparam e sentem-se muito ansiosos no momento da realização de uma avaliação. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou;</p> <p>AS_A_6. Alguns alunos adiam a realização de tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora;</p> <p>AS_A_7. Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam ficar várias noites seguidas acordados para realizarem um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono;</p> <p>AS_A_8. Alguns alunos ficam focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho;</p> <p>AS_A_9. Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.</p>
Problemas relacionados com o controle da atenção e concentração	<p>AS_B_10. Alguns alunos usam o telefone durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.</p> <p>AS_B_11. Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa na avaliação, dizem que foi porque perderam coisas importantes.</p> <p>AS_B_12. Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.</p> <p>AS_B_13. Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando tem que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho era muito complexa.</p> <p>AS_B_14. Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.</p> <p>AS_B_15. Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado (a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.</p>

	AS_B_16. Alguns alunos leem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.
--	--

Fonte: Adaptado de Vargas (2018) e Vargas *et al.* (2018).

Nota: AS_A_nº = Autossabotagem_Fator 1_nº da assertiva; AS_B_nº = Autossabotagem_Fator 2_nº da assertiva.

3.3.2 Escala de Trajetória Acadêmica

Neste estudo, associa-se o termo trajetória acadêmica à vida acadêmica. A trajetória acadêmica será mensurada a partir de um instrumento desenvolvido por Vendramini *et al.* (2004) para avaliar a vida acadêmica, denominado de Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), a qual foi construída e validada com estudantes do ensino superior brasileiro de diferentes áreas de ensino. A opção pelo questionário de Vendramini *et al.* (2004) nesta pesquisa deu-se pelo fato de os autores terem elaborado um questionário nacional, de acordo com as especificidades do ensino superior no Brasil.

A EAVA é uma escala constituída de 34 itens distribuídos em 5 fatores, sendo eles: ambiente universitário; compromisso com o curso; habilidade do estudante; envolvimento em atividades não obrigatórias; e condições para o estudo e desempenho acadêmico. A EAVA é mensurada por meio de uma escala do tipo *Likert* com opções de respostas distribuídas em 5 pontos variando de (discordo totalmente – 1 ponto, discordo na maioria das vezes - 2 pontos, discordo e concordo em igual proporção - 3 pontos, concordo na maioria das vezes - 4 pontos e concordo totalmente - 5 pontos). A pontuação mínima possível é de 34 pontos e a máxima, de 170 pontos. O Quadro 3 apresenta os itens da EAVA organizados em torno de cada fator.

Quadro 3 – Escala de Trajetória Acadêmica

Fatores	ID/Assertiva
Ambiente Universitário	<p>TA_A_17. Estou satisfeito (a) com as atividades culturais propostas pela Universidade.</p> <p>TA_A_18. Estou satisfeito (a) com a atuação dos professores.</p> <p>TA_A_19. Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades.</p> <p>TA_A_20. Dificilmente encontro as informações que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da Universidade. (Invertida)</p> <p>TA_A_21. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.</p> <p>TA_A_22. Julgo não poder contar com os funcionários da Universidade. (Invertida)</p> <p>TA_A_23. O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete os meus conhecimentos. (Invertida)</p> <p>TA_A_24. Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade. (Invertida)</p>
Compromisso com o curso	<p>TA_B_25. Tenho certeza que escolhi o curso certo.</p> <p>TA_B_26. Tenho dúvidas se optei pelo curso certo. (Invertida)</p> <p>TA_B_27. Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso.</p> <p>TA_B_28. A área profissional do meu curso não me interessa.</p> <p>TA_B_29. O meu curso não corresponde às minhas aptidões e habilidades. (Invertida)</p> <p>TA_B_30. Tenho interesse pelas atividades da área profissional do curso.</p> <p>TA_B_31. As disciplinas do curso contribuem para minha formação profissional.</p>

Habilidade do estudante	<p>TA_C_32. Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler.</p> <p>TA_C_33. Tenho facilidade para redigir textos.</p> <p>TA_C_34. Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei têm sido suficientes para minha aprendizagem na Universidade.</p> <p>TA_C_35. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no curso.</p> <p>TA_C_36. Consigo relacionar as diferentes disciplinas do meu curso.</p> <p>TA_C_37. Consigo esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas.</p> <p>TA_C_38. Consigo concentrar-me nos estudos.</p> <p>TA_C_39. Consigo ler a maioria do material requerido nas disciplinas.</p> <p>TA_C_40. Não consigo esclarecer as minhas dúvidas escolares. (Invertida)</p> <p>TA_C_41. Tenho dificuldade de estabelecer relações entre conceitos abstratos. (Invertida)</p>
Envolvimento em atividades não obrigatórias	<p>TA_D_42. Não tenho frequentado os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semanas de estudo) promovidos pela Universidade. (Invertida)</p> <p>TA_D_43. Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade.</p> <p>TA_D_44. Não compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela Universidade. (Invertida)</p> <p>TA_D_45. Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade.</p> <p>TA_D_46. Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo promovidos pela Universidade não tem favorecido em minha formação. (Invertida)</p>
Condições para o estudo e desempenho acadêmico	<p>TA_E_47. Não tenho tido tempo para realizar as atividades extra-classe. (Invertida)</p> <p>TA_E_48. Tenho tido dificuldades para dar conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo. (Invertida)</p> <p>TA_E_49. O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos. (Invertida)</p> <p>TA_E_50. Sinto sonolência durante as aulas. (Invertida)</p>

Fonte: Vendramini *et al.* (2004) com adaptações de Lemos (2010)

Nota: ID = Identificação. TA_A_nº = Trajetória Acadêmica Fator 1_nº da assertiva; TA_B_nº = Trajetória Acadêmica Fator 2_nº da assertiva; TA_C_nº = Trajetória Acadêmica Fator 3_nº da assertiva; TA_D_nº = Trajetória Acadêmica Fator 4_nº da assertiva; TA_E_nº = Trajetória Acadêmica Fator 5_nº da assertiva.

3.3.3 Consolidação dos instrumentos para avaliar o comportamento de autossabotagem e avaliar a trajetória acadêmica

No Quadro 4 elaborou-se a consolidação dos instrumentos para avaliar o comportamento de autossabotagem e avaliar a trajetória acadêmica, demonstrando os fatores das escalas, as questões, as formas de mensuração e o embasamento teórico.

Quadro 4 – Instrumentos consolidados

AUTOSSABOTAGEM				
Objetivo	Fatores	Questões	Mensuração	Autor(es) de base
a) avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios	Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas	1 a 9	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos 1 (não tem nada a ver comigo) 2 (tem pouco a ver comigo) 3 (tem a ver comigo) 4 (me descreve realmente bem)	Boruchovitch e Ganda (2009, 2013); Ganda (2011); Vargas (2018); Vargas <i>et al.</i> (2018)
	Problemas relacionados com o controle da atenção e concentração	10 a 16		
TRAJETÓRIA ACADÊMICA				
Objetivo	Fatores	Questões	Mensuração	Autor(es) de base

b) avaliar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios	Ambiente universitário	17 a 24	Escala Likert de 5 pontos 1 (discordo totalmente) 2 (discordo na maioria das vezes) 3 (discordo e concordo em igual proporção) 4 (concordo na maioria das vezes) 5 (concordo totalmente)	Vendramini <i>et al.</i> (2004); Lemos (2010)
	Compromisso com o curso	25 a 31		
	Habilidade do estudante	32 a 41		
	Envolvimento em atividades não obrigatórias	42 a 46		
	Condições para o estudo e desempenho acadêmico	47 a 50		

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 4 apresenta os itens que compõem as escalas de autossabotagem e trajetória acadêmica, bem como as formas de mensuração, assim como a quais dos objetivos específicos pretendem responder.

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, procedeu-se à estatística descritiva das variáveis mensuradas no estudo. Na sequência, para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Modelagem de Equações Estruturais com estimação por *Partial Least Squares* – SEM-PLS, no *software* SmartPLS 3.0, a fim de verificar primeiramente as associações entre os construtos e na sequência testar a hipótese proposta neste estudo.

O uso de Modelagem de Equações Estruturais, com estimação por mínimos quadrados parciais – PLS-SEM, tem se mostrado satisfatório nas investigações do campo das ciências sociais e comportamentais, já que favorece a compreensão da relação entre diversos construtos e é uma técnica orientada para previsões de comportamento (HAIR *et al.*, 2016).

A PLS-SEM vem ganhando destaque nas investigações provenientes de relações sociais humanas por se tratar de uma técnica flexível, capaz de estimar fenômenos latentes, além de apresentar diversas outras razões que justifiquem seu uso, como por exemplo: (i) viabilidade diante de pequenas amostras ($n \leq 100$); (ii) ausência de necessidade de normalidade multivariada dos dados; (iii) adequação a modelos complexos (vários construtos endógenos e exógenos simultaneamente); (iv) utilização de relações causais com caráter exploratório (relações não tão consolidadas na literatura) (BIDO; SILVA, 2019).

Nascimento e Macedo (2016) comentam que a Modelagem de Equações Estruturais é bastante utilizada na literatura internacional, mas no que se refere a pesquisas da área contábil a variante baseada nos Mínimos Quadrados Parciais ainda é pouco explorada, fato que os

autores atribuem ao desconhecimento de sua aplicabilidade e dos benefícios que essa técnica pode proporcionar à pesquisa.

Ainda sobre PLS-SEM tem-se que é uma técnica que permite avaliar simultaneamente a combinação de um modelo de mensuração e um modelo estrutural (ZWICKER; SOUZA; BIDO, 2008), ou seja, a técnica é constituída de duas etapas de análise. No modelo de mensuração (externos exógeno), por meio da combinação de vários itens que compõem uma escala (variáveis observáveis), é possível mensurar, indiretamente, o conceito abstrato de interesse (variável latente) (HAIR *et al.*, 2009); e o modelo estrutural (interno endógeno), é o que avalia as relações (caminhos) de interesse entre as variáveis latentes. Dessa forma, primeiramente efetua-se a validação e confiabilidade das mensurações, no modelo de mensuração, para que então se proceda a análise das relações entre os construtos, no modelo estrutural (HAIR *et al.*, 2017).

Sobre os construtos latentes, estes podem ser de 1ª ordem, 2ª ordem, 3ª ordem... e assim por diante. Uma variável latente de 2ª ordem, por exemplo, é mensurada mediante duas ou mais variáveis latentes de 1ª ordem (BIDO; SILVA, 2019). As modelagens dos dados em 2ª ordem facilitam a análise de dimensões conceituais com maiores níveis de abstração (SARSTEDT *et al.*, 2019). Outro ponto configura-se na análise de variável mediadora, que por meio desta podem ser observados relações indiretas de x em y, mediadas por uma terceira variável (BIDO; SILVA, 2019).

No caso da presente pesquisa, existem dois construtos latentes de 2ª ordem: Autossabotagem e Trajetória Acadêmica. O construto da autossabotagem apresenta-se como construto de 2ª ordem, uma vez que é composto por dois construtos de 1ª ordem: problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas; e problemas relacionados com o controle da atenção e concentração. Ao passo que o construto da Trajetória Acadêmica, apresenta-se como construto de 2ª ordem, uma vez que é composto por cinco construtos de 1ª ordem: ambiente universitário; compromisso com o curso; habilidade do estudante; envolvimento em atividades não obrigatórias; e condições para o estudo e desempenho acadêmico. No entanto, para suas modelagens, utilizou-se do método *Summated Rating Scales* (SRS), que consiste em gerar a média dos indicadores que compõe cada construto de 1ª ordem (BIDO; SILVA, 2019). Em síntese, o construto de Autossabotagem passa a ser composto por dois indicadores, que são as médias de cada um dos construtos de 1ª ordem e o construto de Trajetória Acadêmica passa a ser composto por cinco indicadores, que são as médias de cada um dos construtos de 1ª ordem. Ressalta-se que este motivo explica a existência de apenas uma

carga fatorial por construto de 1ª ordem da autossabotagem e de apenas uma carga fatorial por construto de 1ª ordem da Trajetória Acadêmica, ambos expressos na Tabela 7.

Em relação ao tipo de escala a PLS SEM apresenta como característica a possibilidade de lidar com construtos tanto formativos como reflexivos, no entanto os indicadores reflexivos são os mais utilizados na literatura, além de ser o mais apropriado para escalas psicométricas, como a escala *likert* (NASCIMENTO; MACEDO, 2016), por essas razões na presente pesquisa optou-se pelo uso de indicadores reflexivos. Os indicadores em forma reflexiva consistem que, o construto latente infere a “causa” aos itens observáveis, de maneira a existir correlação entre os itens (HAIR *et al.*, 2014). Em contrapartida, nas escalas formativas, os construtos latentes caracterizam-se como “efeitos” em relação das “causas”, não precisando apresentar correlação entre eles (RODGERS; GUIRAL, 2011).

Desta forma o Quadro 6, apresenta os critérios que foram adotados para se proceder com as análises estatísticas, a avaliação do modelo de mensuração reflexivo e a análise do modelo estrutural da PLS-SEM.

Quadro 5 – Protocolo de análise dos dados

Estatística Descritiva			
Indicador	Descrição	Parâmetro	Embasamento Teórico
Frequência absoluta de cada um dos itens da escala	Indica o comportamento de autossabotagem dos discentes e a avaliação da trajetória acadêmica	Total de respostas ao item	Fávero e Belfiore (2017)
Critérios para avaliação do modelo de mensuração reflexivo			
Indicador	Descrição	Parâmetro	Embasamento Teórico
Confiabilidade Composta - CC (CR = Composite Reliability) e α = Alfa de Cronbach	Indica o grau de consistência interna dos construtos latentes, ou seja, a confiabilidade da escala	$CC \geq 0,7$; $Alpha\ de\ Cronbach \geq 0,7$	Ringle, da Silva e Bido (2014); Hair <i>et al.</i> (2017, 2019)
Validade Convergente (AVE) AVE = Average variance extracted (VME - Variância média extraída)	Representa o quanto em média, as variáveis se correlacionam positivamente com seus respectivos construtos	$AVE \geq 0,5$	Fornell e Larcker, (1981); Hair <i>et al.</i> , (2017, 2019)
Validade Discriminante - VD	É entendida como um indicador de que os construtos ou variáveis latentes são independentes um dos outros (acesso ao critério de Fornell-Larcker)	Compara-se as raízes quadradas dos valores das AVEs de cada construto com as correlações (de Pearson) entre os construtos (ou variáveis latentes). As raízes quadradas das AVEs devem ser maiores	Fornell e Larcker, (1981); Hair <i>et al.</i> , (2014, 2017)

		que as correlações entre os construtos	
Critérios para análise do modelo estrutural			
Indicador	Descrição	Parâmetro	Embasamento Teórico
Teste T de <i>Student</i>	Avalia a significância dos coeficientes do caminho – Γ A significância das relações deve ser obtida através da técnica de <i>bootstrapping</i> com 5.000 amostras	H0: $\Gamma = 0$. O objetivo é rejeitar a hipótese nula do teste. $T \geq 1,96$ – para um nível de significância de 5%; $T \geq 2,57$ – para um nível de significância de 1%	Hair <i>et al.</i> (2014); Ringle, da Silva e Bido (2014)
Coefficiente de Determinação de Pearson (R ²)	O R ² indica a variância dos blocos latentes dependentes explicada pelas variáveis latentes independentes por meio de uma série de regressões de mínimos quadrados ordinárias (OLS), indica a qualidade do modelo ajustado	2% = baixo, 13 % = médio e 26% = alto	Cohen (1988)
Multicolinearidade VIF/FIV (Fator de Inflação da Variância)	O VIF é calculado para examinar a existência de problemas de colinearidade no modelo estrutural	Recomenda-se: VIF < 3	Hair <i>et al.</i> (2019)
Validade preditiva (Q ²)	O Q ² avalia quanto o modelo se aproxima do que se esperava dele (ou a qualidade da predição do modelo ou acurácia do modelo ajustado), estimados pelo procedimento <i>blindfolding</i> , pelo <i>SmartPLS</i>	Como critério de avaliação devem ser obtidos valores maiores que zero - $Q^2 > 0$. Um modelo perfeito teria $Q^2 = 1$ (mostra que o modelo reflete a realidade – sem erro)	Hair <i>et al.</i> (2019)
Coefficientes de Caminho (<i>Path Coefficients</i> – Γ)	Tem a função dos betas (β) de uma regressão linear, avalia as relações causais do modelo	Deve ser avaliado a partir das significâncias estatísticas de cada caminho, orientado pela teoria	Hair <i>et al.</i> (2014, 2017), Ringle, da Silva e Bido (2014)

Fonte: Elaborado a partir dos autores citados no quadro 5.

