



Fatores Determinantes do Sucesso Escolar no Ensino Superior: Escola Superior de Gestão - IPCA

Márcia Juliana da Cunha dos Santos

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico do Cávado e do Ave para obtenção do Grau de Mestre em Contabilidade e Finanças

ORIENTADORES

Professora Doutora Estela Vilhena - IPCA
Professor Mestre Ricardo Adriano Antonelli – UTFPR Câmpus Pato Branco

Barcelos, junho, 2017



Fatores Determinantes do Sucesso Escolar no Ensino Superior: Escola Superior de Gestão - IPCA

Márcia Juliana da Cunha dos Santos

ORIENTADORES

Professora Doutora Estela Vilhena - IPCA

Professor Mestre Ricardo Adriano Antonelli – UTFPR Câmpus Pato Branco

Barcelos, junho, 2017

Resumo

A educação no ensino superior tem sido monitorizada dada a sua importância para a formação profissional, social e cultural dos indivíduos perante a sociedade. Por sua vez, o desenvolvimento socioeconómico e tecnológico exige uma adequação contínua no campo do saber e das competências técnico-científicas. Neste contexto as Instituições de Ensino Superior são desafiadas a acompanhar este crescimento, formando profissionais qualificados e bem preparados para enfrentar os desafios e adversidades, de forma a dar resposta ao aumento das exigências do mercado de trabalho. Cabe ao ensino superior a responsabilidade da qualificação de alto nível e a difusão do conhecimento tecnológico e científico aos seus estudantes, para que após o percurso académico, estes atendam às expectativas profissionais.

Com isso, esta investigação teve como objetivo identificar os determinantes do sucesso escolar, onde através de um estudo empírico, procurou identificar variáveis que influenciam o desempenho académico dos alunos dos cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças, da Escola de Gestão do IPCA. Para responder à questão de investigação, foram utilizados dados dos estudantes, informações de natureza sociodemográfica, comportamental, psicológica e ainda, informações relacionadas com a instituição de ensino superior.

Os dados utilizados tiveram por base, a aplicação de um questionário por inquérito no ano de 2017 (n=188) aos estudantes em causa e dados secundários fornecidos pelos serviços académicos do IPCA (N=435). Através da aplicação de metodologias de análise estatística de testes de hipóteses, regressão linear múltipla e a análise de trajetórias, foram obtidos resultados que permitiram verificar que o desempenho académico é diretamente explicado de forma positiva pela: nota de ingresso no ensino superior; idade do estudante; frequência às aulas; facilidade que o estudante possui em cálculos matemáticos, em interpretação de texto e em raciocínio lógico; horas de sono que antecedem os testes; número de horas de estudo e nível de formação académica do professor. Além disso, o desempenho académico é também explicado indiretamente pela: autoeficácia, otimismo e autoestima. Adicionalmente, verificou-se também que estudantes que fumam têm um pior desempenho académico relativamente aos seus colegas não fumadores. No entanto, não se detetou influência no desempenho académico em função do nível económico-financeiro familiar, e do nível de formação académica dos pais dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa pretendem contribuir proactivamente com a gestão académica, auxiliando no desenho de estratégias que visem a melhoria dos processos educacionais e consequentemente um maior sucesso escolar.

Palavras-chave: *Desempenho Académico; Determinantes Socioeconómicos; Determinantes Comportamentais; Determinantes Psicológicos; Ensino Superior; Fatores de Desempenho; Gestão; Sucesso Escolar.*

Abstract

Higher education has been monitored due to its importance for professional, social and cultural qualification of the individuals to society. In turn, socio-economic and technological development requires a continuous adaptation in the field of knowledge and technical-scientific skills. In this context, higher education institutions are challenged to keep up with this growth by training qualified and well-prepared professionals to face the challenges and adversities, in order to respond to the increasing requirements of the labor market. Higher education is responsible for high level qualification and the diffusion of technological and scientific knowledge to its students, so that after the academic path, these meet the professional expectations

The aim of this research was to identify the determinants of school success, through which an empirical study was carried out to identify variables that influence the academic performance of students in Accounting, Taxation and Finances courses from Management School of IPCA. In order to answer the research question, we used data from the academics, sociodemographic, behavioral and psychological information, as well as information related to the institution of higher education.

The data used were based on the application of a survey questionnaire in 2017 (n = 188) to the students concerned and secondary data provided by the academic services from IPCA (N = 435). Through the application of methodologies of statistical analysis of hypothesis tests, multiple linear regression and path analysis, the results allowed to verify that the academic performance is directly explained in a positive way by: grade of entrance in the higher education; student's age; attendance at class; ease that the student possesses in mathematical calculations, in text interpretation and in logical reasoning; hours of sleep preceding the tests; number of hours of study and level of academic formation of the teacher. In addition, academic performance is also explained indirectly by: self-efficacy, optimism and self-esteem. It was also found that students who smoke have a worse academic performance compared to non-smoking. However, no influence was detected in the academic performance due to the family economic-financial level, and the level of academic formation of the students' parents.

The results of this research intend to contribute proactively with academic management, helping in the design of strategies aimed at improving educational processes and consequently greater school success.

Keywords: *Academic Performance; Socioeconomic Determinants; Behavioral determinants; Psychological Determinants; Higher Education; Performance Factors; Management; School Success.*

*Aos meus amados filhos Bruno e Vinícius,
pelo sentido e esperança que dão à minha vida...*

Agradecimentos

Apreendi que dificilmente conquistamos algo sozinhos. Deste modo, reservo espaço para registrar minha gratidão e consideração a alguns daqueles que me auxiliaram a chegar até aqui, reconhecendo que, por mais longa que a lista possa ser, é grande o risco de não citar alguém, sendo assim, antecipo meu pedido de desculpas.

Agradeço à Professora Doutora Estela Vilhena, pela disposição para orientação científica deste trabalho, pela confiança e amizade construída ao longo desse mestrado; pelas suas palavras sensíveis de ânimo e de conforto; obrigada por compartilhar de seu vasto conhecimento.

Ao Professor Mestre Ricardo Antonelli, pela disposição para coorientação e por sua disponibilidade sempre que necessária; por suas oportunas contribuições e sugestões.

À UTFPR, pela atribuição do auxílio financeiro concedido para este programa de Dupla Diplomação, que contribuiu para o avanço deste trabalho. Principalmente ao Professor Doutor Luiz Fernandes Casagrande, coordenador do curso de ciências contábeis do campus Pato Branco, por sua confiança depositada e seu constante empenho e preocupação.

Ao IPCA, por colaborar proactivamente para a elaboração desta pesquisa; por literalmente nos acolher em sua casa e por todo o apoio e atenção disponibilizada. Em particular a algumas pessoas que foram importantes: à Doutora Maria José Fernandes, à Coordenadora do Gabinete de Relações Internacionais, Adriana Lago de Carvalho, à Doutora Kátia Lemos, à Doutora Patrícia Gomes, aos órgãos dirigentes do IPCA assim como aos professores, por sua colaboração e por seu profissionalismo.

Aos colegas de mestrado, pela troca de conhecimentos, pelos sorrisos partilhados, pelo companheirismo e amizade nos bons e maus momentos da vida acadêmica.

À minha Família e amigos, por todo o apoio, afeto e compreensão, por nunca deixarem de acreditar em mim, me animando e incentivando nos momentos mais difíceis e solitários;

Aos meus pais Gerson e Elli, por seu exemplo de vida, por seu amor e carinho, por seu incentivo e apoio incondicional;

Aos meus irmãos pela sua amizade, pelas palavras de carinho quando mais precisei e por toda a ajuda que pude contar.

Ao meu marido Jakson, por acreditar em mim, por sonhar o meu sonho, por compreender a ausência, por todo o esforço e sacrifício enfrentado para que eu pudesse chegar até aqui, sem o qual eu jamais teria conseguido.

Aos meus queridos filhos Bruno e Vinícius, por serem a força que me impulsiona a ser alguém melhor todos os dias, por serem compreensivos quanto a minha ausência e distancia física ao longo destes meses. A vocês, todo o meu Amor e a minha Gratidão.

E finalmente à Deus, pelo dom da Vida, por nunca me abandonar, por me encher de ânimo e coragem, mantendo-me firme para concluir mais esta etapa. À Ti, toda a Honra e toda a Glória.