As técnicas estatísticas utilizadas para as estatísticas descritivas foram modeladas e calculadas em planilha eletrônica. Para a realização da PLS – SEM, foi utilizado o *software* de análise estatísticas SmartPLS em sua versão 3.3.2.

Sobre os principais *softwares* utilizados para instrumentalização do PLS-SEM, Nascimento e Macedo (2016), citam o SmartPLS; PLSGraph; NEUSREL; e WarpPLS. No entanto, Hair *et al.* (2018) indicam os *softwares* PLS-Graph e o SmartPLS, pois os mesmos apresentam interfaces com maiores facilidades para o uso. Dessa forma optou-se por utilizar o SmartPLS 3.3.2, desenvolvido por Ringle, Wende e Becker (2015).

3.5 VARIÁVEIS DE CONTROLE

Foram consideradas duas variáveis de controle relativas aos estudantes que foram transformadas em subgrupos para sua operacionalização: gênero (masculino e feminino) e idade (até 25 anos e mais de 25 anos). Assim para a amostra segregada em subgrupos (HAIR *et al.*, 2017) também foi utilizada a PLS-SEM. A justificativa para inclusão de tais variáveis consiste na utilização de forma semelhante pela literatura relacionada ao tema, como nos estudos de Ganda (2011), Ganda e Boruchovitch (2015); Vargas (2018) e Mena (2019).

3.6 PRÉ-TESTE

O pré-teste nessa pesquisa teve como objetivo “identificar problemas antes que a verdadeira coleta de dados se inicie” (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 297), como inconsistências, dificuldades em responder as questões, perguntas constrangedoras, linguagem inacessível, entre outros fatores (MARTINS; THEOPHILO, 2016).

O questionário utilizado na fase do pré-teste foi estruturado na plataforma eletrônica *GoogleForms* e encontra-se no APÊNDICE B. Esta etapa foi realizada no segundo semestre de 2020, que ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2021. O questionário foi enviado aos 80 alunos de graduação que estavam cursando o último semestre dos cursos da área de negócios (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas), para que participassem do estudo e apontassem sugestões de melhorias no instrumento de coleta de dados proposto.

Foram obtidas 18 participações, os graduandos contribuíram com suas respostas ao questionário, no entanto não foram apontadas sugestões de melhorias no instrumento nem dúvidas em relação às questões propostas. Nesse sentido subentende-se que o questionário estava redigido de forma clara e de fácil entendimento. O tempo médio de preenchimento completo do questionário foi de 10 minutos.

Coletadas as respostas, realizou-se o primeiro procedimento de análise da confiabilidade das escalas pelo *Alpha de Cronbach*, em que valores iguais ou acima de 0,70 são considerados adequados para instrumentos comportamentais (FÁVERO; BELFIORE, 2017). A Tabela 3 apresenta os valores do *Alpha de Cronbach* das escalas do instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Tabela 3 – Alpha de Cronbach – Pré-teste

Indicadores Analisados	Autossabotagem	Trajatória Acadêmica
Nº de assertivas	15	34
<i>Alpha de Cronbach</i>	0,943	0,859

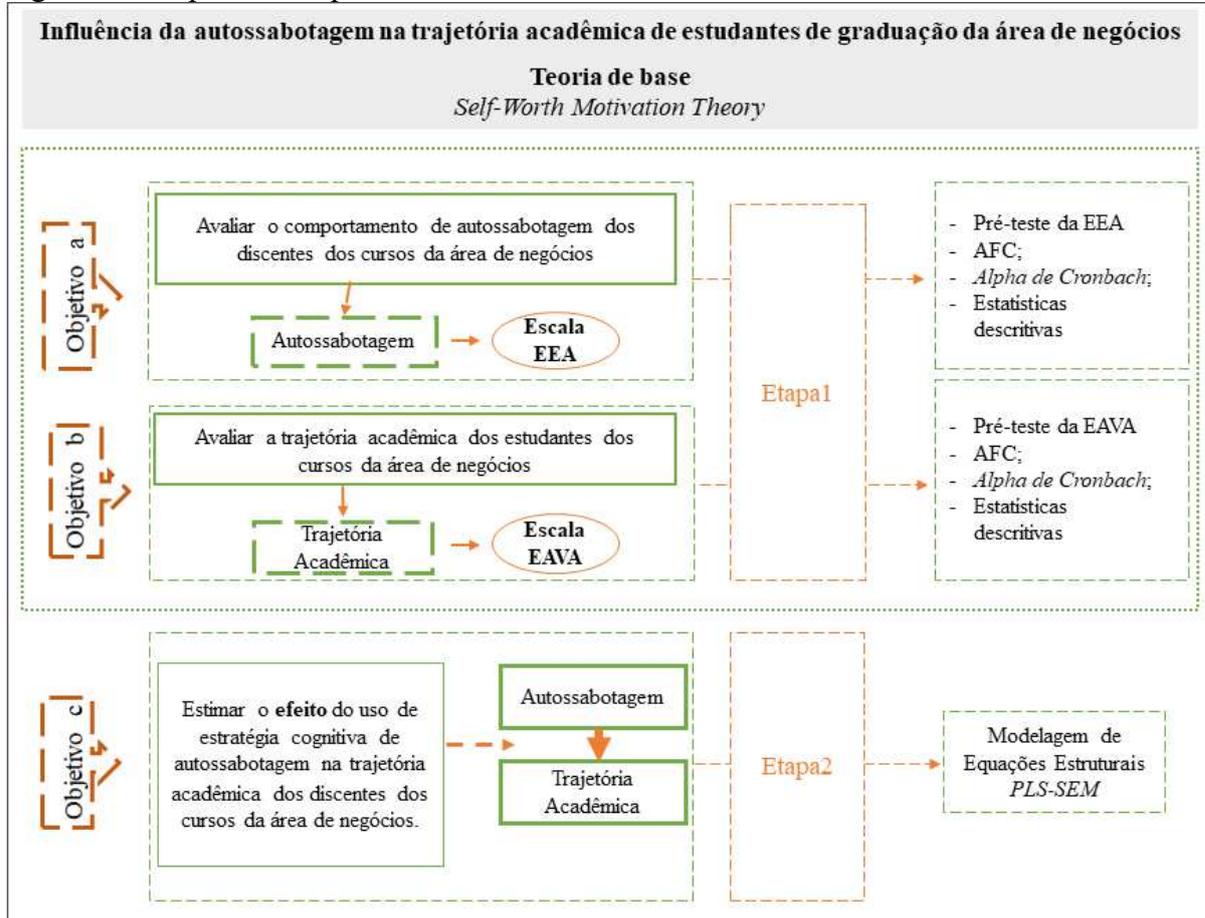
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a análise preliminar indicada na Tabela 3, pode-se observar que aparentemente as escalas de autossabotagem e trajetória acadêmica possuem consistência interna e demonstram-se adequadas para essa pesquisa, visto que o *Alpha de Cronbach* apresentou grau de confiabilidade acima de 0,70 (FÁVERO; BELFIORE, 2017)

3.7 ETAPAS DA PESQUISA

A Figura 4 mostra as etapas da pesquisa, alinhadas com os objetivos propostos, bem como os procedimentos estatísticos que serão adotados para responder ao problema de pesquisa.

Figura 4 – Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborado a partir dos procedimentos metodológicos descritos

Inicialmente são avaliadas a Autossabotagem e a Trajetória Acadêmica, por meio das escalas estabelecidas (etapa 1), para em seguida verificar se a autossabotagem exerce influência negativa sobre a trajetória acadêmica (etapa 2), confirmando ou refutando a hipótese do estudo.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo segue os preceitos da resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes da pesquisa. A coleta de dados iniciou após a aprovação do comitê de ética.

Alguns riscos relacionados a pesquisa podem ser fadiga e cansaço. Além disso, é possível que o participante se sinta inseguro e de algum modo alguma pergunta represente um gatilho que se interseccione com a sua história de vida. Tal fato é pertinente a esta tipologia de pesquisa. Caso em que os pesquisadores garantirão assistência imediata, integral e gratuita. É assegurado ao respondente a opção de interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus ao mesmo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sob o protocolo nº 4.865.388 (**ANEXO I**) e todos os participantes forneceram consentimento (**APÊNDICE B**), que foi concedido por meio de uma assertiva incluída antes do instrumento de pesquisa na plataforma *Google Forms*. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) completo encontra-se no **APÊNDICE A**.

4 RESULTADOS

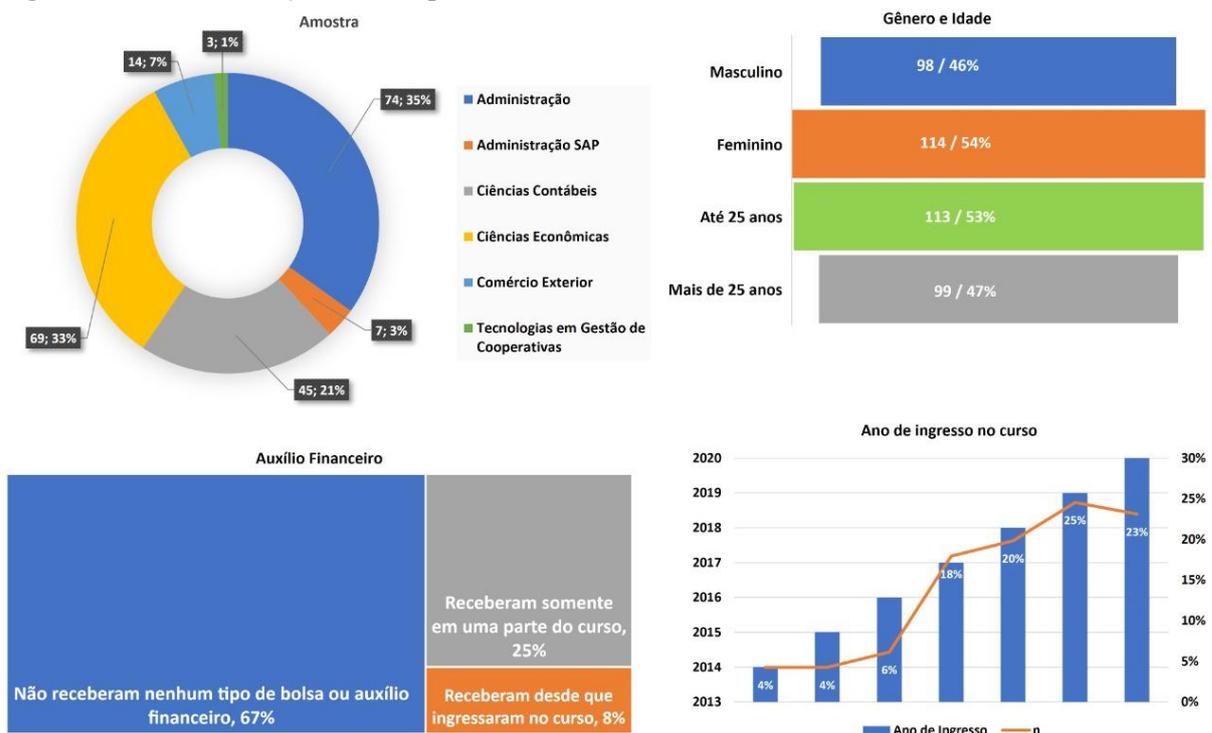
Neste capítulo, os resultados da pesquisa são descritos e analisados. Primeiramente é apresentada a caracterização dos respondentes. Em seguida, são apresentadas as estatísticas descritivas das escalas de autossabotagem e de trajetória acadêmica, com a avaliação de atitudes autossabotadoras e da trajetória acadêmica, indicadas pelos estudantes. Este capítulo é finalizado com a apresentação do efeito do uso de estratégias cognitivas de autossabotagem na trajetória acadêmica dos discentes, calculado na PLS-SEM.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

A pesquisa foi enviada aos 1219 discentes matriculados no ciclo 1/2021 ingressantes até o ano de 2020 nos cursos de Administração, Administração SAP, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologias em Gestão de Cooperativas, da FURG. Inicialmente foram obtidas 220 respostas ao instrumento de pesquisa. Contudo, 8 respondentes eram alunos ingressantes no ano de 2021, os quais não faziam parte do grupo alvo da investigação, por isso, suas respostas não foram consideradas válidas para análise, portanto, foram extraídas. As 212 respostas restantes foram consideradas válidas para serem analisadas, as quais representam em torno de 96% das participações coletadas e 17% da população do estudo.

Na Figura 5 seguem os dados referentes ao perfil dos discentes que compõem a amostra da pesquisa.

Figura 5 – Caracterização dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

Entre os 212 discentes que compõem a amostra final da pesquisa (Figura 5), 54% se identificam com o gênero feminino. Os discentes foram distribuídos nas faixas etárias “até 25 anos” e “mais de 25 anos”. A primeira faixa etária, até 25 anos, concentra a maior parte dos respondentes (53%). A maioria dos discentes participantes da pesquisa não recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro para realizar sua graduação (67%). Por fim, em relação ao ano

de ingresso tem-se a maior concentração de respondentes no ano de 2019 (24%), 2020 (22%) e no ano de 2018 (19%). Os resultados em relação ao gênero assemelham-se aos estudos de Sahranch (2011) e Ganda (2011), mas são divergentes em relação ao ano de ingresso se comparados à pesquisa de Ganda (2011), na qual apresentou maior concentração de alunos do 4º ano de curso e de Mena (2019), com maior concentração de alunos do 1º ano de curso.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Nesta seção são apresentados os resultados dos construtos utilizados para avaliar a Autossabotagem e a Trajetória Acadêmica com o intuito de atender aos objetivos específicos “a” e “b”.

Inicialmente, são descritos e analisados os resultados dos itens da Escala de Autossabotagem (Tabela 4), para alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa “a) avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios”. Cabe destacar que a Escala de Autossabotagem apresentada na estatística descritiva está composta de 15 itens, visto que na avaliação do modelo de mensuração da PLS-SEM (seção 4.3.1) a assertiva AS_A_5 foi eliminada por apresentar carga fatorial abaixo de 0,6 (HAIR *et al.*, 2017). Segundo Hair *et al.* (2017), exclusões são aceitáveis e podem fazer-se necessárias para o ajuste do modelo e a literatura apresenta exclusões na ordem de 30%, as quais não afetaram a modelagem (SCHROEDER; SIMS, 2018).

Tabela 4 – Comportamento de autossabotagem dos discentes

Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas					
ID/DESCRIÇÃO	Frequência				Autossa botagem (2+3+4)
	1	2	3	4	
AS_A_1. Alguns alunos estudam nas vésperas das avaliações. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda matéria;	79	83	34	16	133
AS_A_2. Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo;	116	59	26	11	96
AS_A_3. Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos;	86	60	48	18	126
AS_A_4. Alguns alunos realizam outras atividades (veem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho.	104	62	29	17	108

Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso;					
AS_A_6. Alguns alunos adiam a realização de tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora;	96	56	34	26	116
AS_A_7. Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam ficar várias noites seguidas acordados para realizarem um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono;	110	65	22	15	102
AS_A_8. Alguns alunos ficam focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho;	106	68	27	11	106
AS_A_9. Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.	93	62	36	21	119
Frequência Total de Respostas do fator	790	906			

Problemas relacionados com o controle da atenção e concentração

ID/ DESCRIÇÃO	Frequência				
	1	2	3	4	Autossabotagem (2+3+4)
AS_B_10. Alguns alunos usam o telefone durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.	133	39	22	18	79
AS_B_11. Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa na avaliação, dizem que foi porque perderam coisas importantes.	172	25	12	3	40
AS_B_12. Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	135	49	20	8	77
AS_B_13. Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando tem que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho era muito complexa.	169	29	8	6	43
AS_B_14. Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.	163	32	12	5	49
AS_B_15. Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado (a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	155	40	12	5	57
AS_B_16. Alguns alunos leem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	193	12	4	3	19
Frequência Total de Respostas do fator	1.120	364			
Frequência de Respostas da EEA, sem autossabotagem	1.910				
Frequência de Respostas da EEA, com Autossabotagem		1.270			
Frequência Total de Respostas da Escala EEA		3.180			

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: 1 = Não tem nada a ver comigo; 2 = Tem pouco a ver comigo; 3 = Tem a ver comigo; 4 = Me descreve realmente bem; a assertiva AS_A_5 foi excluída para ajuste do modelo.