Lista de Siglas

A3ES	-	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ATOC	-	Associação dos Técnicos Oficiais de Contas
CIPES	-	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
CNAVES	-	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CRA	-	Coeficiente de Rendimento Académico
CRUP	-	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DL	-	Decreto de Lei
DR	-	Diário da República
EEES	-	Espaço Europeu de Ensino Superior
ECTS	-	<i>European Transfer Credit System</i>
ENQA	-	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
EQAR	-	<i>European Quality Assurance Register</i>
ES	-	Ensino Superior
ESG	-	Escola Superior de Gestão
EUA	-	Estados Unidos da América
IE	-	Instituição de Ensino
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IICL	-	Instituto Industrial Comercial de Lisboa
IICP	-	Instituto Industrial Comercial de Porto
IPCA	-	Instituto Politécnico Cávado e Ave
LC	-	Locus de Controle
LOT	-	<i>Life Orientation Test</i>
MCTES	-	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MRLS	-	Modelo de Regressão Linear Simples
MRLM	-	Modelo de Regressão Linear Múltipla
NMFA	-	Nota Média de Final de Ano
OCC	-	Ordem dos Contabilistas Certificados
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
RJIES	-	Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
RSES	-	<i>Rosenberg Self Esteem Scale</i>
SPSS	-	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TOC	-	Técnico Oficial de Contas
UNESCO	-	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WCHE	-	<i>World Conference on Higher Education</i>

ÍNDICE GERAL

Resumo	v
Agradecimentos	xi
Lista de Siglas	xiii
Índice de Figuras	xvii
Índice de Tabelas	xix
1. Introdução	1
1.1 <i>Contextualização</i>	1
1.2 <i>Problema</i>	2
1.3 <i>Objetivos e Questões de Investigação</i>	3
1.4 <i>Relevância e Justificação da Pesquisa</i>	3
2. Revisão de Literatura	5
2.1 <i>Breve histórico da evolução da educação em Portugal</i>	5
2.2 <i>Ensino da Contabilidade e o acesso à profissão de Contabilista Certificado</i>	6
2.3 <i>Sistema de Ensino Superior em Portugal e Métodos Avaliativos</i>	8
2.4 <i>Desempenho Académico e Determinantes do Sucesso Escolar</i>	12
2.4.1 <i>Determinantes Sociodemográficos</i>	12
2.4.2 <i>Determinantes Comportamentais</i>	22
2.4.3 <i>Determinantes Psicológicos</i>	25
2.4.4 <i>Determinantes relacionados com as Instituições de Ensino</i>	31
3. Metodologia	33
3.1 <i>Enquadramento Metodológico</i>	33
3.2 <i>Amostra de Pesquisa</i>	34
3.3 <i>Hipóteses de Investigação</i>	34
3.4 <i>Conceção do Instrumento de Recolha de Dados</i>	35
3.4.1 <i>Questionário Componente Sociodemográfica</i>	35
3.4.2 <i>Questionário Componente Comportamental</i>	36
3.4.3 <i>Questionário Componente Psicológica</i>	37
3.5 <i>Recolha de Dados</i>	42

3.6	<i>Metodologia para a Análise de Dados</i>	43
3.6.1	Testes de Hipóteses	43
3.6.2	Regressão Linear	43
3.6.3	Path Analysis	46
4.	Análise e tratamento de dados	49
4.1	<i>Caracterização da Amostra</i>	49
4.2	Análise de Resultados	56
4.2.1	Relação de desempenho académico com variáveis Sociodemográficas	56
4.2.2	Relação de desempenho académico com variáveis Comportamentais	63
4.2.3	Relação de desempenho académico com variáveis Psicológicas	64
4.2.4	Relação de desempenho académico com variáveis relacionadas a IES	65
4.2.5	Identificação de variáveis explicativas do Desempenho Académico	66
	Modelo de Regressão Linear Múltipla	66
	Path Analysis	70
5.	Discussão de Resultados	73
6.	Conclusão, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras	79
	Referências Bibliográficas	81
	Anexos	I
	<i>Anexo 1 – Inquérito</i>	<i>I</i>

Índice de Figuras

Figura 1 - Dimensão da amostra de pesquisa.....	50
Figura 2 - Dimensão das amostras por curso	51
Figura 3 - Regime de frequência dos estudantes.....	51
Figura 4 - Idade dos estudantes	52
Figura 5 - Nível de formação do pai.....	53
Figura 6 - Nível de formação da mãe.....	54
Figura 7 - Rendimento Familiar	56
Figura 8 - Modelo com Estimativas dos Coeficientes de Regressão Estandarizados.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número de Universidades e Politécnicos em 2016	10
Tabela 2 - Relação entre fatores sociodemográficos e desempenho académico.....	18
Tabela 3 - Desempenho Académico e Fatores Comportamentais.....	24
Tabela 4 – Desempenho Académico e Fatores Psicológicos	30
Tabela 5 - Desempenho Académico e Fatores da IES.....	32
Tabela 6 - Questões Sociodemográficas	35
Tabela 7 - Questões Sociodemográficas - Escala de Intensidade de Facilidade	36
Tabela 8 - Questões Comportamentais	37
Tabela 9 - Questões Psicológicas - Escala de Autoeficácia	37
Tabela 10 - Questões Psicológicas - Escala de Otimismo	38
Tabela 11 - Questões Psicológicas – Escala de Autoestima.....	39
Tabela 12 - Questões Psicológicas - Escala de Locus de Controlo.....	40
Tabela 13 - Estudantes por curso.....	51
Tabela 14 - Formação do pai	53
Tabela 15 - Formação da mãe	54
Tabela 16 - Tipo de escola frequentou no secundário.....	55
Tabela 17 - Fatores sociodemográficos vs. Desempenho Académico - Grupo A e Grupo B.....	57
Tabela 18 - Teste Post hoc para a NMFA.....	58
Tabela 19 - Fatores sociodemográficos vs. Desempenho Académico.....	60
Tabela 20 - Desempenho académico vs. componentes Comportamentais.....	63
Tabela 21 - Coeficientes de regressão. Inquiridos: Modelo Geral	66
Tabela 22 - Coeficientes de regressão. Inquiridos: Regime Laboral.....	67
Tabela 23 - Coeficientes de regressão. Inquiridos: Pós-Laboral.....	68
Tabela 24 - Coeficientes de regressão. Inscritos: Geral.....	68
Tabela 25 - Coeficientes de regressão. Inscritos: Laboral.....	69
Tabela 26 - Coeficientes de regressão. Inscritos: Pós-Laboral.....	69

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A questão da educação no ensino superior é assunto de contínuos debates, dado a sua importância para a formação profissional, social e cultural de indivíduos perante a sociedade. Nas últimas décadas tem-se procurado melhorias nos processos educacionais, sendo este assunto alvo de preocupação para governos e educadores, visto que, a dinâmica de ensino tem por necessidade adaptar-se continuamente a realidades de globalização e informatização cada vez maiores.

Conforme David e Abreu (2009), o desenvolvimento socioeconómico e tecnológico exige uma frequente reformulação do campo conceptual do saber geral e das habilidades técnicas ou competências, que devem ser garantidas pelo Ensino Superior, considerando que existe um processo dinâmico, onde as qualificações, competências e o conhecimento correm o risco de ficarem obsoletos rapidamente. A busca por maior qualidade no nível superior de ensino é vista como uma função estratégica à medida que se caminha para uma sociedade de conhecimento intensivo, onde as exigências em relação ao patamar de qualificações e capacidades crescem consideravelmente.

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) são desafiadas a encontrar novas estratégias para atender ao aumento das exigências que o mercado de trabalho faz aos profissionais recém-formados do ensino superior na procura de oportunidades de colocação e de crescimento profissional. Para Cardoso (2012), “além de proporcionar uma formação cívica e humana de carácter global, o ensino superior tem por objetivo formar profissionais qualificados e bem preparados para enfrentar os desafios e adversidades do mercado de trabalho” (p. 8).

Porém, como se pode ver a responsabilidade das IES vai além da formação profissional, e foi definida de forma mais abrangente durante a *World Conference On Higher Education 1998* (WCHE) promovida pela UNESCO em Paris. Desta conferência, gerou-se a Declaração Mundial sobre Educação Superior Para o Século XXI: Visão e Ação, onde foi definido que cabe ao ensino superior a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devendo este educar de maneira altamente qualificada e formar cidadãos responsáveis capazes de satisfazer as necessidades de todos os setores da atividade humana, oferecendo qualificações e formação profissional, utilizando conteúdos continuamente adaptados e atualizados (UNESCO, 1998).

A função do ensino superior deve ser a de facilitar a aprendizagem, promovendo oportunidades de desenvolvimento individual e de mobilidade social; educar para a cidadania e para a participação ativa na sociedade, com uma visão mundial, para a consolidação dos direitos humanos, do desenvolvimento sustentável, da democracia e da paz, num contexto de justiça; promover e divulgar o conhecimento através da investigação, fornecendo à comunidade, desenvolvimento cultural, social e económico e contribuir para a proteção e valorização dos valores sociais, mediante a formação dos jovens sobre os valores que constituem a base da cidadania democrática (UNESCO, 1998).

O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural, além de proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção de inovação e de análise crítica (Eurydice, 2006/07).

O Decreto de Lei n.º 62/2007, Art.º 2.º, ressalta que “o ensino superior tem como objetivo a qualificação de alto nível, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional” (Decreto de Lei n.º 62/2007).

Analisadas as atribuições dadas ao Ensino Superior, e a responsabilidade das IES, torna-se necessário voltar a atenção para um dos principais atores que integram esse cenário: o estudante. Uma vez compreendido o papel das IES, e um deles sendo o de promover a aprendizagem, cabe a mensuração do quanto o conhecimento que foi exposto, foi absorvido pelo estudante, e isso expressa-se de um modo geral e prático através das notas que os estudantes obtêm durante as suas avaliações. O resultado deste processo por sua vez é usualmente atribuído como sendo o desempenho académico.