Tendo em vista que o instrumento utilizado para avaliar a autossabotagem é composto pelas alternativas de resposta: 1 (Não tem nada a ver comigo); 2 (Tem pouco a ver comigo); 3 (Tem a ver comigo); 4 (Me descreve realmente bem), considerou-se que os alunos que responderam a partir da alternativa “2” apresentam inclinação ao comportamento de autossabotagem, em algum nível, pois eles não negam totalmente a afirmativa.

A escala de autossabotagem ficou composta por 15 assertivas que foram respondidas pelos 212 estudantes. Portanto, a frequência total de respostas da escala de autossabotagem EEA é de 3.180, resultado da multiplicação das 15 respostas dos 212 estudantes. Se todos os estudantes respondessem os itens da escala entre as alternativas 2 a 4, todos os comportamentos de autossabotagem avaliados no instrumento EEA teriam sido constatados nos respondentes da pesquisa. Contudo, os dados da Tabela 4 indicam que os comportamentos de autossabotagem apresentados pelos estudantes da amostra foram observados em 1.270 respostas aos itens da escala EEA, entre as alternativas 2 a 4 (40% da frequência total da escala). Por outro lado, comportamentos contrários a autossabotagem foram observados em 1.910 respostas aos itens da escala EEA, na alternativa 1 (60% do total da escala).

Observa-se que os respondentes demonstram maior tendência ao comportamento de autossabotagem em relação ao fator “problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas” (906 respostas do fator favoráveis à autossabotagem) do que em relação ao fator “problemas relacionados com o controle da atenção e concentração” (364 respostas do fator favoráveis à autossabotagem). Isso porque no segundo fator “problemas relacionados com o controle da atenção e concentração” a maioria das respostas (1.120) se concentrou na opção “1 = Não tem nada a ver comigo”.

Os comportamentos mais indicados pelos alunos no fator “problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas” correspondem as seguintes atitudes “Alguns alunos estudam nas vésperas das avaliações. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda matéria” (133 respostas); “Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos” (126 respostas); “Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram” (119 respostas) e “Alguns alunos adiam a realização de tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora” (116 respostas).

A assertiva AS_A_5, excluída para ajuste do modelo, embora não elencada na Tabela 4, também apresentou maior frequência de respostas em itens que apresentam, em algum nível,

inclinação ao comportamento de autossabotagem (113 respostas entre os itens “2+3+4”). Portanto a exclusão dessa assertiva para ajuste do modelo não alterou a análise geral da avaliação da autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios. A frequência de respostas ao item encontra-se detalhada no APÊNDICE C.

Embora as atitudes autossabotadoras relacionadas ao controle da atenção e concentração tenham sido menos percebidas pelos estudantes, as atitudes que receberam maior pontuação nesse fator da escala de autossabotagem foram: “Alguns alunos usam o telefone durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor” (79 respostas), “Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo” (77 respostas) e “Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado (a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos” (57 respostas).

Para avaliar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios, respondendo ao segundo objetivo específico da pesquisa, os resultados dos itens da escala de avaliação da vida acadêmica – EAVA estão descritos na Tabela 5. Cabe destacar que a EAVA apresentada na estatística descritiva está composta de 22 itens, visto que na avaliação do modelo de mensuração da PLS-SEM (seção 4.3.1), as assertivas TA_A_19; TA_A_20; TA_A_22; TA_A_23; TA_B_28; TA_C_32; TA_C_33; TA_C_34; TA_C_40; TA_C_41; TA_D_46; TA_E_49 foram excluídas por apresentar carga fatorial abaixo de 0,6 (HAIR *et al.*, 2017).

Tabela 5 – EAVA – Frequência de respostas dos discentes

Ambiente universitário							
ID/DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida)	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_A_17. Estou satisfeito (a) com as atividades culturais propostas pela Universidade.	23	26	72	54	37	49	91
TA_A_18. Estou satisfeito (a) com a atuação dos professores.	10	33	51	78	40	43	118
TA_A_21. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.	18	20	39	37	98	38	135
TA_A_24. Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade. (Invertida)	136	30	14	22	10	32	166
Total						162	510

Compromisso com o curso

ID/ DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_B_25. Tenho certeza que escolhi o curso certo.	19	22	35	52	84	41	136
TA_B_26. Tenho dúvidas se optei pelo curso certo. (Invertida)	87	27	40	28	30	58	114
TA_B_27. Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso.	7	10	45	54	96	17	150
TA_B_29. O meu curso não corresponde às minhas aptidões e habilidades. (Invertida)	95	39	53	17	8	25	134
TA_B_30. Tenho interesse pelas atividades da área profissional do curso.	8	12	35	44	113	20	157
TA_B_31. As disciplinas do curso contribuem para minha formação profissional.	5	10	32	53	112	15	165
Total						176	856

Habilidade do estudante

ID/DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_C_35. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no curso.	35	44	44	48	41	79	89
TA_C_36. Consigo relacionar as diferentes disciplinas do meu curso.	11	14	46	80	61	25	141
TA_C_37. Consigo esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas.	13	24	57	71	47	37	118
TA_C_38. Consigo concentrar-me nos estudos.	33	34	56	52	37	67	89
TA_C_39. Consigo ler a maioria do material requerido nas disciplinas.	33	43	51	49	36	76	85
Total						284	522

Envolvimento em atividades não obrigatórias

ID/ DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_D_42. Não tenho frequentado os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semanas de estudo) promovidos pela Universidade. (Invertida)	46	34	31	39	62	101	80
TA_D_43. Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade.	49	37	41	42	43	86	85
TA_D_44. Não compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela Universidade. (Invertida)	36	26	34	41	75	116	62
TA_D_45. Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade.	80	36	39	30	27	116	57

Total						419	284
Condições para o estudo e desempenho acadêmico							
ID/ DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_E_47. Não tenho tido tempo para realizar as atividades extraclasse. (Invertida)	31	24	50	56	51	107	55
TA_E_48. Tenho tido dificuldades para dar conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo. (Invertida)	26	18	44	45	79	124	44
TA_E_50. Sinto sonolência durante as aulas. (Invertida)	32	31	38	52	59	111	63
Total						342	162

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo na maioria das vezes; 3 = Discordo e concordo em igual proporção; 4 = Concordo na maioria das vezes; 5 = Concordo totalmente; TA = Trajetória Acadêmica; assertivas excluídas para ajuste do modelo: TA_A_19; TA_A_20; TA_A_22; TA_A_23; TA_B_28; TA_C_32; TA_C_33; TA_C_34; TA_C_40; TA_C_41; TA_D_46; TA_E_49.

A Tabela 5 organiza a frequência de respostas relativas aos fatores (1) ambiente universitário, (2) compromisso com o curso, (3) habilidade do estudante, (4) envolvimento em atividades não obrigatórias e (5) condições para o estudo e desempenho acadêmico. Por meio das respostas de cada fator avaliou-se a trajetória acadêmica, a partir da percepção de integração com a vida acadêmica dos estudantes. As alternativas de respostas variam entre 1 = Discordo totalmente até 5 = Concordo totalmente. As respostas nas alternativas 1 e 2 (4 e 5 para questões invertidas), foram consideradas como percepção negativa do item avaliado, portanto desfavoráveis à trajetória acadêmica do estudante. As respostas nas alternativas 4 e 5 (1 e 2 para questões invertidas) foram consideradas como percepção positiva do item avaliado e, portanto, favoráveis à trajetória acadêmica do estudante.

Os dados revelam que a avaliação dos alunos em relação a vida acadêmica, em geral, se mostra favorável, visto que a maioria das respostas se concentram nos itens que demonstram concordância (ou discordância para questões invertidas) com as assertivas da EAVA. Portanto, os estudantes, se consideram integrados com a vida acadêmica.

Os fatores “ambiente universitário”, “compromisso com o curso” e “habilidade do estudante” apresentaram melhor avaliação e demonstraram maior integração à vida acadêmica por parte dos estudantes, quando comparados aos fatores “envolvimento em atividades não obrigatórias” e “condições para o estudo e desempenho acadêmico”.

Os itens que mais se destacaram em relação ao ambiente universitário foram: “Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade” (reversa), com 166 respostas positivas, indicando

que a maioria dos respondentes se sente bem no ambiente universitário. A assertiva “Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade”, recebeu 135 respostas positivas e a assertiva “Estou satisfeito (a) com a atuação dos professores”, teve 118 respostas positivas.

Os itens mais destacados sobre o compromisso com o curso foram: a consciência de que as disciplinas são importantes para a formação profissional (165 respostas positivas), o interesse na atuação profissional (157 respostas positivas) e o interesse pessoal em relação ao curso (150 respostas positivas).

Os itens mais destacados nas habilidades dos estudantes foram: “Consigo relacionar as diferentes disciplinas do meu curso (141 respostas positivas) e “Consigo esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas (118 respostas positivas).

As assertivas TA_A_19, TA_A_20, TA_A_22, TA_A_23, TA_B_28, TA_C_32, TA_C_33, TA_C_34, TA_C_40 e TA_C_41 pertencentes aos fatores “ambiente universitário”, “compromisso com o curso” e “habilidade do estudante”, excluídas para ajuste do modelo e por isso não elencada na Tabela 5, apresentaram frequência de respostas em itens desfavoráveis a trajetória acadêmica. No entanto, esse resultado não alterou a análise geral em relação a avaliação da trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios, pois ao considerar a frequência de respostas dos itens favoráveis e desfavoráveis à Trajetória Acadêmica das questões excluídas no total de cada fator da Tabela 5, os resultados prevaleceram em itens favoráveis à Trajetória Acadêmica, demonstrando nestes elementos, engajamento e integração dos alunos à vida acadêmica. A frequência de respostas aos itens excluídos encontra-se detalhada no APÊNDICE D.

Sobre o “envolvimento em atividades não obrigatórias” e “condições para o estudo e desempenho acadêmico”, as respostas se concentraram em itens desfavoráveis, o que é preocupante, pois falta de engajamento e envolvimento dos estudantes tende a prejudicar a integração na vida acadêmica.

Os itens mais respondidos, de forma negativa, sobre o envolvimento em atividades não obrigatórias foram: “Não compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela Universidade. (Invertida)” e “Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade” (116 respostas negativas cada) e “Não tenho frequentado os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semanas de estudo) promovidos pela Universidade. (Invertida)” (101 respostas negativas). Isto revela que os estudantes apresentam baixa participação em eventos promovidos pela universidade, sejam eles voltados a integração acadêmica, esportiva, social ou cultural.

Os itens mais destacados nas questões que avaliam as condições para o estudo e desempenho acadêmico foram: “Tenho tido dificuldades para dar conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo. (Invertida)” (124 respostas negativas) e “Sinto sonolência durante as aulas. (Invertida)” (111 respostas negativas). Estas respostas podem estar associadas ao fato de que os cursos investigados são noturnos e a maioria dos estudantes trabalha durante o dia.

Em relação aos fatores “envolvimento em atividades não obrigatórias” e “condições para o estudo e desempenho acadêmico” as assertivas TA_D_46 e TA_E_49, excluídas para ajuste do modelo e por isso não elencada na Tabela 5, também apresentaram frequência de respostas em itens desfavoráveis à Trajetória Acadêmica. Esse resultado não alterou a análise geral em relação a avaliação da trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios, pois ao considerar a frequência de respostas dos itens desfavoráveis e favoráveis à Trajetória Acadêmica das questões excluídas no total de cada fator da Tabela 5, os resultados prevaleceram em itens desfavoráveis à Trajetória Acadêmica. No entanto, percebeu-se que as respostas desfavoráveis a esses fatores fortaleceram a necessidade de observar os aspectos relativos ao envolvimento em atividades não obrigatórias, bem como as condições para o estudo e desempenho acadêmico dos alunos, visando proporcionar maior integração dos estudantes à vida acadêmica. A frequência de respostas aos itens excluídos encontra-se detalhada no APÊNDICE D.

4.3 MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS POR MÍNIMOS QUADRADOS PARCIAIS (PLS-SEM)

A PLS-SEM testa a relação entre variáveis observadas (medidas) ou variáveis latentes (inferidas). A especificação da relação entre variáveis observáveis e suas variáveis latentes é denominado de modelo externo, ao passo que a relação especificada entre os construtos latentes constitui o modelo interno ou estrutural (GORAI; TULURI; TCHOUNWOU, 2015). Dessa forma, a análise é realizada em duas etapas: primeiramente, o Modelo de Mensuração (Tabela 7) é avaliado, em um segundo momento avalia-se o Modelo Estrutural (Tabela 8).

4.3.1 Modelo de Mensuração

A AFC (Análise Fatorial Confirmatória) se configura como uma primeira etapa na modelagem de equações estruturais com estimação por mínimos quadrados parciais. Esta técnica apresenta um modelo em que todas as variáveis latentes (VL) são correlacionadas entre

si para averiguar o modelo de mensuração (relações entre os indicadores e construtos) (BIDO; SILVA, 2019). Hair *et al.* (2017), orientam que, caso seja necessário, ajustes devem ser realizados para melhorar as validades e a confiabilidade do modelo. Dessa forma, do total de 50 itens, foram necessários a exclusão de 13 itens para ajustar o modelo, sendo: 1 item do construto Autossabotagem (AS_A_5) e 12 itens do construto Trajetória Acadêmica (TA_A_19; TA_A_20; TA_A_22; TA_A_23; TA_B_28; TA_C_32; TA_C_33; TA_C_34; TA_C_40; TA_C_41; TA_D_46; TA_E_49). A indicação de exclusão é devido ao fato de os itens não se apresentarem adequados na Análise Fatorial Confirmatória - AFC, ou seja, para a amostra pesquisada suas baixas cargas fatoriais ($<0,60$), indicam certo desalinhamento com os demais itens dos construtos (HAIR *et al.*, 2017). Após a exclusão dos 13 itens, os demais indicadores apresentaram cargas fatoriais aceitáveis ($\geq 0,60$) em seus respectivos construtos (HAIR *et al.*, 2017).

O total de exclusões ficou em torno de 26%, o que segundo Hair *et al.* (2009) pode ser justificado como pequena modificação de modelo. Em comparativo, foi encontrado na literatura exclusões na ordem de 30%, as quais não afetaram a modelagem (SCHROEDER; SIMS, 2018). Embora seja aceitável pela literatura a exclusão de itens do modelo, observa-se que essa quantidade poderia ser diferente caso as questões não fossem com alternativa de resposta invertida ou reversa, visto que dos 13 itens excluídos, 7 eram questões reversas. Dessa forma, tem-se nessa situação uma limitação para este estudo.

Após as exclusões para ajuste do modelo, avaliou-se novamente as cargas fatoriais dos construtos para seguir com a análise do modelo de mensuração. A Tabela 6 mostra as cargas fatoriais após as exclusões.

Tabela 6 – Cargas Fatoriais após ajuste do modelo

ID - Autossabotagem	CF	ID – Trajetória Acadêmica	CF
AS_A_1	0,707	TA_A_17	0,705
AS_A_2	0,729	TA_A_18	0,753
AS_A_3	0,742	TA_A_21	0,709
AS_A_4	0,729	TA_A_24	0,699
AS_A_6	0,750	TA_B_25	0,879
AS_A_7	0,629	TA_B_26	0,825
AS_A_8	0,645	TA_B_27	0,790
AS_A_9	0,743	TA_B_29	0,661
AS_B_10	0,697	TA_B_30	0,781
AS_B_11	0,798	TA_B_31	0,650
AS_B_12	0,720	TA_C_35	0,603
AS_B_13	0,737	TA_C_36	0,754

AS_B_14	0,730	TA_C_37	0,747
AS_B_15	0,639	TA_C_38	0,811
AS_B_16	0,725	TA_C_39	0,800
		TA_D_42	0,864
		TA_D_43	0,921
		TA_D_44	0,687
		TA_D_45	0,731
		TA_E_47	0,744
		TA_E_48	0,798
		TA_E_50	0,776

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: ID = Identificação; CF = Carga Fatorial

Observa-se pela Tabela 6 que as cargas fatoriais dos itens em seus respectivos construtos mostram-se adequadas, ou seja, apresentaram índices superiores a 0,60 (HAIR *et al.*, 2017).