Investigadores (Caiado & Madeira, 2002; Considine & Zappala, 2002; Byrne & Flood, 2008; Mamede, Marques, Rogers & Miranda, 2015; Rodrigues, Resende, Miranda & Pereira, 2016) ao longo das suas pesquisas, atribuíram ao bom desempenho académico diferentes fatores determinantes, sendo que os autores em sua maioria usam os termos “sucesso escolar” e “desempenho académico” sem fazerem distinção entre os termos. Deste modo, será adotada na pesquisa a mesma perspetiva, não considerando qualquer diferença com relação aos termos.

Santos (2012) destaca que “o desempenho académico [...] é afetado pela interação entre características próprias dos discentes, como aspetos pessoais, socioeconómicos e os insumos da instituição de ensino” (p. 193). Já para Hanushek, Rivkin e Kain (2005), o desempenho académico está associado com inúmeras variáveis, como a função cumulativa entre o passado e o presente familiar, a sociedade, e as experiências escolares. Segundo os autores tais dados raramente estão disponíveis e as suas especificações são pouco compreendidas.

1.2 Problema

A educação superior é de suma importância para o desenvolvimento social dos seus estudantes, uma vez que além de lhes proporcionar informações necessárias para o progresso de uma carreira, também proporciona o crescimento intelectual e o desenvolvimento das suas habilidades pessoais, além de estimular os indivíduos a tornarem-se participantes proativos nas suas comunidades e economias. Através da educação dos cidadãos pode ser medido o nível de desenvolvimento de um país.

A percepção dos determinantes associados ao sucesso e ao insucesso académico é peculiarmente importante, visto que há um crescente aumento da participação no ensino superior de estudantes com diferentes idades, nacionalidades e realidades sociais, e em contrapartida vê-se um aumento das iniciativas políticas no sentido de encorajar os estudantes a iniciarem e sobretudo

a completarem seus estudos de ensino superior. Deste modo, quanto mais conhecimento os educadores obterem sobre os fatores que estão relacionados ao bom ou ao mau desempenho acadêmico, maior apoio poderão oferecer aos estudantes, para que estes completem essa trajetória de forma plena e satisfatória, e com o menor índice possível de abandono escolar.

Perante este cenário, e da inexistência de uma investigação nesta área relativamente à Instituição do IPCA, surge o problema de pesquisa: Existem determinantes explicativos para o desempenho acadêmico dos estudantes da Escola Superior de Gestão (ESG) do IPCA?

1.3 Objetivos e Questões de Investigação

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, apresenta-se como objetivo geral: identificar os determinantes do sucesso escolar no ensino superior através de um estudo empírico, dando ênfase às características socioeconómicas, demográficas, comportamentais e psicológicas dos estudantes da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, especificamente dos cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças. Deste modo, surgem as questões específicas de investigação:

- a) Quais as variáveis explicativas do desempenho acadêmico dos estudantes de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças da ESG/IPCA?
- b) Quais as variáveis sociodemográficas que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes?
- c) As variáveis relacionadas com os hábitos comportamentais dos estudantes, estão relacionadas com o seu desempenho acadêmico?
- d) O desempenho acadêmico dos estudantes varia em função das variáveis psicológicas, tais como o otimismo, a autoestima, a autoeficácia e o locus de controlo?
- e) O desempenho acadêmico dos estudantes é afetado pelas variáveis associadas à instituição de ensino;

1.4 Relevância e Justificação da Pesquisa

A justificação, segundo Gomes, Peter e Machado (2014), é como um instrumento onde se discute a fundamentação da pesquisa, tendo em consideração estudos teóricos e práticos da realidade da sociedade.

Conforme Tinto (1975), o desempenho acadêmico do estudante está relacionado com as expectativas profissionais predefinidas, com o contexto económico em que está introduzido, e com as intenções para com a universidade. Complementa ainda, sugerindo que o aluno redefine os seus objetivos profissionais e o seu compromisso académico à medida que interage com o ambiente social e académico da Instituição. Desta forma, o sucesso dos estudantes no ensino superior depende do grau de integração académica na instituição e do nível de integração social no estabelecimento de ensino.

Neste sentido, o IPCA tem identificado que a percentagem de estudantes que conclui o seu curso dentro do tempo previsto é inferior na ESG quando comparado com a Escola Superior de Tecnologia e a Escola Superior de Design. De acordo com o Relatório de Atividades e Contas 2016, este facto pode ser justificado pelo elevado número de estudantes a frequentar o curso em regime pós-laboral. Contudo, o IPCA tem procurado adotar algumas medidas visando a promoção do sucesso académico.

Partindo dessa conceção, o presente trabalho pretende promover contribuições práticas e teóricas.

Com o intuito de clarificar os fatores que podem estar a influenciar o desempenho académico, esta pesquisa pretende contribuir de forma prática, permitindo que o IPCA, após a identificação destes fatores possa criar políticas efetivas que contribuam para minimizar as causas de um baixo desempenho. Desta forma, poder-se-ão realizar medidas preventivas que permitam, não apenas o nivelamento destes estudantes, antes que o baixo desempenho interfira de forma crucial no decorrer da sua trajetória, como também possibilitem a melhoria do desempenho académico.

A contribuição teórica tem como finalidade a comparação dos resultados alcançados com estudos prévios com o intuito de analisar fatores comuns nestes estudos que estejam relacionados com um bom desempenho académico, assim como identificar outros fatores ainda não estudados que sirvam de suporte para pesquisas futuras.

Além disso, nesta investigação a utilização simultânea de variáveis de várias perspetivas (sociodemográfica, comportamentais, psicológicas e relacionadas a Instituição de Ensino Superior) na identificação dos determinantes do desempenho académico, é um fator de ineditismo quando comparado com estudos semelhantes encontrados nesta área.

A contribuição social que advém da aplicação deste estudo, vai de encontro ao referido por Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2013), isto é, o conhecimento dos determinantes que afetam o processo do desempenho académico assume um papel pertinente à medida que se procura assegurar maior qualidade na oferta do ensino, sendo fundamental no âmbito da adoção de políticas educacionais e governamentais no intuito de garantir um ciclo confiável e eficaz desse processo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Breve histórico da evolução da educação em Portugal

A universidade portuguesa foi fundada por diploma do rei D. Dinis, em 1290, muito embora existissem, mesmo que à maneira medieval desde o século XII, em Coimbra e Alcobça duas grandes escolas religiosas. Essa história em Portugal, pode ser caracterizada por algumas fases: do século XII ao século XV a Universidade é corporativa, apoiada pela Igreja e a nobreza. Do século XV ao século XVIII a Universidade de tipo humanista, marcada pelo surgimento do Renascimento, ao aparecimento da imprensa, à expansão ultramarina, à apreensão dos dados empíricos. Dos séculos XVIII a XIX surge a Universidade de tipo estatal (Eurydice, 2006/07).

Em 1837, no reinado de D. Maria, criam-se as Escolas Politécnicas de Lisboa e do Porto e as Escolas Médico-Cirúrgicas nas mesmas cidades. Na primeira metade do século XX, apesar de a Universidade passar a estar mais interligada com a vida económica e social, e se alargarem as áreas de especialização e investigação com o desenvolvimento da era industrial, pouco se investiu no desenvolvimento ensino superior. Nos anos 60 existiam ainda apenas quatro universidades em Portugal: a Técnica e a Clássica de Lisboa e as Universidades do Porto e de Coimbra, compostas por diferentes escolas, institutos ou faculdades. Foi a partir da década de 70, que se assistiu ao início do crescimento notável no sistema de ensino superior em Portugal, devido à reforma de 1973 que levou a criação de instituições de ensino superior fora dos tradicionais centros, contribuindo para o desenvolvimento das regiões onde os novos estabelecimentos foram criados. Deste modo, no início da década de 70 já funcionavam 42 estabelecimentos de ensino superior público e mais 37 privados (Eurydice, 2006/07).

Segundo Blättler, Rapp, Solà, Davies e Teixeira (2013), o ensino superior português teve rápida expansão ao longo de um período de trinta anos. Foram criadas novas universidades públicas nos últimos anos do regime de Salazar, com o objetivo de formar a força de trabalho qualificada necessária para administrar as colónias africanas. Após a revolução de 1974, essas instituições cresceram, e um dos fatores que contribuiu para este crescimento, está ligado ao objetivo de acomodar o retorno de famílias que foram expatriadas durante os anos de descolonização. Conforme Lopes e Costa (2012), em 1974 após a restauração da democracia em Portugal, haviam aproximadamente 40 mil estudantes no ensino superior.

A partir de 1978, o ensino superior em Portugal estrutura-se segundo um modelo binário, com uma via de ensino universitário e uma via de ensino politécnico (Lei n.º 61/78, de 28 de Julho). Em 1979 o ensino superior de curta duração passa a denominar-se ensino superior politécnico, inserido no sistema nacional de ensino superior, e passando a coexistir com o ensino superior universitário. Sendo que entre 1980 e 1990 houve um crescimento tanto no ensino superior público como no particular de mais de 50%, existindo no final do período 152 e 81 estabelecimentos, respetivamente, em funcionamento para o ensino superior (Eurydice, 2006/2007).