Diante do modelo ajustado e as cargas fatoriais adequadas, parte-se para análise do modelo de mensuração. A Tabela 7 exibe os *outputs* da Análise Fatorial Confirmatória – AFC após os ajustes do modelo, primeira etapa da SEM-PLS.

Tabela 7 – Modelo de Mensuração

Painel A: Confiabilidade e validade dos construtos de segunda-ordem										
	α	CR	AVE	1.AS	2.TA					
1.AS	0,901	0,902	0,822	0,907						
2.TA	0,870	0,812	0,473	-0,403	0,688					
Painel B: Confiabilidade e validade dos construtos de primeira-ordem										
	α	CR	AVE	AS_A	AS_B	TA_A	TA_B	TA_C	TA_D	TA_E
AS_A	0,859	0,890	0,505	0,711						
AS_B	0,846	0,884	0,522	0,646	0,722					
TA_A	0,687	0,809	0,514	-0,251	-0,185	0,717				
TA_B	0,858	0,895	0,591	-0,297	-0,274	0,471	0,769			
TA_C	0,799	0,862	0,558	-0,431	-0,147	0,461	0,483	0,747		
TA_D	0,827	0,880	0,650	-0,151	-0,121	0,221	0,126	0,265	0,806	
TA_E	0,667	0,816	0,597	-0,360	-0,182	0,330	0,310	0,468	0,311	0,773

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: α = Alfa de Cronbach, CR = Composite Reliability, AVE = Average variance extracted. AS = Autossabotagem. TA = Trajetória Acadêmica

Nota: Valores em negrito na diagonal representam a raiz quadrada da AVE, para acesso ao critério de Fornell-Larcker.

Para consistência interna do modelo, três premissas foram avaliadas: índices de confiabilidade dos construtos (α ; CR), validade convergente (AVE) e validade discriminante, que indica se os construtos são independentes um dos outros.

No que se refere a confiabilidade da consistência interna do modelo, avalia-se o *Alpha de Cronbach* (α) e o *Composite reliability* (CR). Por mais que a literatura sugira mais de 0,7 para estes índices (HAIR *et al.*, 2019), valores entre 0,4 e 0,7 apenas devem ser excluídos caso promovam um significativo aumento na AVE (BIDO; SILVA, 2019). Nota-se apenas o α de TA_A (0,687) e o α de TA_E (0,667) abaixo de 0,70, no entanto estão próximos ao recomendável, ademais percebe-se $AVE > 0,50$ e $CR > 0,70$. Para esses casos e com poucas cargas fatoriais abaixo de 0,70 a literatura recomenda que se mantenha o modelo, ou seja, a recomendação é que, sempre que possível, se mantenha o máximo de indicadores no modelo para não prejudicar a validade de conteúdo (BIDO; SILVA, 2019). Logo pode-se inferir que a consistência interna do modelo demonstra confiabilidade (HAIR *et al.*, 2019).

A validade convergente deve ser atestada pelos valores de AVE, nos construtos de primeira e segunda-ordem, os quais devem ser maiores ou iguais a 0,50 (HAIR *et al.*, 2019). A AVE serve para representar o quanto, em média, as variáveis se correlacionam positivamente com seus respectivos construtos, ou seja, serve para esboçar a capacidade do construto em servir de métrica para o que realmente deveria. Nota-se que apesar da AVE do construto de segunda-ordem da TA estar abaixo de 0,50 (0,473), a literatura aceita que se mantenha o modelo. Little, Lindenberger e Nesselroade (1999) sugerem a manutenção de tais variáveis, pois estes pontos de corte são flexíveis e manter mais indicadores torna-se uma alternativa viável, e para esse caso tem-se poucas cargas fatoriais abaixo de 0,70 e poucas (no caso só uma) AVE minimamente abaixo de 0,50. Assim, pode-se concluir pela existência de validade convergente, ou seja, as variáveis se correlacionam positivamente com seus respectivos construtos.

Por fim, a validade discriminante pode ser observada pelo critério de Fornell-Larcker, no qual os valores na diagonal em negrito (raiz quadrada da AVE) devem ser superiores as correlações entre construtos (HAIR *et al.*, 2017). De acordo com a Tabela 7 pode-se observar que os valores quadráticos das AVE's (em negrito) de todos os construtos latentes são superiores aos valores das correlações entre construtos, logo pode-se concluir pela existência de validade discriminante.

Assim, diante do exposto, todas as formas de averiguação (α , CR, AVE e Fornell-Larcker) convergem para a aceitação do modelo, ou seja, o modelo de mensuração mostra-se adequado, permitindo que se passe à análise do modelo estrutural.

4.3.2 Modelo Estrutural

Estimativas válidas e confiáveis do modelo de mensuração permitem avaliar o modelo estrutural (HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009), pois a avaliação do modelo estrutural implica estabelecer a capacidade de predição e analisar as relações entre as variáveis latentes (relações entre os construtos) (HAIR *et al.*, 2017).

Os critérios-chave para se avaliar os resultados do modelo estrutural são: (1) verificação da colinearidade entre os constructos endógenos; (2) avaliação da significância e relevância das relações entre os construtos do modelo (coeficientes de caminho); (3) avaliação dos coeficientes de determinação (R^2); e (4) avaliação da relevância preditiva do modelo (Q^2) (HAIR *et al.*, 2017).

Dessa forma inicia-se a avaliação do modelo estrutural pela disposição da análise de caminhos (Tabela 8), com a relação estipulada (AS \rightarrow TA), coeficiente beta (β), estatística t e valor p , pois um modelo estrutural é constituído por relações entre construtos; enquanto a direção dessas relações é indicada por setas, a força das relações é indicada pelos coeficientes de caminho, que variam entre -1 e +1 (HAIR *et al.*, 2017). Quanto mais próximo de +1 for o coeficiente de caminho, maior o indício de uma forte relação positiva entre os construtos. O inverso é verdadeiro para coeficientes de caminho mais próximos de -1. Contudo, a significância dos coeficientes é avaliada por meio dos valores t (HAIR *et al.*, 2017). A Tabela 8 mostra o valor do coeficiente de caminho e o respectivo valor da estatística t e do valor p , que indicam a significância dos coeficientes, e os intervalos de confiança.

Considerou-se ainda como critérios de avaliação as relações do caminho estrutural em termos de sinal, magnitude e significância, além da variância explicada das variáveis, por meio do coeficiente de determinação, ou seja, valor de R^2 (HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009; HAIR *et al.*, 2011) e a relevância preditiva das variáveis, determinada pelo indicador de Stone-Geisser (Q^2) (HAIR *et al.*, 2019).

Tabela 8 – Modelo Estrutural

Hipótese	Beta (β)	Estatística t	Valor p	R^2	Q^2
AS \rightarrow TA	-0,403	6,992	0,000*	0,163	0,045

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: * $p < 0,01$

Denota-se da Tabela 8 que a relação teorizada pelo modelo apresentou significância estatística no nível de 1% (valor crítico de $t = 2,57$; $p \leq 0,01$) (HAIR *et al.* (2014), tendo sido então suportada.

Em se tratando do R^2 , tem-se que ele representa a quantidade de variância nos construtos endógenos explicada por todos os construtos exógenos ligados a ele (HAIR *et al.*, 2017). O R^2 é uma medida do poder preditivo do modelo e é calculado pela correlação quadrada entre os valores reais e previstos de um determinado constructo endógeno (HAIR *et al.*, 2017). Coerentemente com Cohen (1988), esse pode ser pequeno (2%), médio (13%) ou grande (26%), dessa forma, considera-se o R^2 da Trajetória Acadêmica (16,3%) com médio poder de explicação, ou seja, é possível explicar 16,3% da Trajetória Acadêmica a partir da Autossabotagem.

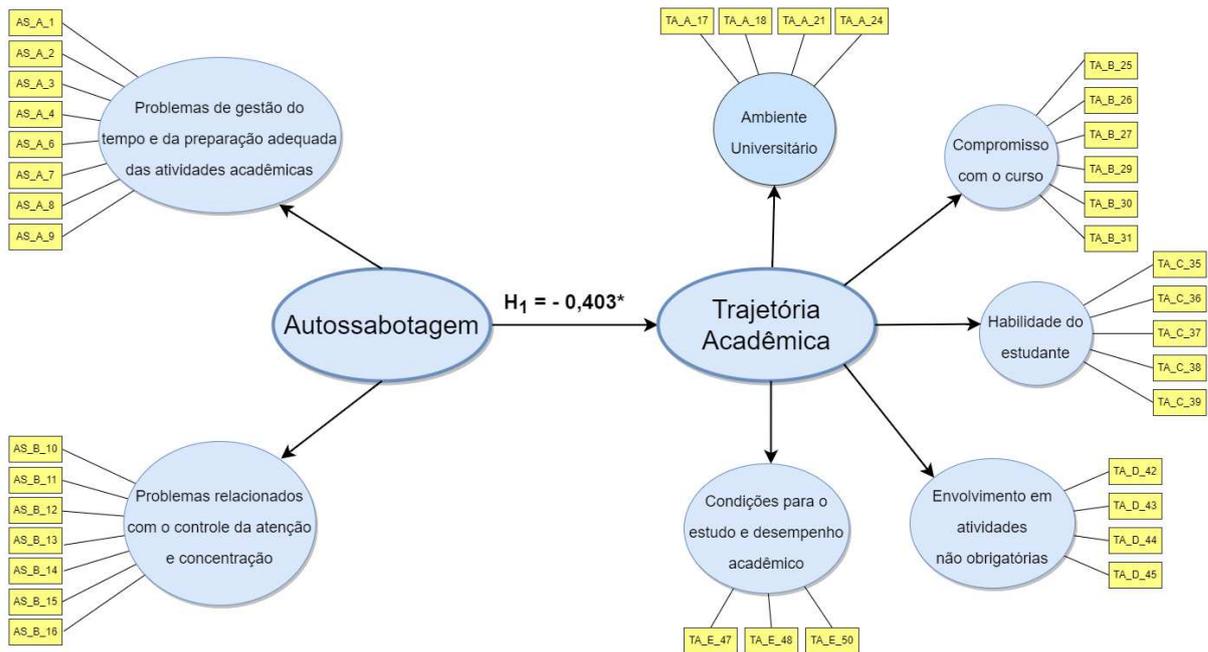
Com relação a acurácia preditiva (Q^2), que é uma medida do poder preditivo do modelo fora da amostra analisada, obteve-se valor aceitável, acima de zero (HAIR *et al.*, 2019) para Trajetória Acadêmica (4,5%), atestando relevância preditiva para os constructos exógenos sobre os endógenos. Quando um modelo de caminho no PLS-SEM apresenta relevância preditiva, ele consegue prever com precisão os dados não utilizados na estimativa do modelo (HAIR *et al.*, 2019). Valores Q^2 maiores que zero para uma variável latente endógena reflexiva indicam a relevância preditiva do modelo de caminho para um determinado construto dependente, enquanto valores iguais ou menores que zero indicam ausência de relevância preditiva (HAIR *et al.*, 2019).

Avaliou-se também a presença de multicolinearidade no modelo, por meio do *Variance inflation factor* (VIF). De acordo com Hair *et al.* (2019) valores menores do que três indicam ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes, no entanto, no caso deste modelo, como só apresenta uma variável independente esse valor seria sempre um (VIF máximo = 1), indicando ausência de multicolinearidade.

Após análise dos critérios mencionados juntamente com o coeficiente beta (β), foi possível analisar a relação estipulada na hipótese desse estudo (AS \rightarrow TA). Dessa forma, observa-se que estatisticamente, em um nível de 1%, o modelo estrutural comprovou que a Autossabotagem influencia negativamente na Trajetória Acadêmica, com um coeficiente de caminho beta (β) de -0,403 (Tabela 8), indicando uma influência negativa razoável.

A Figura 5 demonstra o modelo da PLS-SEM utilizado para analisar a influência do uso de estratégias de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios, com o resultado da hipótese testada no modelo.

Figura 6 – Modelo da equação estrutural



Fonte: Dados da pesquisa

Nota 1: Autossabotagem e Trajetória Acadêmica são VL's de segunda ordem.

Nota 2: A VL Autossabotagem contém 15 indicadores (os indicadores das 2 VL foram repetidos nela), mas foram escondidos (*hide indicators*) para facilitar a visualização do modelo.

Nota 3: A VL Trajetória Acadêmica contém 22 indicadores (os indicadores das 5 VL foram repetidos nela), mas foram escondidos (*hide indicators*) para facilitar a visualização do modelo.

O modelo sugere a aceitação da hipótese proposta (*O uso de estratégias de autossabotagem influencia negativamente na trajetória acadêmica de estudantes de graduação*) com 99% de confiança e um coeficiente (β) negativo de 0,403. A VL de 2ª ordem autossabotagem foi medida por dois fatores: i) problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades (AS_A_1 à AS_A_4 e AS_A_6 à AS_A_9) e ii) problemas relacionados com o controle da atenção e concentração (AS_B_10 à AS_B_16). Por sua vez, a VL de 2ª ordem Trajetória Acadêmica foi medida por cinco fatores: i) Ambiente universitário (TA_A_17, TA_A_18, TA_A_21 e TA_A_24); ii) Compromisso com o curso (TA_B_25 à TA_B_27 e TA_B_29 à TA_B_31); iii) Habilidade do estudante (TA_C_35 à TA_C_39); iv) Envolvimento em atividades não obrigatórias (TA_D_42 à TA_D_45) e v) Condições para o estudo e desempenho acadêmico (TA_E_47, TA_E_48 e TA_E_50).

4.3.3 Variáveis de Controle

As duas variáveis de controle foram inseridas no modelo, mediante criação de subgrupos, para averiguar possíveis diferenças entre grupos da amostra (gênero e idade) a Tabela 9 demonstra os resultados.

Tabela 9 – Análise por subgrupos

Painel A: Análise de subgrupos pelo gênero						
Relação	<i>Masculino (n = 98)</i>			<i>Feminino (n = 114)</i>		
	Beta (β)	Estatística <i>t</i>	Valor <i>p</i>	Beta (β)	Estatística <i>t</i>	Valor <i>p</i>
AS → TA	-0,481	6,627	0,000*	-0,369	4,072	0,000*

Painel B: Análise de subgrupos pela idade						
Relação	<i>Até 25 anos (n = 113)</i>			<i>Mais de 25 anos (n = 99)</i>		
	Beta (β)	Estatística <i>t</i>	Valor <i>p</i>	Beta (β)	Estatística <i>t</i>	Valor <i>p</i>
AS → TA	-0,373	4,919	0,000*	-0,430	4,712	0,000*

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: * $p < 0,01$.

Ao analisar a Tabela 9 observa-se que, com 99% de confiança, a autossabotagem apresenta maior inclinação a influenciar negativamente na trajetória acadêmica dos alunos mais velhos e do gênero masculino. A relação testada entre autossabotagem e trajetória acadêmica no que se refere ao subgrupo gênero apresentou influência negativa com um Beta (β) de -0,481 para o gênero masculino e um Beta (β) de -0,369 para o gênero feminino. Já no teste do subgrupo idade, a relação entre autossabotagem e trajetória acadêmica apresentou um Beta (β) negativo de -0,373 para idades até 25 anos e um Beta (β) negativo de -0,430 para maiores de 25 anos.

No próximo capítulo, os dados aqui apresentados são discutidos à luz da literatura disponível sobre os temas da autossabotagem e trajetória acadêmica. Para finalizar, são levantadas algumas considerações acerca dos resultados encontrados, das limitações desse estudo e de sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo está estruturado de forma a apresentar as discussões relativas aos objetivos propostos nesta pesquisa, fazendo referência aos resultados encontrados. Primeiramente, são discutidos os resultados da autossabotagem percebida pelos estudantes. Em seguida, são comentados os resultados da avaliação da trajetória acadêmica. Por fim, são discutidos os achados sobre o efeito e a influência da autossabotagem na trajetória acadêmica, atendendo o objetivo geral e respondendo o problema de pesquisa.

5.1 AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE AUTOSSABOTAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Foi possível observar que os discentes que responderam as questões relacionadas a “problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas”, afirmam que empregam, em algum nível, diversos comportamentos autossabotadores em seu cotidiano, como por exemplo: procrastinar o estudo e a realização de trabalhos, não fazer a leitura de textos teóricos, não organizar o tempo de estudo e não se esforçar.