Posteriormente, na primeira década do século XXI, as reformas de Bolonha acrescentaram complexidade e volume ao portfólio de cursos, dividindo-os em licenciatura e mestrado (Blättler et al., 2013).

O Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em maio 1998, com a declaração de Sorbonne a qual tinha por objetivo a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), arrancando oficialmente com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, com a participação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal (David & Abreu, 2009).

Segundo Marginson e Wende (2009), a partir de 2009, o Processo de Bolonha já representava 46 nações que livremente assumiram o compromisso de reformar o seu próprio sistema de ensino superior, com o objetivo de criar uma convergência global a nível europeu, como forma de reforçar a cooperação internacional e a competitividade global, sendo para os mesmos, uma forma de resposta à globalização no ensino superior.

Viera (2009) afirma que a questão do sucesso escolar é realçada na construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, através da implementação do Processo de Bolonha, uma vez que luta por um sistema universitário com maiores níveis de competitividade, de mobilidade e empregabilidade.

2.2 Ensino da Contabilidade e o acesso à profissão de Contabilista Certificado

Segundo Lira (2011) historicamente o ensino da contabilidade oficial, com reconhecimento técnico-profissional, teve início em 1759 com a criação da Escola de Comércio Portuguesa, através da influência do Marquês de Pombal e da sua política de desenvolvimento do país. A Aula do Comércio era inicialmente orientada pela Junta do Comércio, sendo esta, a primeira escola mercantil portuguesa a lecionar Contabilidade pelo método de partidas dobradas.

A matéria lecionada nesta “Aula” abrangia as necessidades singulares e sentidas à época, onde para além de Contabilidade, também se ensinava Aritmética. A distribuição desse conhecimento teve por objetivo, não apenas remediar a falta de conhecimentos comerciais e contabilísticos por parte dos comerciantes e mercadores nacionais das principais praças portuguesas, como também, reduzir o nível de dependência de contabilistas estrangeiros. A formação de “Aulista” tornou-se obrigatória para a contratação de pessoas em determinados cargos públicos; o estabelecimento dos ordenados dos Guarda-Livros diplomados; “Contudo, e a partir do momento em que as ideias mercantilistas deram lugar ao liberalismo, assistiu-se à lenta decadência desta escola até à sua extinção em 1844, altura que é integrada no Liceu Nacional de Lisboa” (Lira, 2011, p.111).

Após 85 anos de existência a “Aula”, foi despromovida ao nível do ensino secundário, pelo decreto orgânico da instrução pública de setembro de 1844, da obra de Costa Cabral, e o curso foi perdendo o seu prestígio (Gonçalves & Marques, 2011).

Segundo Gonçalves e Marques (2011), a sucessora da Aula de Comércio, a Escola de Comércio de Lisboa, foi criada em 1844 e o curso extinto em 1869. Na segunda metade do século XIX foram fundados nas duas maiores cidades comerciais de Portugal, Lisboa e Porto, nos anos de

1869 e de 1886, respetivamente, dois estabelecimentos de ensino público de Contabilidade: o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (IICL) e o Instituto Industrial e Comercial do Porto (IICP).

A entrada da Contabilidade no ensino superior deu-se em 1884, com a institucionalização do Curso Superior de Comércio, sendo um marco determinante da evolução histórica desta especialidade em Portugal, e em 1888 o ensino desta ciência passa de 4 anos para 5 anos de formação (Gonçalves & Marques, 2011).

Segundo Gonçalves (2009) “a reorganização ministerial de 1886 dividiu o ensino nos graus elementar, preparatório e superior. Os dois primeiros eram lecionados no recém-criado Instituto Industrial e Comercial do Porto, sendo que o superior apenas seria executado no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (a par do ensino comercial elementar e preparatório, também)” (p.146).

Em 1888, o Novo Código Comercial, denominado de “Código Veiga Beirão”, permitiu que os comerciantes e as empresas entregassem a qualquer pessoa a competência do trabalho de contabilidade, o que fez com que a profissão de “guarda-livros” sofresse um retrocesso, uma vez que desde 1770 esse profissional era responsável pelos registos comerciais, e para isso era necessário não só obter aprovação no curso da Aula do Comércio assim como estar inscrito na Junta de Comércio (Guimarães, 2009).

No ano de 1930, o Instituto Superior de Comércio é integrado na Universidade Técnica de Lisboa com o nome de Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeira, onde em 1932 é apresentada a primeira Tese de doutoramento na área da Contabilidade em Portugal (Gonçalves, 2009).

Segundo Gonçalves (2009), em 1940 ocorre a proposta de regulamentação da profissão pela associação académica do Instituto Comercial do Porto. Esta dividia os técnicos de contabilidade em 3 categorias: Guarda-Livros (executava todas as operações de escrituração), Contabilista (contabilidade e administração dos organismos de contabilidade pública) e o Perito Contabilista (finalização e verificação da contabilidade e factos de gestão dos organismos económicos).

Em 1956, é apresentada a segunda tese na área de contabilidade, sobre normalização contabilística. O Código de Contribuição Industrial é publicado em 1963, onde se exige que a tributação seja baseada no lucro real das empresas, o que obrigou a uma contabilidade mais rigorosa, executada pelos profissionais então designados como Técnicos Oficiais de Contas (TOC) (Guimarães, 2009).

Em 1986, dá-se início aos cursos superiores de Especialização nos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, onde os cursos de contabilidade passam a licenciatura (Guimarães, 2009).

Segundo Carqueja (2001), em 1989, com a Reforma Fiscal ocorre um retrocesso para a classe contabilística, pois deixa de ser obrigatória a assinatura dos profissionais da contabilidade nas declarações fiscais, o que faz desaparecer ao nível institucional a figura do Técnico Oficial de Contas (citado em Rodrigues & Gomes, 2002).

Segundo a Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC), por sete anos o poder político ignorou os Técnicos de Contas, limitando-os a simples funcionários administrativos, o que fez com que se tornasse evidente uma grande falta de rigor das demonstrações financeiras. O que ocorre

então é que em 1995 é definitivamente regulamentada a profissão através do Decreto de Lei n.º 265/95 de 17 de outubro, sendo o início de uma nova era. A partir deste momento, são exigidas maiores responsabilidades ao TOC, surgindo também a Associação dos Técnicos Oficiais de Contas (ATOC), onde fica sendo obrigatório a inscrição junto à ATOC para poder-se exercer a profissão (Ordem dos Contabilistas Certificados, s.d.).

Ainda de acordo com a OCC, através do Anúncio n.º 6060/2010 de junho de 2010, foram aprovados os critérios para o reconhecimento da habilitação académica “adequada” para o exercício da profissão de TOC, e em simultâneo com o estatuto da OCC, foram definidos os critérios e a habilitação académica necessária para a inscrição como Contabilista Certificado. No Art. 16.º do Anúncio, conforme as alíneas relacionadas abaixo, é definido aos candidatos à inscrição, atenderem as seguintes condicionantes:

- a) Ter idoneidade para o exercício da profissão; b) Não estar inibido do exercício da profissão nem estar em situação de incompatibilidade, nos termos definidos no presente Estatuto e demais regulamentação aplicável; c) Não ter sido declarado incapaz de administrar as suas pessoas e bens por sentença transitada em julgado; d) Possuir as habilitações académicas exigidas no artigo seguinte; e) Frequentar, estágio curricular ou profissional e obter aprovação em exame, a organizar e realizar pela Ordem, nos termos definidos no presente Estatuto e no regulamento de estágio (Decreto de Lei n.º 452/1999, alterado pela Lei n.º 139/2015).

O Art. 17.º, remete para a posse de grau académico, e define nas alíneas a) e b), as áreas de habilitação académica necessárias para requerer a inscrição como contabilista certificado:

- “a) O grau académico de licenciado, mestre ou doutor na área de contabilidade, gestão, economia, ciências empresariais ou fiscalidade conferido por uma instituição de ensino superior portuguesa; b) Um grau académico superior estrangeiro numa das áreas referidas na alínea anterior, que tenha sido declarado equivalente ao grau de licenciado, mestre ou doutor, ou reconhecido como produzindo os efeitos de um desses graus” (Decreto de Lei n.º 452/99, alterado pela Lei n.º 139/2015).

Para além destas áreas de formação, é necessário ao candidato fornecer confirmação relativa à obtenção das competências em “áreas nucleares” de conhecimento, sendo definido como áreas nucleares, o conhecimento em Contabilidade e Relato Financeiro; Contabilidade Analítica e de Gestão; Fiscalidade; Finanças; Direito das Empresas; e Ética e Deontologia (Anúncio n.º 6060/2010).

A OCC lista um total de 40 cursos em Portugal onde se encontram reconhecidas as habilitações, conforme os critérios de 2010, e entre eles, estão os cursos de Contabilidade, o curso de Fiscalidade e o curso de Finanças do IPCA.

2.3 Sistema de Ensino Superior em Portugal e Métodos Avaliativos

De acordo com Witte, Huisman e Purser, (2009), o Processo de Bolonha teve como objetivo principal promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos europeus, a maior

comparabilidade e compatibilidade dos sistemas de ensino superior e aumentar a competitividade internacional do ensino superior europeu.

Desta forma, os signatários comprometeram-se a coordenar as suas políticas, para alcançar alguns dos objetivos mais específicos (Witte, Huisman & Purser, 2009).