As atitudes de autossabotagem, relacionadas a problemas de gestão do tempo e preparação adequada das atividades acadêmicas, que mais se destacam no comportamento acadêmico, na percepção dos estudantes, são: estudar nas vésperas das avaliações, não ler os textos recomendados antes das aulas, priorização de outras tarefas alheias as atividades acadêmicas, procrastinação na realização das tarefas até o limite de tempo estabelecido para entrega, pouco tempo destinado para realização de tarefas importantes.

Em relação as questões do fator “problemas relacionados com o controle da atenção e concentração”, a maioria das respostas dos discentes se concentrou no item 1 (Não tem nada a ver comigo), ou seja, atitudes como não prestar atenção nas aulas, faltar ou sair no meio da aula e outros comportamentos que de acordo com a escala desviem a atenção dos estudantes são atitudes que os discentes, em sua maioria, não se identificam.

Contudo, aquelas que foram percebidas pelos estudantes nesse fator como presentes, de alguma forma, em seu comportamento foram: usar o telefone durante as aulas; sair para passear, ficar com amigos ou namorado(a) mesmo quando têm que fazer um trabalho importante.

O fato de os elementos relacionados ao controle da atenção e concentração não terem sido destacados pela maioria dos estudantes pode estar relacionado a falta de vivência no ensino presencial de parte da amostra, pois aproximadamente 22% dos respondentes ingressaram em 2020 e por isso não tiveram a oportunidade de vivenciar a trajetória acadêmica de forma presencial, devido ao contexto pandêmico que implicou na migração do ensino presencial para a modalidade remota. Nesse sentido, desse resultado pode-se inferir que no ensino remoto houve menor uso de comportamento autossabotador, seja pela falta de vivência no ambiente presencial ou pelo fato de os cursos de graduação da área de negócios da FURG ocorrerem no turno da noite e o perfil dos alunos matriculados ser de estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, assim o ensino remoto proporcionou maior tempo livre, pois diminuiu tempo de locomoção e facilitou o horário das aulas.

Mas em geral, 40% das respostas dos itens da escala de autossabotagem foram favoráveis ao comportamento autossabotador, indicando que diversos comportamentos de autossabotagem foram percebidos pelos respondentes. As demais respostas da escala (60%) foram identificadas como atitudes autossabotadoras não percebidas pelos estudantes. Contudo, mesmo não havendo prevalência de atitudes autossabotadoras, a análise da escala de autossabotagem permitiu constatar comportamentos autossabotadores presentes na trajetória acadêmica de estudantes da área de negócios da FURG.

Como visto na literatura, as estratégias autossabotadoras identificadas e utilizadas pelos discentes afetam o aprendizado, prejudicam o desempenho, a persistência em manter-se no curso, a saúde, o bem-estar e a autoconfiança (LEARY; SHEPPERD, 1986; TÖRÖK; SZABÓ; TÓTH, 2018). Logo, esses dados ressaltam a importância de investigar o comportamento acadêmico dos universitários, visto que diversos fatores podem levar ao comportamento de autossabotagem, dificultando uma trajetória de sucesso acadêmico. Espera-se, que discentes conscientes sobre a existência de estratégias de autossabotagem e como podem ser minimizadas estejam mais aptos a mudar suas próprias atitudes.

Ganda e Boruchovitch (2015) ressaltam que os estudantes podem não ter a consciência de que estão fazendo uso de comportamentos autossabotadores e, ao serem questionados sobre o tema e refletirem sobre ele, podem se tornar cientes do impacto que suas ações podem causar no seu desempenho e na sua vida acadêmica e profissional.

Os resultados encontrados nesta pesquisa se aproximam dos achados de Ganda (2011) e Ganda e Boruchovitch (2015) que, mesmo tendo encontrado baixo uso de comportamento de autossabotagem pela aplicação da escala de estratégias autoprejudiciais, a análise qualitativa mostrou que a procrastinação e a falta de leitura dos textos indicados pelos professores foram as principais atitudes autoprejudiciais adotadas pelos participantes.

5.2 AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS

A trajetória acadêmica foi avaliada por fatores que envolvem o ambiente universitário, o compromisso com o curso, a habilidade do estudante, o envolvimento com atividades não obrigatórias e as condições para estudo e desempenho acadêmico.

Os resultados encontrados sugerem que os discentes são favoráveis a maioria das questões relativas ao fator “ambiente universitário” da Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). Os itens mais destacados consistem na percepção de estar ambientado com a

universidade, não desejar mudar de universidade e estar satisfeito com a atuação dos professores. Depreende-se desses resultados que os estudantes da amostra pesquisada consideram o ambiente universitário em que estão inseridos favorável em sua avaliação de vida acadêmica. De acordo com Lemos (2010) ambiente universitário é aquele contexto específico, organizado e com características próprias no qual vincula-se a ação do estudante, destacando-se o papel desse ambiente, assim como suas características físicas, sociais e organizacionais.

Em relação ao fator “compromisso com o curso”, que segundo Lemos (2010) refere-se ao grau de certeza do estudante em relação à escolha realizada e a percepção de segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso. A maioria das respostas foram positivas aos itens desse fator. Destacam-se: a consciência de que as disciplinas são importantes para a formação profissional, o interesse na atuação profissional, e o interesse pessoal em relação ao curso.

No fator “habilidade do estudante”, as assertivas com maior quantitativo de respostas positivas se referem a capacidade de relacionar os conteúdos entre as diferentes disciplinas do curso e de esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas.

Já em relação ao “envolvimento em atividades não obrigatórias, a maioria das respostas se concentrou em alternativas que indicam a não participação em atividades de exigência formal do curso. De acordo com Lemos (2010) essas atividades dizem respeito ao engajamento do aluno em experiências que não se configuram como exigência formal do curso, mas que são promovidas ou incentivadas pela universidade. Dessa forma, o retorno dos alunos com a participação em eventos acadêmicos, sociais, culturais, artísticos e esportivos promovidos pela universidade pode ser estimulado para que haja melhor integração entre discentes e com a universidade.

O envolvimento em atividades propostas pela universidade pode contribuir com a motivação acadêmica, com o desejo de aprender, na integração entre os colegas e ambiente universitário, fazendo com que as experiências com o curso sejam gratificantes. A literatura sinaliza que as experiências negativas com o curso são fatores que podem levar ao estresse, ansiedade, depressão, entre outros, o que em segunda instância pode impulsionar o comportamento de autossabotagem (MARTIN *et al.*, 2003; SCHWINGER *et al.*, 2014; CANO *et al.*, 2018; SAHRANÇ, 2011; CANO *et al.*, 2018).

As “condições para o estudo e desempenho acadêmico”, segundo Lemos (2010), tem a ver com a teoria do envolvimento, na qual o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante são explicados pelo investimento de energia física e psicológica e pelo tempo gasto com as demandas acadêmicas. As respostas relacionadas a este fator revelam a falta de tempo dos

estudantes na realização de tarefas extraclasse, as dificuldades em dar conta das tarefas do trabalho e da graduação e, ainda, o estado de sonolência durante as aulas.

Os resultados encontrados em relação a esse fator são preocupantes, visto que podem levar ao baixo rendimento acadêmico dos estudantes, à falta de autorregulação da aprendizagem e a falta de persistência em manter no curso. Estudos indicam que discentes que não se autorregulam tendem a passar pouco tempo se preparando para realizar suas tarefas e correm o risco de não executá-las de forma bem-sucedida (MARSH; DEBUS, 2001; CANO *et al.*, 2018), além disso, estudantes que se sentem incomodados ou insatisfeitos com sua vida acadêmica buscam estratégias para aliviar seus sentimentos (CANO *et al.*, 2018), criando empecilhos para uma trajetória de sucesso acadêmico. Dessa forma, a falta de interesse em aprofundar-se nos estudos, assim como a falta de autorregulação da aprendizagem pode levar os alunos a não persistirem até o fim do curso, podendo levá-los à evasão.

Uma justificativa para os resultados desfavoráveis encontrados no fator “condições para o estudo e desempenho acadêmico pode estar relacionada ao fato de os cursos de graduação da área de negócios da FURG ocorrerem no turno da noite e o perfil dos alunos matriculados ser de estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite.

No entanto, diante dos resultados em relação a avaliação da Trajetória Acadêmica, em geral, observa-se que a amostra pesquisada apresenta integração à vida acadêmica, visto que a maioria de suas respostas foram direcionadas a aspectos favoráveis às questões propostas, ou seja, os estudantes sentem-se bem no ambiente universitário, apresentam certo grau de certeza em relação à escolha realizada e segurança quanto à formação profissional oferecida pelo curso.

Embora as questões relativas ao envolvimento em atividades extraclasse e condições para o estudo e desempenho acadêmico concentrem maior número de respostas em desfavoráveis à trajetória acadêmica. Para Vendramini *et al.* (2004), escores desfavoráveis nesses fatores indicam menor adaptação e integração a vida acadêmica.

Assim, depreende-se que este baixo índice de participação e engajamento com atividades acadêmicas merecem atenção por parte dos docentes e coordenação de curso que, juntos, podem estabelecer ações que visem melhorar o envolvimento dos alunos tanto em atividades extracurriculares como em atividades acadêmicas, promovendo assim, maior integração dos discentes ao curso e à universidade.

A literatura sinaliza que o baixo desempenho acadêmico e a falta de autorregulação da aprendizagem são fatores que podem levar os discentes ao comportamento de autossabotagem (MARTIN, 1998). Também, experiências negativas no ensino superior estão relacionadas a níveis mais elevados de autossabotagem (CANO *et al.*, 2018). E todos esses fatores, por vezes,

podem levar a falta de persistência na conclusão do curso (CANO *et al.*, 2018). Diante disso, destaca-se a importância de discussões sobre a autossabotagem e dos fatores que levam a esse comportamento.

5.3 EFEITO DO USO DA ESTRATÉGIA COGNITIVA DE AUTOSSABOTAGEM NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS DISCENTES DOS CURSOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS.

Após avaliar a autossabotagem e analisar a trajetória acadêmica da amostra pesquisada, testou-se a hipótese (H1) proposta nesse estudo, que testou se o uso de estratégias de autossabotagem influencia negativamente na trajetória acadêmica de estudantes de graduação. Nesta perspectiva, os resultados apresentados na seção 4.3.2 comprovam a influência negativa da autossabotagem na trajetória acadêmica, o que leva a suportar a hipótese proposta neste estudo. Assim, com 99% de confiança, pode-se afirmar que o comportamento de autossabotagem impacta negativamente na vida acadêmica dos discentes.

Estes achados amparam-se na literatura, uma vez que diversos fatores presentes na trajetória acadêmica dos estudantes podem influenciar seu comportamento acadêmico, como por exemplo a forma como os discentes percebem e experimentam o ambiente universitário, o nível de ansiedade gerado por esse ambiente (CANO *et al.*, 2018), a qualidade da aprendizagem (ELLIOT; CHURCH, 2003), a saúde e o bem-estar psicológico (SAHRANÇ, 2011).

A pesquisa de Sahanç (2011) mostrou que a autossabotagem está positivamente relacionada ao estresse, ansiedade e depressão e de acordo Mattanah *et al.* (2010) e Soares *et al.* (2016) esses fatores podem ser comuns entre os estudantes universitários, visto a necessidade de adaptação à uma nova realidade.

Diante dos diversos fatores que podem estar associadas a vida acadêmica a EAVA, por meio de suas cinco dimensões, mostrou-se satisfatória e seus fatores podem ser incluídos como dimensões que influenciam o comportamento acadêmico, ou seja a falta de integração e os desafios do ensino superior podem tornar-se barreiras ao sucesso, e o medo do fracasso pode levar os estudantes a buscarem formas de se proteger (BERGLAS; JONES, 1978), ou formas de proteger seu autovalor (COVINGTON, 1984), recorrendo ao comportamento de autossabotagem.

Embora nenhuma pesquisa tenha examinado diretamente a influência da autossabotagem na trajetória acadêmica, a correlação negativa entre autossabotagem e trajetória

acadêmica é paralela às descobertas de Martin (1998), que encontrou influência negativa da autossabotagem em resultados acadêmicos de estudantes de graduação. No estudo de Martin (1998), os resultados acadêmicos foram medidos por fatores vivenciados pelos estudantes em sua vida acadêmica, ou seja, pela autorregulação da aprendizagem, pela persistência em manter-se no curso, pelos planos acadêmicos futuros e pelas notas dos estudantes.

Para verificar se os resultados da pesquisa podem ser influenciados pelo gênero e idade dos respondentes, realizou-se o teste da hipótese com as variáveis de controle (Tabela 9 na seção 4.3.3), segregando os discentes por gênero (masculino e feminino) e idade (até 25 anos e mais de 25 anos). Ressalta-se que como o estudo se propõe a analisar estudantes de graduação em um panorama geral, a intenção com essa segregação consiste estritamente em compreender possíveis diferenças quanto as duas variáveis abarcadas.

Nesse sentido, a análise da influência da autossabotagem na trajetória acadêmica em relação aos subgrupos gênero e idade mostrou que o impacto da autossabotagem na trajetória acadêmica é tendencialmente maior em estudantes do gênero masculino. A análise em relação à idade mostrou que o efeito é tendencialmente mais forte entre os estudantes mais velhos (acima de 25 anos).

Os resultados corroboram com Mena (2019), que sugere que os estudantes do gênero masculino tendem a usar mais estratégias de autossabotagem, em contrapartida são divergentes dos resultados encontrados por Ganda (2011) e Ganda e Boruchovitch (2015), os quais sugerem ser mais comum o uso do comportamento entre os jovens estudantes e as mulheres.

A autossabotagem no contexto acadêmico vem sendo investigada, principalmente na literatura internacional, pela frequência com que os alunos têm utilizado essas estratégias e pelas implicações desse comportamento na realização de atividades ligadas a vida acadêmica (MARTIN, 1998; GANDA, 2011). De acordo com a teoria do autovalor o medo do fracasso pode fazer com que os estudantes busquem formas de proteger seu autovalor, e uma delas é recorrer a autossabotagem.

Para Covington (1984, 2000), a necessidade de proteger o autovalor faz parte da natureza humana, ou seja, está na raiz dos mecanismos de autoproteção, assim, diante de situações desafiadoras presentes na vida acadêmica como: baixo rendimento acadêmico, dificuldade de aprendizagem, ansiedade, estresse ou medo do fracasso os estudantes podem recorrer a comportamentos de proteção ao autovalor. De acordo com Seifert (2004) existe uma relação positiva entre bem-estar e o senso de autovalor. À medida que os indivíduos se sentem dignos, valorizados como pessoa também estarão motivados para enfrentar os obstáculos da vida acadêmica (COVINGTON, 1984).

Destaca-se a relevância dos resultados dessa pesquisa, pois, a autossabotagem revelou efeitos significativos e prejudiciais sobre a trajetória acadêmica, mesmo em uma amostra de 212 respondentes, em que as atitudes autossabotadoras foram percebidas sobre 40% dos itens da escala. É possível que estes efeitos se confirmem ainda mais fortes em amostras maiores e com níveis de autossabotagem mais elevados.

6 CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo analisou a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios. A fundamentação teórica foi baseada no construto da autossabotagem, na teoria do autovalor da motivação, e se descreveu sobre a vida acadêmica, ou seja, sobre diferentes dimensões para compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e fazem suas escolhas na vida acadêmica. O emprego da Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) foi utilizado para testar a hipótese proposta nesse estudo de que o uso de estratégias de autossabotagem influencia negativamente na trajetória acadêmica de estudantes de graduação.

Para isso, analisaram-se os dados de 212 discentes matriculados no ciclo letivo 1/2021, que ingressaram até o ano de 2020 nos cursos da área de negócios do ICEAC (Administração, Administração SAP, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que participaram da pesquisa.

Para avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios, foi utilizada a Escala de Estratégias Autoprejudiciais. Por meio da frequência de respostas à escala utilizada, constatou-se que atitudes como estudar nas vésperas das avaliações, não ler os textos recomendados antes das aulas, priorização de outras tarefas alheias as atividades acadêmicas, procrastinação na realização das tarefas até o limite de tempo estabelecido para entrega, pouco tempo destinado para realização de tarefas importantes são algumas das atitudes mais destacadas pelos discentes ao responder o instrumento. Atitudes envolvendo distrações e falta de concentração também foram citadas, em menor nível, pelos estudantes, como por exemplo uso do telefone durante as aulas e passeios mesmo quando têm trabalhos importantes a fazer.