Entre estes, está: a adoção de um sistema de diplomas facilmente legíveis e comparáveis, através da implementação do Suplemento ao Diploma; a adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos: grau de licenciado e grau de mestre; estabelecimento de um sistema de créditos académicos (ECTS), transferíveis e acumuláveis independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma; a promoção da mobilidade dos estudantes e do pessoal académico e investigadores; a promoção da cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade; e a "promoção das dimensões europeias necessárias no ensino superior" (Declaração de Bolonha, 1999).

Segundo determina o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) no Art. 4.º, o ensino superior português está compreendido entre sistema público (instituições pertencentes ao Estado) e sistema privado (instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas) (Decreto de Lei n.º 62/2007).

O ensino superior Português é oficialmente binário, tanto os subsectores públicos como os privados, possuem universidades e politécnicos. A diferenciação dessa natureza binária é tratada, no Art. 3.º: "...deve o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente" (Lei n.º 62/2007).

A caracterização das Instituições de ensino Universitário português é feita no Art. 6.º, onde se esclarece:

1 — As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental. 2 — As universidades e os institutos universitários conferem os graus de licenciado, mestre e doutor, nos termos da lei. 3 — As demais instituições de ensino universitário conferem os graus de licenciado e de mestre, nos termos da lei (Decreto de Lei 62/2007).

Assim como no Artigo 7.º faz a caracterização das Instituições de ensino Politécnico:

1 — Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental. 2 — As instituições de ensino politécnico conferem os graus de licenciado e de mestre, nos termos da lei (Decreto de Lei 62/2007).

No entanto, na realidade o que se observa é que a formalidade da diferenciação não é tão clara. Segundo Blättler et al. (2013) historicamente, tem sido possível para instituições politécnicas a se transformar em universidades, e por direito um movimento na direção oposta também é

possível. Nos últimos anos, à medida que a competição por estudantes domésticos se tornou mais intensa, universidades e politécnicos têm invadido território assumido um do outro, causando um desvio da missão e suavizando a distinção binária.

Segundo informações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES, 2016), o número de Instituições de Ensino Superior em Portugal está distribuído conforme o apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Número de Universidades e Politécnicos em 2016

Número de universidades e politécnicos em 2016				
Instituições		Público	Privado	Total
Universidades	Universidade	13	10	23
	Escola universitária não integrada	5	11	16
	Escola politécnica não integrada	-	1	1
	Instituto Universitário	1	4	5
Politécnicos	Instituto Politécnico	15	13	28
	Escola politécnica não integrada	5	54	59
Totais		39	93	132

Fonte: MCTES (2016).

O texto introdutório do Manual de Avaliação da A3ES, relata que há muito tempo havia uma preocupação relativa à qualidade do ensino e à avaliação dos cursos de ensino superior em Portugal, dada a perceção de que se encontrava com “uma fraca capacidade reguladora do Estado, com excesso da capacidade instalada, e a falta de um sistema de avaliação eficaz na eliminação dos casos de baixa qualidade, seguido da falta de clareza das missões institucionais (binómio universidade politécnico), e problemas de financiamento e baixa competitividade internacional (A3ES, 2013, p. 4)”.

Historicamente, o primeiro sistema de avaliação de qualidade do ensino superior em Portugal foi estabelecido pela Lei 38/94, de 21 de novembro. Deu-se por iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e inicialmente foi aplicado apenas às Universidades públicas, e posteriormente a sua aplicação foi ampliada para todo o ensino superior através do Decreto-Lei 205/98, de 11 de julho, através da criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) que visava a credibilidade do processo global de acreditação (A3ES, 2013).

Para Portugal, com a Declaração de Bolonha e a implementação do sistema de créditos ECTS¹ criado pela Comissão das Comunidades Europeias, implicou uma grande alteração dos paradigmas educacionais (MCTES, 2016).

Segundo Blättler et al. (2013), com a “erupção da legislação de Bolonha em meados dos anos 2000 desencadeou-se uma onda de novos programas de Bacharelato e Mestrado e estes vieram justamente no momento em que havia um vácuo na garantia de qualidade” (p.40).

¹ Ver mais sobre sistema de Acreditação ECTS em: http://www.uc.pt/ge3s/guia/docs/ects_manual.pdf
<http://www.uc.pt/ge3s/guia/docs/ects-usersguide.pdf>

Sendo assim, no ano de 2005 o Governo encomendou avaliações internacionais como a avaliação do sistema de ensino superior português pela OCDE e a avaliação do sistema nacional de avaliação de qualidade pela ENQA, as quais serviram de base para a elaboração de legislação com o intuito de reformar o setor (A3ES, 2013).

Após a conclusão dos relatórios internacionais produziu-se uma abundante legislação de que se destacam medidas sobre o sistema de qualidade (Lei 38/2007 e Decreto-Lei 369/2007), sobre graus e diplomas e adequação ao processo de Bolonha (Decreto-Lei 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei 107/2008), regime jurídico das instituições de ensino superior – RJIES (Lei 62/2007) e carreiras docentes (Decreto de Lei 205/2009 e Decreto de Lei 207/2009) (A3ES, p.5, 2013).

Em 2007 foi instituída pelo Estado, através do Decreto Lei n.º 369/2007, a AAAES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, designada por A3ES, que tinha como competências a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções no que dizia respeito à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (A3ES, 2009).

Segundo Blättler et al. (2013), a A3ES trouxe critérios de qualidade para suportar a proliferação percebida de cursos, reduzindo em cerca de 40% os 5000 programas que existiam no momento da sua criação. Além disso demonstrou a sua independência do Estado ao desenvolver-se empregando peritos estrangeiros e alinhando os seus princípios e procedimentos nas Normas e Orientações para a Garantia da Qualidade no EEES.

Foi atribuído no ano de 2014 à A3ES a participação nas organizações que integram o sistema europeu de garantia da qualidade, a qual adquiriu o estatuto de membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), assim como o aceite de inscrição no European Quality Assurance Register (EQAR). Deste modo, concluiu-se a integração plena da A3ES no Espaço Europeu de Ensino Superior (MCTES, 2016).

Perante o facto de estes processos serem recentes, apesar de toda a gama de interessados estar satisfeita com os critérios de qualidade adotados pela agência, ainda “há um longo caminho a percorrer no estabelecimento de uma aprendizagem centrada no estudante, desenvolvimento curricular baseado nos resultados da aprendizagem e plena participação dos estudantes na garantia da qualidade” (Blättler et al., p. 39, 2013).

Conforme afirma Dias (2002, p.15) a avaliação institucional da educação superior é tema intrigante, “as relações de forças, que disputam a hegemonia e a direção de concepções, determinam as mudanças que essa instituição vai adquirindo ao longo dos tempos e dos diversos lugares”. Segundo Freire, Crisóstomo e Castro (2007, p.3) “o ambiente da instituição é complexo, mediante a sua estrutura organizacional que é, muitas vezes, formal e burocrática, engessando a forma de gerenciamento; e mediante as relações entre profissionais, professores, pesquisadores e sociedade que são conduzidas pelas disputas ideológicas e políticas”.

Entretanto, além dos parâmetros de avaliação utilizados para com as Instituição de Ensino, previamente estabelecidos pelas agências de avaliação, Batista et al. (2013) enfatizam que de forma interna as IES acabam por elaborar sistemas de autoavaliação próprios. Neste sentido, as IES

também adotam um critério de avaliação dos seus alunos, que sejam passíveis de mensuração do seu rendimento acadêmico. Segundo Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012), a vida acadêmica do aluno é estruturada e apresentada através de índices, e um exemplo disso, seria o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), instrumento de medição, direcionado para avaliação de resultados.

2.4 Desempenho Acadêmico e Determinantes do Sucesso Escolar

No ensino superior, o desempenho acadêmico é assimilado como o grau de conhecimento e progresso de habilidades de um estudante num determinado nível educacional, sendo que normalmente atribui-se na Europa em uma escala de 0 a 20 valores. Gouveia et al. (2010) afirmam que, compreender o desempenho escolar e as estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes é fundamental no contexto das IES.

Conforme Vieira (2009), o desempenho acadêmico deve ser utilizado como uma ferramenta de gestão para as IES, “tanto no campo de ação dos critérios estabelecidos a nível de processos de avaliação dos cursos, como também a nível dos critérios definidos em termos de financiamento público, nomeadamente a inclusão de indicadores de eficiência pedagógica e de diferenciação por desempenho” (p. 4).

O autor complementa ainda afirmando que o mau desempenho ou insucesso escolar se manifesta de formas diversas, mas que é expresso normalmente através de indicadores de aprovação/reprovação, de desistência ou de abandono.

Deste modo a pesquisa procurou identificar fatores determinantes para o desempenho acadêmico, tendo sido subdivididos e agrupados por áreas afins.

2.4.1 Determinantes Sociodemográficos

Segundo Considini e Zappala (2002) o *status* socioeconómico pode ser definido como a posição social global de um indivíduo, para a qual contribuem as conquistas no âmbito social e económico, ou seja, é determinado pelas realizações de um indivíduo na área da educação, emprego, estatuto profissional, rendimentos e riqueza. Quando a situação socioeconómica é utilizada em estudos de realização escolar são referidas as condições dos pais ou da família.