Para avaliar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios, foi utilizada a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica, por meio da qual se constatou que, em geral, os discentes apresentam integração à vida acadêmica, visto que suas respostas, em termos de ambiente universitário, compromisso com o curso e habilidade do estudante, foram, em sua maioria, favoráveis às questões propostas. No entanto, no que se refere ao envolvimento em atividades não obrigatórias e ao envolvimento dos discentes no curso, a maioria das respostas se concentrou em desfavorável à trajetória acadêmica, indicando baixo nível de engajamento e envolvimento dos estudantes, isso pode influenciar a integração na vida acadêmica.

Os resultados alcançados responderam ao questionamento da pesquisa com evidências que permitem afirmar, com 99% de confiança, que existe influência negativa do uso de estratégias de autossabotagem na trajetória acadêmica dos estudantes da área de negócios dos cursos analisados. Além disso, se constatou que esta influência é maior quando analisada no grupo de alunos do sexo masculino e entre os estudantes acima de 25 anos. Dessa forma, entende-se que esse grupo de alunos requer maior atenção por parte das IES, Coordenações de Cursos e Professores.

Como implicações dos resultados dessa pesquisa, destacam-se os efeitos significativos e prejudiciais da autossabotagem na trajetória acadêmica, mesmo em uma amostra de 212 respondentes, com presença moderada de comportamento autossabotador. Portanto, estima-se que estes efeitos se revelem ainda mais fortes em amostras maiores e com níveis de autossabotagem mais elevados.

Também, atenta-se como contribuição deste estudo a possibilidade de o ensino remoto proporcionar menor comportamento autossabotador, visto que os elementos que indicam autossabotagem, relacionados ao controle da atenção e concentração presentes na EEA, não foram destacados pela maioria dos estudantes. Atribuiu-se esse resultado a falta de vivência de parte dos respondentes no ensino presencial, que ocorreu devido ao contexto pandêmico, o qual implicou na migração do ensino presencial para a modalidade remota. Assim, entende-se que o ensino remoto pode estar favorecendo no controle de atenção e concentração, visto maior disponibilidade de tempo para alunos de cursos noturnos da área negócios que trabalham durante dia, fazendo com que os alunos recorram em menor nível ao comportamento de autossabotagem.

Destaca-se também como implicações dessa pesquisa os resultados negativos encontrados sobre a avaliação da trajetória acadêmica em relação ao envolvimento dos alunos em atividades não obrigatórias e sobre as condições para o estudo e desempenho acadêmico, visto que esses aspectos se revelaram desfavoráveis a trajetória acadêmica, indicando falta de

integração à vida acadêmica. Nesse caso, ressalta-se a necessidade de ações por parte dos docentes, IES e Coordenações de Curso para facilitar e/ou proporcionar o engajamento dos alunos em atividades extracurriculares e atividades acadêmicas, bem como estabelecer ações que visem melhorar as condições para o estudo e desempenho acadêmico, promovendo assim maior integração dos discentes ao curso e à universidade, visto que o ambiente acadêmico que é oferecido aos alunos pode fazer diferença em sua adaptação e engajamento no ensino superior.

Dessa forma os resultados do presente estudo têm implicações para alunos, educadores, gestores das IES, visto que podem ser usados para entender a integração dos alunos na vida acadêmica e o comportamento criado por estudantes como forma de se proteger de possíveis ameaças ao autovalor. Também podem servir para instigar o desenvolvimento de ações para prevenir e ou diminuir o comportamento de autossabotagem, apoiar a motivação acadêmica e proporcionar uma trajetória de sucesso acadêmico.

Assim, esse estudo pode contribuir para instigar o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou programas, que procurem conhecer o perfil de estudantes que se utilizam de estratégias de autossabotagem, buscando auxiliá-los no combate ao comportamento autossabotador e no alcance de conquistas acadêmicas. Como visto na literatura internacional, os programas que se concentraram especificamente em reduzir a autossabotagem encontraram resultados significativos em poucas semanas de *workshops* e os treinamentos não só reduziram significativamente o uso da autossabotagem como também aumentaram a motivação dos estudantes ao final dos programas.

As ações de prevenção a autossabotagem podem contribuir para uma aprendizagem de qualidade, para melhorar a integração e motivação dos estudantes com a vida acadêmica, além de melhorar a saúde e o bem-estar psicológico dos alunos e esses fatores podem ser uma forma de reduzir a evasão universitária. Entende-se que reduzir o comportamento de autossabotagem pode ser uma forma de controlar os altos índices e evasão dos alunos no ensino superior.

Ademais, conhecer fatores que podem ser prejudiciais a vida acadêmica torna-se importante para que discentes, IES e professores possam buscar alternativas para identificar, refletir, discutir além de proporcionar formas de reduzir o uso de atitudes autossabotadoras para promover uma trajetória de sucesso acadêmico.

Ainda, a pesquisa proporcionou a validação das escalas utilizadas neste estudo em alunos da área de negócios brasileiros, ou seja, da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEA), aqui denominada de Escala de Autossabotagem e da Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA).

Algumas limitações da pesquisa podem ser indicadas. Primeiramente estima-se que a pandemia do COVID-19, considerada como um contexto pandêmico de ordem mundial, provocou a mudança do modelo de ensino presencial para ensino o remoto, que podem ter afetado as respostas dos discentes em relação às assertivas escalares que compõem os instrumentos, provocando a exclusão de assertivas.

Outra limitação pode ser atribuída a escala utilizada para analisar o comportamento de autossabotagem. Embora a base para a escala do ensino superior português tenha sido brasileira, utilizou-se a escala validada pelo ensino superior português, podendo assim ter faltado algumas especificações para o ensino superior brasileiro.

Em pesquisas futuras, sugere-se a combinação de metodologias de caráter qualitativo para incluir observações em sala de aula, entrevistas com os alunos para compreender melhor o fenômeno da autossabotagem e suas implicações.

Sugere-se também para pesquisas futuras a ampliação da amostra, em termos de quantidade de respondentes e cursos de graduação, para que as discussões sobre o tema possam ser ampliadas. Outro ponto a considerar, é que seria interessante poder acompanhar os alunos individualmente ou em grupos e durante vários semestres, para poder melhor visualizar as possíveis alterações no comportamento autossabotador ao longo do tempo, se é que elas ocorrem.

REFERÊNCIAS

AKAR, H.; DOGAN, Y. B.; ÜSTÜNER, M. The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. **European Journal of Contemporary Education**, v. 7, n. 1, p. 7-20, 2018.

AL-HARTHY, I. S. Contemporary motivation learning theories: A review. **International Journal of Learning Management Systems**, v. 4, n. 2, p. 1-6, 2016.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 15, n. 2, 2007.

ALMEIDA, J. J. A. **Clima organizacional e a qualidade da vida académica do estudante de ensino superior**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2016.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; Ferreira, J. A. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes de ensino superior: construção/validação do questionário**

de vivências acadêmicas. Relatório técnico de investigação não-publicado, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. 1999.

ALODAT, A. M.; GHAZAL, M. M. A.; AL-HAMOURI, F. A. Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. **International Journal of Educational Psychology**, v. 9, n. 2, p. 195-222, 2020.

AMES, C. Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: a cognitive-motivational analysis. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1984. v.1, p.177-207.

ASTIN, H. S.; KENT, L. Gender roles in transition: Research and policy implications for higher education. **The Journal of Higher Education**, v. 54, n. 3, p. 309-324, 1983.

BAUMEISTER, R. F. Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. **Review of general psychology**, v. 1, n. 2, p. 145-174, 1997.

BEERY, R. G. Special feature: Fear of failure in the student experience. **The Personnel and Guidance Journal**, v. 54, n. 4, p. 191-203, 1975.

BERGLAS, S.; JONES, E. E. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. **Journal of personality and social psychology**, v. 36, n. 4, p. 405, 1978.

BIDO, D. S.; SILVA, D. SmartPLS 3: especificação, estimação, avaliação e relato. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 488-536, 2019

BORUCHOVITCH, E; GANDA, D. R. **Escala de Estratégias Autoprejudiciais**. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 12, n. 2, p. 157-177, 2013.

BRITES-FERREIRA, J.; SECO, G.; CANASTRA, F.; SIMÕES-DIAS, I.; ABREU, M. Éxito y fracaso académico en la Enseñanza Superior: conceptos, factores y estrategias de "intervención". **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 2, n. 4, p. 28-40, 2011.

CANO, F.; MARTIN, A. J.; GINNS, P.; BERBÉN, A. B. G. Students' self-worth protection and approaches to learning in higher education: predictors and consequences. **Higher Education**, v. 76, n. 1, p. 163-181, 2018.

CARMO, J. S.; SIMIONATO, A. M. Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 317-327, 2012.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2. ed. New York: Psychology Press, 1988.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração-7ª edição**. McGraw Hill Brasil, 2003.

COVINGTON, M. V. The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. **The elementary school journal**, v. 85, n. 1, p. 5-20, 1984.

COVINGTON, M. V. **Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform**. New York: Cambridge University Press. 1992.

COVINGTON, M. V. Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. **Annual Review of Psychology**, 51, 171-200, 2000.

COVINGTON, M.V.; BEERY, R.G. **Self-worth and school learning**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1976.

DEL MAR FERRADÁS, M.; FREIRE, C.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. Academic goals and self-handicapping strategies in university students. **The Spanish journal of psychology**, v. 19, 2016.

ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. **Journal of personality**, v. 71, n. 3, p. 369-396, 2003.

FÁVERO, L. P; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Elsevier Brasil, 2017.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of marketing research**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.

GANDA, D. R. **Atribuições e causalidade e estratégias autoperjudiciais de alunos do curso de formação de professores**. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GANDA, D. R. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: Um programa de intervenção**. 2016. 143f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015.

GORAI, A. K.; TULURI, F.; TCHOUNWOU, P. B. Development of PLS–path model for understanding the role of precursors on ground level ozone concentration in Gulfport, Mississippi, USA. **Atmospheric Pollution Research**, v. 6, n. 3, p. 389-397, 2015.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIR, J.F; HULT, G.T.M.; RINGLE, C.; SARSTEDT, M. **A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**, 2ª ed., Sage, Los Angeles, 2016.

HAIR, J. F.; HULT, G. T. M.; RINGLE, C.; SARSTEDT, M. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): second edition**. Los Angeles: Sage, 2017.

HAIR., J. F.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. PLS-SEM: Indeed a silver bullet. **Journal of**

Marketing Theory and Practice, v. 19, n. 2, p. 139–152, 2011.

HAIR, J. F.; RISHER, J. J.; SARSTEDT, M.; RINGLE, C. M. When to use and how to report the results of PLS-SEM. **European Business Review**, v. 31, n. 1, p. 2–24, 2019.

HAIR, J. F.; SARSTEDT, M.; HOPKINS, L.; KUPPELWIESER, V. G. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. **European Business Review**, v. 26, n. 2, p. 106–121, 2014.

HAIR, J. F.; SARSTEDT, M.; RINGLE, C. M.; GUDERGAN, S. P. **Advanced issues in partial least squares structural equation modeling**. Los Angeles, CA: Sage, 2018.

HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SINKOVICS, R. R. The use of partial least squares path modeling in international marketing. In: **New challenges to international marketing**. Emerald Group Publishing Limited, 2009.

JONES, E. E.; RHODEWALT, F. The self-handicapping scale. **Princeton, NJ: Princeton University**, 1982.

JUMARENG, H.; SETIAWAN, E. Self-esteem, adversity quotient and self-handicapping: which aspects are correlated with achievement goals?. **Jurnal Cakrawala Pendidikan**, v. 40, n. 1, 2021.

KEARNS, H.; GARDINER, M.; MARSHALL, K. Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). **Higher Education Research & Development**, v. 27, n. 1, p. 77-89, 2008.

LEARY, M.R.; SHEPPERD, J.A. Behavioral self-handicaps versus selfreported handicaps: A conceptual note. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, p. 1265-1268, 1986.

LEMONS, T. H. **Escala de avaliação da vida acadêmica: estudo de validade com universitários da Paraíba**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2010.

LITTLE, T. D.; LINDENBERGER, U.; NESSELROADE, J. R. On selecting indicators for multivariate measurement and modeling with latent variables: When "good" indicators are bad and "bad" indicators are good. **Psychological methods**, v. 4, n. 2, p. 192, 1999.

MARINI, J. A. S. **Aprendizagem autorregulada de estudantes de pedagogia: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais**. 2012. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MARTIN, A. J. **Self-handicapping and defensive pessimism: predictors and consequences from a self-worth motivation perspective**. 1998. 466 f. Tese (Doctoral Thesis **Philosophy**) - Faculty of Education - University of Western Sydney, Macarthur, Australia, 1998.

MARTIN, A. J.; MARSH, H. W.; DEBUS, R. L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 87, 2001.

MARTIN, A. J.; MARSH, H. W.; WILLIAMSON, A.; DEBUS, R. L. Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 3, p. 617, 2003.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas** (3a ed.). São Paulo: Atlas, 2016.

MATTANAH, J. F.; AYERS, J. F.; BRAND, B. L.; BROOKS, L. J.; QUIMBY, J. L.; MCNARY, S. W. A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. **Journal of college student development**, v. 51, n. 1, p. 93-108, 2010.

MENA, R. O. S. **Estudo das relações entre as estratégias de self-handicapping, autoestima, autoeficácia e o rendimento académico: um estudo com alunos do ensino superior**. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Madeira, Braga, Portugal, 2019.

MERCURI, E.; MORAN, R. C.; AZZI, R. G. **Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual**. São Paulo: NUPES, 1995.

MEURER, A. M.; COSTA, F. Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. **Revista Contabilidade & Finanças**, n. AHEAD, 2020.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; LOPES, I. F.; MUSIAL, N. T. K. Relação do desempenho acadêmico com características observáveis e experiências estudantis de discentes de Ciências Contábeis. **Revista Meta: Avaliação**, v. 10, n. 29, p. 361-386, 2018.

MIDGLEY, C.; ARUNKUMAR, R.; URDAN, T. C. “If I don’t well tomorrow, there’s reason”: predictors of adolescent’s use of academic self-handicapping strategies. **Journal of Educational Psychology**, v.88, n.3, p.423-434, 1996.

MIDGLEY, C.; MAEHR, M. L.; HRUDA, L. Z.; ANDERMAN, E.; ANDERMAN, E.; FREEMAN, K. E.; GHEEN, M.; KAPLAN, A.; KUMAR, R.; MIDDLETON, J. M.; NELSON, J.; ROESER, R.; URDAN, T. **Manual for the patterns of adaptive learning scales**. Michigan: University of Michigan, 2000.

MILLER, R. B.; GREENE, B. A.; MONTALVO, G. P.; RAVINDRAN, B.; NICHOLS, J. D. Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. **Contemporary educational psychology**, v. 21, n. 4, p. 388-422, 1996.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. S.; OLIVEIRA A. S.; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MOGNON, J. F.; SANTOS, A. A. A. Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: relações e diferenças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 89-106, 2014.

NASCIMENTO, J. C. H. B.; MACEDO, M. A. da S. Modelagem de equações estruturais com mínimos quadrados parciais: um exemplo da aplicação do SmartPLS® em pesquisas em contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 3, p. 289-313, 2016.

PACHECO, E. M. de C. **Indicadores de risco de sucesso acadêmico segundo universitários**. 1996. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. In A. Farah & R. A. Rezende Neto (Orgs.), **Curso de especialização em avaliação à distância**, v. 4, p. 135-191, 1991. Brasília: Editora da UnB.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 178 f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2000.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, Ricardo; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**, v. 6, p. 11-17, 2001.

REIS, I. G.; PEIXOTO, F. “Os meus pais só me criticam” – Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito acadêmico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, p. 345-358, 2013.

RINGLE, C. M.; SILVA, D. DA; BIDO, D. D. S. Structural Equation Modeling with the Smartpls. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 02, p. 56–73, 2014.

RINGLE, C. M.; WENDE, S.; BECKER, J. M. SmartPLS 3 [computer software]. **SmartPLS GmbH**, 2015.

RODGERS, W.; GUIRAL, A. Potential model misspecification bias: Formative indicators enhancing theory for accounting researchers. **International Journal of Accounting**, v. 46, n. 1, p. 25–50, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

SAHRANÇ, Ü. An Investigation of the Relationships between Self-Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 3, n. 2, 2011.

SANTOS, A. A. A.; MOGNON, J. F.; LIMA, T. H.; CUNHA, N. B. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 283-290, 2011.

SARSTEDT, M.; HAIR, J. F.; CHEAH, J-H.; BECKER, J-M.; RINGLE, C. M. How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. **Australasian Marketing Journal**, v. 27, n. 3, p. 197-211, 2019.

SBARDELINI, E. T. B. **A reopção de curso na Universidade Federal do Paraná**. 1997. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. 1997.

SCHRAW, G.; WADKINS, T.; OLAFSON, L. Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational psychology**, v. 99, n. 1, p. 12, 2007.

SCHROEDER, B. L.; SIMS, V. K. Texting as a multidimensional behavior: Individual differences and measurement of texting behaviors. **Psychology of Popular Media Culture**, v. 7, n. 3, p. 361, 2018.

SCHWINGER, M.; WIRTHWEIN, L.; LEMMER, G.; STEINMAYR, R. Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 3, p. 744, 2014.

SEIFERT, T. Understanding student motivation. **Educational research**, v. 46, n. 2, p. 137-149, 2004.

SHIN, H.; PARK, S. W. Perception of self-handicapping behavior in the workplace: Not that great. **Current Psychology**, v. 40, n. 2, p. 910-918, 2021.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SNYDER, K. E.; MALIN, J. L.; DENT, A. L.; LINNENBRINK-GARCIA, L. The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 230, 2014.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; SANTOS, A. A. A.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, 2016.

STRUBE, M. J. An analysis of the self-handicapping scale. **Basic and Applied Social Psychology**, v. 7, n. 3, p. 211-224, 1986.

THOMAS, C. R.; GADBOIS, S. A. Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 1, p. 101-119, 2007.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TÖRÖK, L.; SZABÓ, Z. P.; TÓTH, L. A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. **Social Psychology of Education**, v. 21, n. 5, p. 1175-1202, 2018.

URDAN, T.; MIDGLEY, C. Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, v. 13, n. 2, p. 115-138, 2001.

VARGAS, J. I. G. **Atribuições causais, estratégias self-handicapping e percepção subjetiva de rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade da Madeira, Braga, Portugal, 2018.

VARGAS, J. G.; MIRANDA, L.C.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Validação da escala de estratégias autoprejudiciais: um estudo com alunos do ensino superior português. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 22, p. 348-364, 2018.

VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SBARDELINI, E. T. B.; SERPA; M. N. F.; NATÁRIO, E. G. N. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

VERDINELLI, M. A.; NASCIMENTO, S.; LIZOTE, S. A.; PEREIRA, L. S. Estilos cognitivos e traços da personalidade dos discentes de ciências contábeis e sua relação com o desempenho escolar. In: Congresso Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – ANPCONT, 10, São Paulo, 2016. **Anais**, USP: São Paulo, 2016.

YILDIRIM, F. B.; DEMIR, A. Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. **Psychological reports**, v. 123, n. 3, p. 825-843, 2020.

ZANATTO, R. **Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 2007.

ZWICKER, R.; SOUZA, C. A.; Bido, D. D. Uma revisão do Modelo do Grau de Informatização de Empresas: novas propostas de estimação e modelagem usando PLS (partial least squares). In **Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração** (pp. 1-16). Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Daiane Pias Machado e Maria Nazaré Oliveira Wyse, pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, estamos convidando você estudante dos cursos de graduação em Administração, Administração (Santo Antônio da Patrulha), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas a participar de uma pesquisa intitulada “INFLUÊNCIA DA AUTOSSABOTAGEM NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS”, que tem a pretensão de investigar a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios da Universidade Federal do Rio Grande.

Para tal, busca-se: a) Avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios; b) Verificar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios; c) Analisar a associação entre trajetória acadêmica e o comportamento de autossabotagem dos estudantes dos cursos da área de negócios; e d) Estimar o efeito do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica dos discentes dos cursos da área de negócios.

Além disso, a pesquisa é importante visto as diferentes implicações sociais, profissionais e acadêmicas que pode promover, pois ao ampliar as discussões sobre a autossabotagem e o fato desse comportamento ser percebido na vida acadêmica dos estudantes, possibilita que as Instituições de Ensino e professores possam agir estabelecendo ações para minimizar o seu uso, estando aptos a orientar e acompanhar seus graduandos no desenvolvimento de comportamentos mais favoráveis a uma aprendizagem de qualidade, além de ser uma possibilidade para investigar a evasão escolar nos cursos da área de negócios.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário executar uma tarefa, a qual consiste em preencher um instrumento de pesquisa indicando suas características sociodemográficas; suas percepções sobre o uso de estratégias de autossabotagem e suas percepções sobre trajetória acadêmica. Ao todo, você participará de uma pesquisa de levantamento.

c) Para tanto, você deverá acessar o link enviado por e-mail ou mídias sociais que irá direcioná-lo à plataforma *on-line Google Forms*®. Nesta será possível preencher o instrumento de pesquisa no seu ambiente doméstico e/ou de trabalho, em data e horário que melhor se adequar a sua rotina, tal tarefa levará aproximadamente 10 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço, em função da atenção exigida no que tange o preenchimento do questionário da pesquisa e em função de alguma questão que possa causar tal inconveniente. Isso pode ser condicionante ao desconforto durante a tarefa de se posicionar sobre a temática da autossabotagem e trajetória acadêmica através das questões propostas no instrumento de pesquisa. No entanto, se isso acontecer você estará livre para não responder à questão ou desistir da pesquisa em qualquer etapa dela. Diante dessa desistência esse Termo de Consentimento será devolvido imediatamente a você.

Rubrica do Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [Estudante de Graduação em
Administração, Administração SAP, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio
Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas]

Rubrica do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [Professora Daiane Pias
Machado / Maria Nazaré Oliveira Wyse]

- e) Alguns riscos relacionados a pesquisa podem ser fadiga e cansaço. Além disso, é possível que o participante se sinta inseguro e de algum modo alguma pergunta represente um gatilho que se interseccione com a sua história de vida. Tal fato é pertinente a esta tipologia de pesquisa. **As medidas cabíveis aos riscos são: de que os pesquisadores garantirão assistência imediata, integral e gratuita.** Posto isso, o respondente pode interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus ao mesmo.
- f) Dentre os benefícios esperados com essa pesquisa, destacam-se a compreensão da interferência de características comportamentais no alcance dos objetivos pessoais no ambiente acadêmico; instigar o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou programas que procurem conhecer o perfil dos estudantes que utilizam estratégias de autossabotagem buscando auxiliá-los no combate ao comportamento autossabotador e no alcance de conquistas acadêmicas.
- g) As pesquisadoras, Daiane Pias Machado e Maria Nazaré Oliveira Wyse, responsáveis por esta pesquisa, poderão ser localizados no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT-FURG), Av. Itália, s/n – km 8 – Campus Carreiros – Pavilhão 4 – junto as instalações do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC) – Carreiros – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil – Telefone: (53) 3293-5399 ou por endereço eletrônico: “daianepiasmachado@yahoo.com.br” e “mariawyse@furg.br”, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrada a pesquisa. Obs.: Os atendimentos presenciais estão temporariamente suspensos em razão da pandemia do Covid-19.
- h) A sua participação nesta pesquisa é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) O material obtido – instrumento/questionário de pesquisa preenchido - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado por meio de formatação ao término da pesquisa, dentro de cinco anos contados da data de encerramento formal da pesquisa.
- j) As informações relacionadas a pesquisa poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Os pesquisadores que terão acesso aos dados e informações coletadas são aqueles acima mencionados, Daiane Pias Machado e Maria Nazaré Oliveira Wyse. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como uso de material de expediente e equipamentos de informática, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá seu nome, uma vez que há o compromisso com o seu anonimato e os dados serão tratados de modo conjunto.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP/FURG) pelo e-mail cep@furg.br ou pelo telefone (53) 3237-3011. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Rubrica do Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [Estudante de Graduação em Administração, Administração SAP, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão de Cooperativas]

Rubrica do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [Professora Daiane Pias Machado / Maria Nazaré Oliveira Wyse]

Li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa, e concordo em participar da pesquisa. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Rio Grande, ___ de _____ de _____

[Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado a pesquisa, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE B
CONSTRUTOS DA PESQUISA

O questionário a seguir é composto por três partes, sendo a primeira parte com as questões que objetivam caracterizar os respondentes, a segunda e a terceira parte estão compostas pelas escalas que consubstanciam os constructos do estudo.

PÁGINA 1

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) graduando (a),

Me chamo Maria Nazaré Oliveira Wyse, sou discente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Daiane Pias Machado. Nosso objetivo é analisar o uso de estratégias de autossabotagem durante a graduação. Para isso, iremos analisar a sua percepção sobre essa temática. Solicitamos que preencha o questionário desconsiderando o atual momento acadêmico de ensino remoto.

Assumimos o compromisso de preservar o sigilo de suas respostas por meio do agrupamento estatístico e divulgação/análise consolidada dos dados. Assim, asseguramos que nenhum dado será analisado de forma individual, não possibilitando sua identificação. A sua participação é voluntária e, caso se sinta constrangido, poderá interromper a qualquer momento o preenchimento do instrumento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

O tempo médio de preenchimento do questionário é de 10 minutos.

Caso surjam eventuais dúvidas você poderá entrar em contato com a responsável por este estudo através do e-mail mariawyse@furg.br.

Caso seja de seu interesse obter os resultados desta pesquisa, basta solicitar ao final do questionário, o recebimento do material.

Sua participação é muito importante e certamente fará total diferença na consolidação da nossa pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração!

Mestranda: Nazaré Wyse – mariawyse@furg.br

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daiane Pias Machado

Ao prosseguir você estará concordando com o termo de consentimento.

PÁGINA 2 – BLOCO 1

QUESTÕES DO CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO (caracterização do sujeito)

1. Em qual curso de graduação você está matriculado?	Fechada
<input type="checkbox"/> Administração <input type="checkbox"/> Administração SAP <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Ciências Econômicas <input type="checkbox"/> Comércio Exterior <input type="checkbox"/> Tecnologia em Gestão de Cooperativas	

2. Em que ano você ingressou nesse curso?	Aberta
3. Em que semestre você encontra-se matriculado?	Fechada
<input type="checkbox"/> 1º Semestre	
<input type="checkbox"/> 2º Semestre	
<input type="checkbox"/> 3º Semestre	
<input type="checkbox"/> 4º Semestre	
<input type="checkbox"/> 5º Semestre	
<input type="checkbox"/> 6º Semestre	
<input type="checkbox"/> 7º Semestre	
<input type="checkbox"/> 8º Semestre	
4. Qual a sua idade?	Aberta
5. Com qual gênero você se identifica?	Fechada
<input type="checkbox"/> Feminino	
<input type="checkbox"/> Masculino	
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder	
6. Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de iniciação científica ou auxílio financeiro da instituição de ensino durante a graduação?	Fechada
<input type="checkbox"/> Sim, desde que ingressei no curso	
<input type="checkbox"/> Sim, somente em uma parte do curso	
<input type="checkbox"/> Não, nunca recebi nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro	

PÁGINA 3 – BLOCO 2

AUTOSSABOTAGEM

Para cada pergunta, por favor, marque o número que melhor indique sua posição com relação à afirmação.

	1	2	3	4
Não tem nada a ver comigo		Tem pouco a ver comigo	Tem a ver comigo	Me descreve realmente bem
7. Alguns alunos estudam nas vésperas das avaliações. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda matéria.	1	2	3	4
8. Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.	1	2	3	4
9. Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos.	1	2	3	4
10. Alguns alunos realizam outras atividades (veem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.	1	2	3	4
11. Alguns alunos não se preparam e sentem-se muito ansiosos no momento da realização de uma avaliação. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.	1	2	3	4
12. Alguns alunos adiam a realização de tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora.	1	2	3	4

13. Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam ficar noites seguidas acordados para realizarem um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.	1	2	3	4
14. Alguns alunos ficam focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.	1	2	3	4
15. Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.	1	2	3	4
16. Alguns alunos mexem no telefone durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.				
17. Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa na avaliação, dizem que foi porque perderam coisas importantes.	1	2	3	4
18. Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	1	2	3	4
19. Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando tem que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho era muito complexa.	1	2	3	4
20. Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.	1	2	3	4
21. Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado (a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	1	2	3	4
22. Alguns alunos leem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	1	2	3	4

PÁGINA 4 – BLOCO 3

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Para cada pergunta, por favor, marque o número que melhor indique sua posição com relação à afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo na maioria das vezes	Discordo e concordo em igual proporção	Concordo na maioria das vezes	Concordo totalmente

23. Estou satisfeito (a) com as atividades culturais propostas pela Universidade.	1	2	3	4	5
24. Estou satisfeito (a) com a atuação dos professores.	1	2	3	4	5
25. Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades.	1	2	3	4	5
26. Dificilmente encontro as informações que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da Universidade. (Invertida)	1	2	3	4	5
27. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.	1	2	3	4	5
28. Julgo não poder contar com os funcionários da Universidade. (Invertida)	1	2	3	4	5
29. O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete os meus conhecimentos. (Invertida)	1	2	3	4	5
30. Não me sinto à vontade no ambiente da Universidade. (Invertida)	1	2	3	4	5
31. Tenho certeza que escolhi o curso certo.	1	2	3	4	5
32. Tenho dúvidas se optei pelo curso certo. (Invertida)	1	2	3	4	5
33. Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso.	1	2	3	4	5
34. A área profissional do meu curso não me interessa.	1	2	3	4	5
35. O meu curso não corresponde às minhas aptidões e habilidades. (Invertida)	1	2	3	4	5
36. Tenho interesse pelas atividades da área profissional do curso.	1	2	3	4	5
37. As disciplinas do curso contribuem para minha formação profissional.	1	2	3	4	5
38. Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler.	1	2	3	4	5
39. Tenho facilidade para redigir textos.	1	2	3	4	5

40. Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei têm sido suficientes para minha aprendizagem na Universidade.	1	2	3	4	5
41. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários para o sucesso no curso.	1	2	3	4	5
42. Consigo relacionar as diferentes disciplinas do meu curso.	1	2	3	4	5
43. Consigo esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo das disciplinas.	1	2	3	4	5
44. Consigo concentrar-me nos estudos.	1	2	3	4	5
45. Consigo ler a maioria do material requerido nas disciplinas.	1	2	3	4	5
46. Não consigo esclarecer as minhas dúvidas escolares. (Invertida)	1	2	3	4	5
47. Tenho dificuldade de estabelecer relações entre conceitos abstratos. (Invertida)	1	2	3	4	5
48. Não tenho frequentado os eventos acadêmicos (seminários, palestras, semanas de estudo) promovidos pela Universidade. (Invertida)	1	2	3	4	5
49. Participo de eventos como seminários, palestras e semanas de estudo promovidos pela Universidade.	1	2	3	4	5
50. Não compareço aos eventos sociais, culturais ou esportivos promovidos pela Universidade. (Invertida)	1	2	3	4	5
51. Participo das atividades culturais e artísticas promovidas pela Universidade.	1	2	3	4	5
52. Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo promovidos pela Universidade não têm favorecido minha formação. (Invertida)	1	2	3	4	5
53. Não tenho tido tempo para realizar as atividades extraclasse. (Invertida)	1	2	3	4	5
54. Tenho tido dificuldades para dar conta das tarefas do trabalho e das atividades de estudo. (Invertida)	1	2	3	4	5
55. O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos. (Invertida)	1	2	3	4	5
56. Sinto sonolência durante as aulas. (Invertida)	1	2	3	4	5

APÊNDICE C

EEA – Comportamento de autossabotagem dos discentes – questões excluídas

Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades acadêmicas					
ID/DESCRIÇÃO	Frequência				Autossabotagem (2+3+4)
	1	2	3	4	
AS_A_5. Alguns alunos não se preparam e sentem-se muito ansiosos no momento da realização de uma avaliação. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou;	99	56	31	26	113
Frequência de Respostas da EEA, sem autossabotagem	99				
Frequência de Respostas da EEA, com Autossabotagem	113				

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: 1 = Não tem nada a ver comigo; 2 = Tem pouco a ver comigo; 3 = Tem a ver comigo; 4 = Me descreve realmente bem; a assertiva AS_A_5 foi excluída para ajuste do modelo.