O Relatório Coleman de 1966, foi resultado de uma pesquisa que teve grande influência na área da educação. Com o objetivo de entender como as diferenças de origens afetavam as oportunidades de educação, o governo americano realizou a pesquisa com uma amostra de 645 mil alunos, que pertenciam a diferentes níveis de escolaridade, e os resultados da pesquisa indicaram que, as diferenças de desempenho estudantil estavam fortemente relacionadas com as variáveis socioeconómicas dos alunos (Franco, 1999). “Sabe-se que os fatores socioeconómicos tem uma forte relação com a realização académica” (Coleman, p.21,1966).

No sistema escolar, o bom e mau desempenho acadêmico dos estudantes está relacionado com a **situação socioeconómica familiar**, uma vez que a situação doméstica financeira condiciona a capacidade de lidar com o custo e o preço da educação, implicando na falta

de oportunidade para estudar, além de afetar de forma físico, ambiental e de desenvolvimento (Adesina & Okewole, 2014).

Sirin (2005) reviu a literatura de artigos de revistas publicados entre 1990 e 2000 relativos ao *status* socioeconómico e desempenho académico, e que abrangeram na sua totalidade um universo de aproximadamente 100.000 alunos, concluindo que de todos os fatores analisados na literatura meta-analítica, a situação económica familiar do estudante é um dos fatores mais fortemente correlacionados com o desempenho académico.

Segundo Hauser e Warren (1997), a situação socioeconómica tem como indicador a rendimento dos pais, uma vez que reflete o volume de recursos sociais e económicos que estão à disposição do estudante. O nível de educação dos pais, é considerado um dos aspectos mais estáveis da situação socioeconómica, pois está altamente correlacionado com o rendimento familiar (citado em Sirin, 2005, p. 419). A ocupação profissional dos pais é um indicador socioeconómico importante pois está ligado tanto aos rendimentos como à educação destes (Hauser, 1994).

Stull (2013) afirma que a percentagem de pais que esperam que o seu filho obtenha pelo menos um grau de licenciatura, aumenta de acordo com a situação socioeconómica familiar. A percentagem de pais, de estudantes de baixo desempenho e com uma situação socioeconómica elevada, que esperam que o seu filho se licencie é maior do que aquela para os pais de estudantes de alto desempenho, mas de baixa e média situação económica familiar. A partir disto, é aparente que a família exerce um efeito direto e indireto sobre a realização dos filhos (Stull, 2013).

Para Caro, Cortina, Eccles e Jacquell (2015), o desempenho académico durante o período escolar está relacionado positivamente com a situação socioeconómica dos familiares. Jovens que se encontram em situações económicas mais favorecidas, possuem condições de acesso a cursos preparatórios e melhores oportunidades de entrar em universidades conceituadas.

Outros autores chegaram a resultados positivos correlacionando o bom desempenho dos estudantes com o rendimento familiar (Andrade & Corrar, 2007; Ferreira, 2015), evidenciando que o melhor desempenho académico, pertence aos estudantes com o rendimento familiar mais elevado. Rodrigues et al. (2016) e Souza (2008), encontraram uma relação positiva entre o rendimento familiar e o desempenho do estudante, os autores demonstraram que o melhor desempenho académico pertencia aos estudantes que estavam inseridos em famílias com os rendimentos mais elevados, assim como Silva, Oliveira, Rogers e Miranda (2015) que revisaram a literatura de artigos publicados até 2014, e entre os fatores ou determinantes encontrados e fortemente correlacionados com o bom desempenho de estudantes na área de negócios está o rendimento familiar, onde constataram que quanto maior for o ganho monetário familiar, maior é o desempenho do estudante.

Segundo Souza (2008) estes resultados são explicados devido ao facto de que os estudantes inseridos em contexto de rendimentos familiares mais altos possuem maior facilidade de acesso a bens de natureza cultural, tais como livros, revistas, internet, cinema, viagens entre outros, o que propicia que o estudante ingresse no ES com o que o autor denomina de *background* de conhecimento, permitindo assim um melhor desempenho académico.

Para Considine e Zappala (2002) o baixo rendimento familiar pode explicar uma parte, mas não é o único fator que influencia no baixo desempenho acadêmico, e este está relacionado com outras variáveis.

Porém Westrick, Le, Robbins, Radunzel e Schmidt, F. L. (2015) desconsideram o fator rendimento familiar como sendo explicativo do bom desempenho, visto que na sua pesquisa os autores não encontraram relação entre o rendimento familiar e o desempenho do estudante.

Conforme afirma Hamilton (2013), o auxílio parental aumenta as probabilidades do estudante se licenciar, no entanto, diminui a sua nota de classificação média nas universidades. Ao invés de usarem estrategicamente os recursos de acordo com os objetivos dos pais e maximizar o seu desempenho acadêmico, eles apenas atendem aos critérios de adequação em várias frentes. Como resultado, os estudantes com financiamento parental muitas vezes trabalham bem o suficiente para permanecer na escola, mas diminuem os seus esforços acadêmicos.

Para Caro et al. (2015), o desempenho acadêmico dos jovens durante o período escolar está relacionado positivamente com o *status* ocupacional dos pais, e ainda, com o facto dos jovens serem influenciados pelas expectativas dos pais.

Considine e Zappala (2002), afirmam que as probabilidades de alcançar desempenhos excelentes aumentam significativamente para os estudantes com pais que possuem níveis de educação mais elevados. Essas probabilidades de se ter desempenhos melhores crescem gradativamente à medida que a **formação dos pais** for mais elevada. Os estudantes cujos pais não completaram o 10.º ano, quando comparados aos estudantes cujos pais completaram o 12.º ano, estes últimos tiveram 1,2 vezes mais probabilidades de alcançar resultados excelentes. Os resultados obtidos dos estudantes cujos pais tinham uma educação universitária foram 4,5 vezes maiores quando comparados aos estudantes cujos pais não haviam completado o 10º ano. Deste modo os autores asseguram que mesmo dentro de um grupo com considerável desvantagem financeira, o *status* socioeconómico, refletido pelo nível de educação dos pais, é um preditor-chave do desempenho acadêmico do estudante.

Os autores Moriconi e Nascimento (2014) evidenciam uma relação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho acadêmico. Andrade e Corrar (2007) também encontraram associação entre o melhor desempenho do estudante com o maior nível de escolaridade dos pais, assim como Souza (2008) que encontrou associação positiva entre coeficientes de grande magnitude com a escolaridade mais elevada dos pais.

Porém os resultados não são os mesmos encontrados por Freitas (2004), Souza (2008), Ferreira (2015) e Lemos e Miranda (2015) que afirmam que o determinante nível de escolaridade dos pais não é relevante para explicar o bom desempenho acadêmico. Freitas (2004) sugere que o sucesso dos estudantes na aprendizagem depende muito mais do esforço dos próprios estudantes do que da interferência da família.

Para Carnevale e Strohl (2010), as instituições geralmente oferecem bolsas de estudo com base na conquista anterior, e os estudantes também recebem fundos de programas como Bolsas de Mérito Nacional, o que tende a beneficiar desproporcionalmente os estudantes de famílias com

padrão socioeconómico elevado que chegam oriundos de escolas melhores, com registros mais fortes.

Essa afirmação vem de encontro com os resultados encontrados nas pesquisas feitas por Ferreira (2015) e por Rodrigues et al. (2016), em que os autores encontraram relação positiva entre o desempenho do estudante e o facto de estes receberem bolsa de estudos durante o período de graduação, sendo que o discente que recebeu bolsa de estudos durante o período de graduação apresentou rendimento escolar superior àqueles que não receberam.

Caiado e Madeira (2002) atribuem o bom desempenho durante o ES às **notas de ingresso** nas instituições, onde verificaram nos resultados da sua pesquisa que a nota de acesso ao ensino superior tem correlação positiva, estatisticamente significativa, com a nota média de final de curso. Duff (2004) afirma que o desempenho académico anterior, medido pelos resultados no ensino médio, foi a variável explicativa mais significativa do desempenho nos cursos de contabilidade e negócios, o que está de acordo com os estudos de Byrne e Flood (2008), Souza (2008) que mostraram que o desempenho académico anterior está positivamente e fortemente associado ao desempenho geral do estudante.

Todos os autores que incluíram esta variável como sendo um dos fatores determinantes do bom desempenho chegaram aos mesmos resultados e encontraram uma forte relação positiva entre a nota de ingresso no ES e o desempenho académico. Estudantes com bom desempenho nos níveis de ensino anteriores ao ES tem melhor desempenho (Souza, 2008; Souto-Maior, Borba, Knupp & Croll, 2011; Miranda, Lemos, Pimenta & Ferreira, 2013; Alves, Farias & Farias, 2015). Nenhum autor desconsiderou a variável nota de ingresso como sendo uma variável explicativa do bom desempenho académico, o que demonstra que está significativamente associada ao sucesso escolar.

Ainda segundo a pesquisa de Miranda, Lemos, Pimenta e Ferreira (2015), após reverem as publicações de 52 artigos relacionados com a área de negócios que objetivavam determinar os fatores de sucesso escolar, 27 deles analisaram esta variável e todos eles encontraram correlação estatisticamente significativa e positiva entre a nota de ingresso e o desempenho no ES. Os autores afirmam que a acumulação de conhecimentos é intrínseca ao processo de aprendizagem do estudante, o que indica que não há como se “construir um prédio pela cobertura, pois há de se começar pela base” (p. 10).

Outros fatores foram analisados por alguns autores que procuraram a associação do bom desempenho com a proveniência do estudante na **formação de secundário**, ou seja, procurou-se identificar se os estudantes que possuíam desempenho superior eram procedentes de escolas particulares ou eram de escola pública. Os autores Andrade e Corrar (2007) verificaram que os estudantes com melhor desempenho académico são provenientes de escola privada, assim como Ferreira (2015) que associou o maior desempenho aos estudantes provenientes das escolas particulares.

Já Pedrosa e Tessler (2004) citam na sua pesquisa que os estudantes que frequentaram o ensino médio exclusivamente na escola pública tem em média desempenho final superior ao dos que estudaram na escola particular. Este resultado pode ser comprovado da mesma forma por

Freitas (2004) e por Rodrigues et al. (2016) onde os autores verificaram que os estudantes que frequentaram a maior parte do secundário em escola pública obtiveram melhor desempenho académico.

Encontra-se uma pesquisa desenvolvida em 2014 pela CIPES, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, que procurou verificar o nível socioeconómico dos estudantes do secundário, frequentadores das escolas públicas e escolas privadas de Portugal, e identificou que “o nível socioeconómico dos estudantes é idêntico em escolas privadas e públicas. No entanto, nas escolas públicas observa-se uma maior frequência de estudantes de níveis socioeconómicos mais baixos” (Sarrico et al., 2014, p.3). O relatório proveniente desta pesquisa identifica ainda algumas particularidades a respeito destes contextos, como o caso do estatuto profissional e o nível de escolaridade dos pais dos estudantes do ensino privado ser claramente superior aos dos estudantes do ensino público.

Todavia, Alves et al. (2015) afirmam que o facto de o estudante ter feito o ensino secundário numa escola pública ou privada não influencia o desempenho do estudante.

Alguns pesquisadores afirmam que o desempenho do estudante é afetado pelo tipo de regime de estudo, ou seja, se o estudante estuda no **regime laboral ou pós-laboral** poderá ter diferentes resultados no seu desempenho, como é o caso de Souto-Maior et al. (2011) e Alves et al. (2015), que encontraram evidências de que os estudantes que estudam durante o dia apresentam melhor desempenho académico. Entretanto, Moura, Miranda e Pereira (2015) apontam que os melhores desempenhos estão associados aos estudantes que frequentam o regime pós-laboral.

Outro fator estudado está relacionado com o **facto de o estudante trabalhar** durante o período em que está a estudar. Pode interferir no seu desempenho devido ao facto da dedicação aos estudos não ser exclusiva, sendo que o tempo necessita de ser administrado e dividido entre os estudos e trabalho. Cavichioli, Santos e Silva (2016) afirmam que existe relação entre o desempenho académico e o facto de o estudante ser trabalhador estudante.

Para Silva et al. (2015) o facto de o estudante não trabalhar permite que este obtenha maior desempenho, uma vez que possui tempo disponível para uma dedicação exclusiva para a faculdade. Porém, os resultados apontados por Caiado e Madeira (2002) e Souza (2008) mostraram que esta variável não é estatisticamente significativa, o que fez com que os autores afirmassem que esse fator não é determinante para o bom ou mau desempenho do académico.

O tempo de **experiência de trabalho na área de estudo** em que o estudante se está a formar também aparece como sendo uma variável que influencia o desempenho nas pesquisas de Mamede et al. (2015). Os autores encontraram uma relação significativa entre o tempo de experiência com a área de estudo e o desempenho estudante.

O fator **género do estudante**, foi uma variável verificada por muitos autores como sendo um dos determinantes do desempenho académico, onde autores como Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), Ferreira (2015) e Rodrigues et al. (2016) afirmaram que os melhores desempenhos académicos de estudantes na área de gestão são do género masculino, assim como Moriconi e

Nascimento P. (2014), que verificaram na área das engenharias resultados idênticos ao dos estudantes da área de negócios.

Porém Considine e Zappala (2002), Araújo et al. (2013), Mamede et al. (2015) e Cavichioli et al. (2016) verificaram uma correlação entre o gênero e o desempenho acadêmico, onde o gênero feminino apresenta um valor médio de desempenho acadêmico superior ao do gênero masculino.

Caiado e Madeira (2002) e Byrne e Flood (2008) entretanto afirmam que o gênero não está significativamente associado ao desempenho acadêmico, não sendo assim um fator explicativo para maior ou menor desempenho.

A **idade do estudante** tem sido apontada como um fator determinante do bom desempenho acadêmico, o que foi verificado por Considine e Zappala (2002) e Freitas (2004) levando os autores a afirmarem que estudantes com maior idade tendem a ter melhor desempenho acadêmico.

Em concordância Araújo et al. (2013) e Cavichioli et al. (2016), também concluíram que à medida que a idade aumenta, melhor é o desempenho acadêmico.

Contudo, Caiado e Madeira (2002) não encontraram uma correlação entre a idade e o desempenho do estudante, enquanto Moriconi e Nascimento (2014) verificaram que estudantes mais jovens possuem melhores resultados quando comparados com os seus colegas de maior idade.

Ferreira (2015) e Rodrigues et al. (2016) procuraram comparar o desempenho entre os estudantes de acordo com o seu **estado civil**, ou seja, verificaram se o facto de o estudante estar solteiro ou não durante a formação interferia no seu desempenho, concluindo que os não solteiros possuem melhor desempenho acadêmico. Possivelmente por possuírem maiores responsabilidades isso estaria refletido na sua postura diante do contexto escolar. Nesta linha, Alves et al. (2015) e Cavichioli et al. (2016) concluem que o facto de o estudante estar solteiro ou não solteiro não tem impacto significativo no seu desempenho acadêmico.

Uma variável pouco abordada e que também está correlacionada com o desempenho acadêmico, para Silva et al. (2015), é o facto do estudante já **possuir filho(s)** durante o período da sua formação, os quais afirmam que os estudantes que já são pais possuem melhor desempenho, o que também estaria relacionado com o facto de estes serem mais responsáveis e maduros.

Alguns autores procuraram identificar qual a influência dos estudantes fazerem parte de grupo de **minorias étnicas**, ou pertencer a uma outra nacionalidade que representasse a minoria, relativamente ao seu desempenho acadêmico. Considine e Zappala (2002) na sua pesquisa nos EUA (Estados Unidos da América), verificaram a relação da variável minorias étnicas e o desempenho acadêmico e, concluíram que as minorias étnicas possuíam menor desempenho acadêmico, sendo que, quando observados estudantes oriundos da África e Oriente Médio, estes tiveram 3 vezes menos chances de ter bom desempenho acadêmico quando comparados com os estudantes americanos.

No Brasil, Freitas (2004) verificou um desempenho acadêmico inferior das minorias étnicas, assim como Moriconi e Nascimento (2014), Ferreira (2015) e Rodrigues et al. (2016) que

afirmam que o desempenho académico das minorias étnicas é menor quando comparado com os estudantes restantes.

Em Portugal, Alves (2015) efetuou a sua pesquisa junto de estudantes internacionais e ao questionar relativamente às suas dificuldades encontradas no contexto académico, verificou que os estudantes afirmam que a partilha da língua portuguesa aparentemente passa de amiga a potencial inimiga e condiciona o seu desempenho. Os estudantes ainda declaram que a dificuldade que sentem “prende-se, por um lado, com o facto de dominarem um código e um estilo linguísticos próprios dos países de origem, que dizem não ser ponderado pelos professores. E, por outro lado, com uma certa discriminação que sentem por parte dos colegas na constituição e na elaboração de trabalhos de grupo, algo sentido, sobretudo, pelos estudantes angolanos e brasileiros” (p.63).

A autora ainda afirma que por vezes, parece que a própria língua inibe estes estudantes estrangeiros de participarem nas aulas e de, neste sentido, poderem ver a sua avaliação melhorada. O facto destes estudantes conhecerem mal o sistema de avaliação do ensino superior português e de só tardiamente terem tido conhecimento das melhorias, algo por vezes, inexistente no seu país de origem, também foi apontado como sendo uma dificuldade encontrada, e que se reflete diretamente no seu desempenho académico.

Monteiro (2010) afirma que o facto de o estudante ter dificuldades em compreender a língua materna assim como dificuldade em se expressar corretamente pode contribuir para o estudante fracassar em várias disciplinas, levando ao insucesso escolar.

Pavanello, Lopes e Araújo (2011), em sua pesquisa, focalizaram aspectos cognitivos da leitura e interpretação de textos para verificar **a facilidade/ dificuldade em resolução de cálculos matemáticos**, e ao analisar os resultados, afirmam que se deve considerar o conhecimento linguístico como sendo um conhecimento prévio fundamental para a interpretação de textos. Quando este conhecimento não está bem fundamentado, torna-se impossível a compreensão dos enunciados das questões e, logo, a possibilidade de sua resolução. Oliveira e Santos (2005) afirmam haver uma relação positiva entre o desempenho académico e a **facilidade de interpretação de texto**.