APÊNDICE D

EAVA – Frequência de respostas dos discentes – questões excluídas

Ambiente universitário							
ID/DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida)	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_A_19. Considero importante que haja um serviço de atendimento ao universitário que dê suporte aos estudantes em suas necessidades.	2	1	8	33	168	3	201
TA_A_20. Dificilmente encontro as informações que preciso sobre o funcionamento do curso e/ou da Universidade. (Invertida)	16	37	51	49	59	108	53
TA_A_22. Julgo não poder contar com os funcionários da Universidade. (Invertida)	7	16	42	61	86	147	23
TA_A_23. O sistema de avaliação utilizado no curso não reflete os meus conhecimentos. (Invertida)	34	28	65	38	47	85	62
Total						343	339

Compromisso com o curso							
ID/ DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_B_28. A área profissional do meu curso não me interessa.	119	37	31	16	9	156	25
Total						156	25

Habilidade do estudante							
ID/DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorável à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_C_32. Tenho facilidade para compreender os textos que preciso ler.	19	25	58	67	43	44	110
TA_C_33. Tenho facilidade para redigir textos.	30	34	50	61	37	64	98
TA_C_34. Os conhecimentos adquiridos nas escolas em que estudei têm sido suficientes para minha aprendizagem na Universidade.	58	53	42	27	32	111	59
TA_C_40. Não consigo esclarecer as minhas dúvidas escolares. (Invertida)	11	28	56	53	64	117	39
TA_C_41. Tenho dificuldade de estabelecer relações entre conceitos abstratos. (Invertida)	24	30	66	48	44	92	54
Total						428	360

Envolvimento em atividades não obrigatórias					
ID/ DESCRIÇÃO	Frequência			Desfavorável à TA	Favorável à TA

	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_D_46. Os eventos como seminários, palestras, semanas de estudo promovidos pela Universidade não tem favorecido em minha formação. (Invertida)	17	19	54	39	83	122	36
Total						122	36

Condições para o estudo e desempenho acadêmico

ID/ DESCRIÇÃO	Frequência					Desfavorá vel à TA	Favorável à TA
	1	2	3	4	5	1+2 (ou 4+5, escala invertida).	4+5 (ou 1+2, escala invertida)
TA_E_49. O transporte para a Universidade atrapalha os meus estudos. (Invertida)	30	24	41	29	88	117	54
Total						117	54

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo na maioria das vezes; 3 = Discordo e concordo em igual proporção; 4 = Concordo na maioria das vezes; 5 = Concordo totalmente; TA = Trajetória Acadêmica; assertivas excluídas para ajuste do modelo: TA_A_19; TA_A_20; TA_A_22; TA_A_23; TA_B_28; TA_C_32; TA_C_33; TA_C_34; TA_C_40; TA_C_41; TA_D_46; TA_E_49.

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA FURG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIA DA AUTOSSABOTAGEM NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Pesquisador: DAIANE PIAS MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47682521.9.0000.5324

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis- ICEAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Rio Grande - FURG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.865.388

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1766319.pdf gerado em 31/05/2021) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_pesquisa.pdf gerado em 31/05/2021)

Resumo:

Este estudo busca discutir sobre a temática da autossabotagem na trajetória acadêmica, sob o embasamento teórico da Teoria da Motivação do Autovalor desenvolvida por Beery e Covington. O objetivo geral do estudo é analisar a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios. Para a realização desse propósito, têm-se os seguintes objetivos específicos: a) avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios; b) verificar a trajetória

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios; c) analisar a associação entre trajetória acadêmica e comportamento de autossabotagem dos estudantes dos cursos da área de negócios; d) estimar o efeito do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica dos discentes dos cursos da área de negócios. Este estudo é importante visto as diferentes implicações sociais, profissionais e acadêmicas que pode promover, pois ao ampliar as discussões sobre a autossabotagem e o fato desse comportamento ser percebido na vida acadêmica dos estudantes, possibilita que que Instituições de Ensino e professores possam agir estabelecendo ações para minimizar o seu uso, estando aptos a orientar e acompanhar seus graduandos no desenvolvimento de comportamentos mais favoráveis a uma aprendizagem de qualidade, além de ser uma possibilidade para investigar a evasão escolar nos cursos da área de negócios. O estudo se caracteriza como descritivo e quantitativo, operacionalizado por meio de questionário online que será enviado aos estudantes matriculados nos seis cursos de graduação, aqui denominados de área de negócios, do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da – ICEAC da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Por fim, quanto a análise dos dados coletados, pretende-se com o apoio de softwares estatísticos realizar testes de correlação e aplicar a técnica de Modelagem de Equações Estruturais, a partir das respostas quantitativas, buscando analisar a relação entre as variáveis autossabotagem e trajetória acadêmica, estimando a influência do uso de estratégias de autossabotagem na trajetória acadêmica dos estudantes da área de negócios.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

Conhecer os fatores relacionados ao desempenho acadêmico de estudantes de graduação tem sido, nas últimas décadas, tema de relevância e interesse para setores de universidades brasileiras e estrangeiras (ALMEIDA, 2007; LEMOS, 2010; BRITESFERREIRA et al., 2011; SCHWINGER et al., 2014; MIRANDA et al., 2015; VERDINELLI et al., 2016; MEURER et al., 2018, VARGAS, 2018; MENA, 2019). No entanto, uma perspectiva mais ampla sobre o sucesso acadêmico, para questões além de rendimento e capacidade intelectual, tem provocado interesse em fatores associados ao desenvolvimento psicológico do aluno (ZANATTO, 2007; VARGAS, 2018; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; MENA, 2019). Ao pensar sobre a trajetória acadêmica, é importante considerar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, observando o processo de maturidade psicológica, social e motivacional, os quais podem influenciar na vida acadêmica. Nesse sentido, pesquisas indicam que fatores motivacionais podem estar associados ao resultado acadêmico (MARTIN, 1998), como por exemplo a autossabotagem, que segundo Vargas (2018), é uma estratégia frequentemente utilizada pelos estudantes para regular as ameaças à autoestima causadas pelo medo de fracassar na vida acadêmica. A estratégia cognitiva de autossabotagem tem sido estudada em contextos de atividades educacionais, profissionais e esportivas. Pesquisas desenvolvidas no contexto educacional, relacionam esse termo à motivação, autoestima, autoeficácia, autorregulação e ao rendimento acadêmico (MARTIN, 1998; ZANATTO, 2007; MARINI, 2012; MENA, 2019). O termo autossabotagem também é visto na literatura internacional como selfhandicapping (MARTIN, 1998; KEARNS, GARDINER, MARSHALL,

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

2008; TÖRÖK; SZABÓ; TÓTH, 2018). Os psicólogos norte-americanos Berglas e Jones (1978), são considerados os pioneiros na literatura sobre o fenômeno de self-handicapping. O termo foi definido por eles como “qualquer ação ou escolha de ajustamento ao desempenho que aumente a oportunidade de externalizar (ou desculpar) o fracasso e de internalizar o sucesso”. Seus estudos são referenciados em diversas pesquisas sobre o tema (MARTIN, 1998; URDAN; MIDGLEY, 2001; KEARNS, GARDINER, MARSHALL, 2008; ZANATTO, 2007; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VERDINELLI et al., 2016; VARGAS, 2018). Ao longo dos anos, diferentes definições e nomenclaturas são atribuídas a essa estratégia autoprotetora da autoestima, mas a maioria delas concorda que envolve a criação de obstáculos ao sucesso em tarefas que o indivíduo considera importantes (URDAN; MIDGLEY, 2001). Para fins deste estudo será adotado o termo autossabotagem, considerando que os autores internacionais Martin (1998), Kearns, Gardiner e Marshall (2008) e Török, Szabó e Tóth (2018), utilizaram em seus trabalhos as palavras selfhandicapping e self-sabotage como sinônimos. Investigações sobre a autossabotagem são recentes. A literatura indica o estudo de Zanatto (2007) como sendo o primeiro estudo brasileiro realizado sobre o tema (GANDA, 2011; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). A partir de um estudo exploratório, Zanatto (2007) buscou conhecer o perfil motivacional de alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo, bem como as percepções do ambiente de sala de aula e as estratégias autoprejudicadoras. Zanatto (2007) explica que a definição de self-handicapping foi criada por Berglas e Jones (1978) e está associada

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

ao esforço empregado por uma pessoa com a intenção de reduzir supostas ameaças a sua autoestima, e que para tal, utilizam-se de desculpas, ou seja, criam impedimentos que podem interferir no seu desempenho, para que assim se tornem uma explicação plausível para uma eventual situação de fracasso. Ao agir dessa forma, o indivíduo espera obscurecer a ligação entre seu desempenho e o resultado alcançado. Segundo Vargas (2018), desde que Berglas e Jones (1978) definiram o conceito de self-handicapping diversas manifestações comportamentais foram sugeridas, tais como: procrastinação, envolvimento em tarefas extremamente difíceis ou em muitas atividades ao mesmo tempo, criar ou exagerar problemas físicos ou psicológicos, verbalizar eventos traumáticos da vida, apresentar sintomas de doenças, reduzir o esforço, falta de prática deliberada, ingestão de drogas ou álcool, falta de sono, timidez, escolha de circunstâncias distratoras ou extenuantes, entre outros. Urdan e Midgley (2001) consideram que comportamentos de self-handicapping é mais comum em contexto acadêmico, porque neste ambiente os indivíduos são continuamente confrontados com tarefas e situações em que as suas competências são expostas ao domínio público. Por essas razões, diversos autores (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VARGAS, 2018; MENA, 2019), indicam a necessidade de acompanhamento aos estudantes que apresentem comportamento de self-handicapping, assim como pesquisas que identifiquem tal comportamento. Nesse sentido, pesquisas nacionais e

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

internacionais para identificar o comportamento de autossabotagem vem sendo desenvolvidas, normalmente associadas a outras variáveis motivacionais e ao desempenho acadêmico, abrangendo diferentes áreas de conhecimento, com estudantes do ensino secundário (URDAN; MIDGLEY, 2001) e do ensino superior (BERGLAS; JONES, 1978; MARTIN, 1998; GANDA, 2011; MARINI, 2012; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; VERDINELLI et al., 2016; VARGAS, 2018; MENA, 2019). No contexto brasileiro boa parte das pesquisas encontradas estão voltadas à formação de professores (GANDA, 2011; MARINI, 2012; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015), ou outras áreas de atuação, como é o caso da pesquisa de Zanatto (2007). Na área de negócios, especificamente em Ciências Contábeis foi encontrado o estudo de Verdinelli et al. (2016), que relacionou os estilos cognitivos dos estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis com autoboicote e autoeficácia acadêmica e identificou como tais comportamentos se vinculam com o desempenho escolar dos discentes. Observaram que o desempenho acadêmico é potencializado pelos estilos cognitivos. Apesar de Verdinelli et al. (2016) não terem encontrado associação significativa entre autoboicote e estilos cognitivos, e entre esses comportamentos com o desempenho acadêmico, os autores perceberam que dos discentes pesquisados, aqueles com menor média de uso de autoboicote apresentaram também melhor média de desempenho acadêmico. Sendo assim, observa-se uma escassez de estudos relacionados a essa temática no contexto brasileiro, além da inexistência, na literatura pesquisada, de estudos que busquem analisar a influência da

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação, principalmente na formação profissional e da área de negócios, visto que o estudo encontrado (VERDINELLI et al., 2016), não aborda essa relação. Além disso, Vendramini et al. (2004), Santos et al. (2011) e Almeida (2016), sugerem investigações que ampliem a compreensão dos fenômenos ocorridos em ambiente universitário, a fim de identificar novas variáveis que podem estar relacionadas à vida acadêmica, e assim contribuir para a criação de medidas pedagógicas que melhorem a trajetória acadêmica dos estudantes e que diminuam a evasão escolar no nível superior (SANTOS et al., 2011). Estudo semelhante ao aqui proposto, foi desenvolvido em âmbito internacional por Martin (1998) que identificou um conjunto de fatores afetivos e motivacionais capazes de prever o comportamento de selfhandicapping, e analisou suas consequências sobre uma variedade de resultados acadêmicos, como a autorregulação, a persistência, os planos acadêmicos futuros e as notas dos estudantes. Nesse sentido, para esta pesquisa, a ideia de trajetória acadêmica foi inspirada nos estudos de Martin (1998) e Urdan e Midgley (2001), pois concordam que com o passar do tempo o comportamento de selfhandicapping pode realmente impedir que um indivíduo aceite até mesmo uma conquista positiva desejada. Portanto, acredita-se que o uso frequente de estratégias de autossabotagem pode influenciar na trajetória acadêmica de estudantes. Embora a estratégia cognitiva de self-handicapping tenha sido abordada em diversas pesquisas como um constructo, entende-se que a teoria do autovalor (self-worth motivation theory) apresenta o suporte apropriado para o desenvolvimento desta pesquisa. A teoria do autovalor (BEERY 1975; COVINGTON; BEERY, 1976; COVINGTON, 1984)

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

propõe que os indivíduos são motivados a manter e proteger um senso de autovalor, considerando que a possibilidade do indivíduo ser percebido como incompetente pode ameaçar seu autovalor, fazendo com que evitem situações que coloquem à prova a sua capacidade, como uma forma de proteger seu valor próprio. Snyder et al. (2014) destacam que quando os indivíduos se sentem sobrecarregados com as expectativas de desempenho, até mesmo os estudantes talentosos podem desenvolver o comportamento de self-handicapping. Como eles atribuem internamente suas circunstâncias, o fracasso acadêmico é interpretado como a perda de superdotação intelectual em vez de uma má tomada de decisão transitória que pode ser melhorada no futuro. Assim, os estudantes temem o fracasso, externado por um desempenho ruim, e, conseqüentemente, evitam situações desafiadoras, tudo em um esforço para não ameaçar sua percepção de valor próprio. Isso ocorre geralmente por meio de self-handicapping (SNYDER et al., 2014). Sendo assim, consistente com a teoria do autovalor e considerando as possíveis implicações do uso de estratégias de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação, se pretende responder nesta dissertação o seguinte questionamento: Qual a influência do uso de estratégias de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação da área de negócios?

Hipótese:

O uso de estratégias de autossabotagem prejudica a trajetória acadêmica de estudantes de graduação.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica de estudantes de graduação dos cursos da área de negócios.

Objetivo Secundário:

- a) avaliar o comportamento de autossabotagem dos discentes dos cursos da área de negócios;
- b) verificar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos da área de negócios;
- c) analisar a associação entre trajetória acadêmica e comportamento de autossabotagem dos estudantes dos cursos da área de negócios;
- d) estimar o efeito do uso da estratégia cognitiva de autossabotagem na trajetória acadêmica dos discentes dos cursos da área de negócios

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Alguns riscos relacionados a pesquisa podem ser fadiga e cansaço. Além disso, é possível que o participante se sinta inseguro e de algum modo alguma pergunta represente um gatilho que se interseccione com a sua história de vida. Tal fato é pertinente a esta tipologia de pesquisa. Caso em que os pesquisadores garantirão assistência imediata, integral e gratuita. É assegurado ao respondente a opção de interromper o preenchimento do questionário sem qualquer ônus ao mesmo.

Benefícios:

Dentre os benefícios esperados com essa pesquisa, destacam-se a compreensão da interferência de características comportamentais no alcance dos objetivos pessoais no ambiente acadêmico; instigar o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

programas que procurem conhecer o perfil dos estudantes que utilizam estratégias de autossabotagem buscando auxiliá-los no combate ao comportamento autossabotador e no alcance de conquistas acadêmicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título mestre pelo PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE (FURG).

Número de participantes previsto: 1.200

Data de início: 01/11/2021

Data de fim: 31/01/22

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 4.804.725 emitido pelo CEP em 24 de Junho de 2021.

Pendencia única:

O documento intitulado Termo_de_consentimento_completo_nazare.pdf gerado em 31/05/2021, possui três páginas, o mesmo deve ter, o que desde já solicita-se, as suas paginas numeradas e o pesquisador deve garantir no a rubrica nas duas primeiras, sem prejuízo da assinatura ao final em campo específico a fim de efetivar a informação sobre as circunstâncias em que o TCLE é obtido (Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, 3.3, g) e contribuir para a construção da relação de confiança entre pesquisador e participante (Resolução CNS N° 510 de 2016, art. 2º, XX).

Análise: atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS 466/12 item XI.2.d. e Resolução CNS

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.865.388

510/16 Art. 28.V.

O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo final é XX/XX/XXXX (calcular 40 dias após a data final do cronograma).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1766319.pdf	15/07/2021 12:19:18		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	15/07/2021 12:17:19	DAIANE PIAS MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_completo_AJUSTADO.pdf	15/07/2021 12:16:12	DAIANE PIAS MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/05/2021 20:59:32	DAIANE PIAS MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	31/05/2021 20:51:42	DAIANE PIAS MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 25 de Julho de 2021

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br