Deste modo, com base nas pesquisas dos autores referenciados, tornou-se possível a elaboração de um quadro onde se encontram listados os resultados encontrados pelos autores, onde associam as variáveis sociodemográficas e a sua relação com o sucesso escolar, conforme Tabela 2:

Tabela 2 - Relação entre fatores sociodemográficos e desempenho académico

Determinantes Sociodemográficos						
Cód.	Fator	Autores	Ano	Local	Área	Resultados obtidos pelos autores
F1	Género do Estudante	Caiado e Madeira (2002)	1999	Portugal	Contabilidade e Gestão	O género dos estudantes não foi explicativo para o desempenho académico.
		Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002)	2000	Emirados Árabes	Negócios	O desempenho académico varia com o género, onde estudantes do sexo masculino tiveram resultados superiores ao das mulheres.

Tabela 2 - Relação entre fatores sociodemográficos e desempenho acadêmico (Cont.)

F1	Gênero do Estudante	Considine e Zappala (2002)	2002	EUA	Geral	Verificou-se um melhor desempenho acadêmico do gênero feminino.
		Byrne e Flood (2008)	2005	Irlanda	Contabilidade	O gênero não está significativamente associado ao desempenho acadêmico.
		Araújo et al. (2013)	2010	Brasil	Contabilidade	Estudantes do gênero feminino apresentaram melhores desempenhos que os do gênero masculino.
		Moriconi e Nascimento (2014)	2011	Brasil	Engenharias	Relação significativa entre o gênero e o desempenho acadêmico, sendo que as mulheres possuíam pior desempenho.
		Mamede et al. (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	Correlação significativa entre o gênero e o desempenho acadêmico; o desempenho acadêmico é superior nas mulheres.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Estudantes do sexo feminino tiveram menor desempenho que os estudantes do sexo masculino.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	Apontaram que estudantes do gênero masculino tenderam a ter desempenho superior aos estudantes do gênero feminino
		Cavichioli et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	O gênero feminino apresenta valor médio de desempenho superior em relação ao gênero masculino.
F2	Idade do Estudante	Caiado e Madeira (2002)	1999	Portugal	Contabilidade e Gestão	Correlação Negativa entre a idade e o Desempenho do acadêmico: estudantes com mais idade possuem menor nota.
		Considine e Zappala (2002)	2002	EUA	Geral	Estudantes com mais idade, mais velhos, tendem a ter melhor desempenho acadêmico.
		Freitas (2004)	2004	Brasil	Geral	Os estudantes mais velhos obtiveram melhor rendimento escolar.
		Araújo et al. (2013)	2010	Brasil	Contabilidade	Conforme aumenta a idade dos estudantes, o desempenho tende a melhorar.
		Moriconi e Nascimento (2014)	2011	Brasil	Engenharias	Correlação significativa entre a idade e o desempenho dos acadêmicos: estudantes mais jovens possuíam melhores resultados.
		Cavichioli et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	À medida que aumenta a idade, melhor é o desempenho acadêmico.
F3	Estado Civil	Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Estudantes solteiros tendem a ter menor desempenho relativamente aos estudantes casados.
		Alves et al. (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	A variável estado civil, não foi significativamente associada ao desempenho acadêmico.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	Estudantes solteiros do ensino à distância tendem a ter menor desempenho do que os restantes.
		Cavichioli et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	O desempenho acadêmico não varia em função do estado civil do estudante.
F4	Possuir Filhos	Silva et al. (2015)	2014	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Contabilidade	Maior desempenho acadêmico dos alunos que não têm filhos.
F5	Regime de frequência: Laboral ou Pós-Laboral	Souto-Maior et al. (2011)	2009	Brasil	Contabilidade e Negócios	Alunos do regime Laboral possuem melhor desempenho acadêmico que alunos do Pós-Laboral.
		Moura et al. (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	Os estudantes do noturno têm desempenho acadêmico superior em relação aos estudantes do diurno.
		Alves et al. (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Alunos do regime Laboral possuem desempenho superior comparativamente aos alunos do regime Pós-Laboral.
F6	Nacionalidade/ Minorias Étnicas	Considine e Zappala, (2002)	2002	EUA	Geral	As minorias étnicas (África e Oriente Médio) tiveram 3 vezes menos oportunidades de ter bom desempenho acadêmico.

Tabela 2 - Relação entre fatores sociodemográficos e desempenho académico (Cont.)

F6	Nacionalidade/ Minorias Étnicas	Freitas (2004)	2004	Brasil	Geral	Desempenho académico inferior das minorias étnicas.
		Moriconi e Nascimento (2014)	2011	Brasil	Engenharias	As minorias étnicas tiveram pior desempenho académico.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	O desempenho académico das minorias étnicas é menor.
		Alves (2015)	2015	Portugal	Geral	Os estudantes de minorias encontram maiores dificuldades e por vezes sentem-se discriminados em sala de aula, intimidados a participar das atividades, o que justifica o menor desempenho académico.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	Menor desempenho académico das minorias étnicas.
F7	Nota de Ingresso no ES	Caiado e Madeira (2002)	1999	Portugal	Contabilidade e Gestão	Nota de acesso ao ensino superior tem correlação positiva com a Nota final de curso.
		Duff (2004)	2003	Reino Unido	Contabilidade	O desempenho académico anterior, medido pelos resultados no ensino médio, foi a variável explicativa mais significativa do desempenho nos módulos de contabilidade e negócios.
		Byrne e Flood (2008)	2005	Irlanda	Contabilidade	O desempenho académico anterior está altamente e positivamente associado ao desempenho geral do académico.
		Souza (2008)	2008	Brasil	Contabilidade	Alunos com maiores notas de ingresso possuem desempenho superior.
		Souto-Maior et al. (2011)	2009	Brasil	Contabilidade e Negócios	Alunos com melhores notas de ingresso possuem melhor desempenho académico.
		Miranda et al. (2013)	2013	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Negócios	Forte relação positiva entre a nota de ingresso no ES e o desempenho académico. Alunos com bom desempenho nos níveis de ensino anteriores ao ES tem melhor desempenho.
		Alves et al. (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Desempenho anterior a entrada no ES está relacionado positivamente com o desempenho académico.
		Miranda et al. (2015)	2015	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Negócios	Dos 52 artigos analisados pelos autores, 27 deles analisaram a relação entre a variável nota de ingresso e o desempenho académico, e todos os 27 obtiveram correlação positiva.
F8	Curso Secundário no Ensino Público ou Privado	Andrade e Corrar (2007)	2002	Brasil	Contabilidade	Os académicos com melhor desempenho académico são provenientes de escola privada.
		Pedrosa e Tessler (2004)	2003	Brasil	Geral	Os alunos que cursaram o ensino médio exclusivamente na rede pública têm, em média, desempenho final superior ao dos que estudaram na rede particular.
		Freitas (2004)	2004	Brasil	Geral	Os discentes com melhor desempenho académico são provenientes de escola pública.
		Alves et al. (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	O facto de o aluno ter frequentado o secundário em escola pública ou privada não influencia o desempenho do estudante.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Os melhores desempenhos pertencem a alunos provenientes de escolas privadas.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	Alunos que cursaram a maior parte do secundário em escola pública possuem melhor desempenho académico.
F9	Facto do Estudante Trabalhar	Caiado e Madeira (2002)	1999	Portugal	Contabilidade e Gestão	Não há relação entre a situação profissional dos estudantes e seu desempenho académico.
		Souza (2008)	2008	Brasil	Contabilidade	O facto de o estudante trabalhar, não interfere em seu desempenho académico.

Tabela 2 - Relação entre fatores sociodemográficos e desempenho acadêmico (Cont.)

F9	Facto do Estudante Trabalhar	Silva et al. (2015)	2014	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Contabilidade	O estudante que não trabalha obtém maior desempenho acadêmico, pois supostamente dispõe de maior tempo disponível para dedicação aos estudos.
		Cavichioli et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	O facto de o estudante ser trabalhador estudante interfere em seu desempenho acadêmico.
F10	Tempo de Experiência na Área em que Estuda	Mamede et al. (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	O tempo de experiência de trabalho do estudante na área de formação (da licenciatura) está relacionada com o desempenho acadêmico.
F11	Bolsa de Estudos	Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Estudantes que recebem bolsa de estudos para custeamento dos estudos obtém desempenho acadêmico superior em comparação aos não bolsistas.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	Estudantes que recebem bolsa de estudos durante o período de graduação apresentam desempenho acadêmico superior daqueles que não receberam.
F12	Rendimento Familiar	Considini e Zappala (2002)	2002	EUA	Geral	O baixo rendimento familiar influencia no desempenho acadêmico do estudante.
		Andrade e Corrar (2007)	2002	Brasil	Contabilidade	O maior desempenho acadêmico pertence a estudantes que possuem rendimento familiar mais elevado.
		Souza (2008)	2008	Brasil	Contabilidade	Estudantes que possuem rendimento familiar mais elevados, também possuem maior desempenho acadêmico.
		Westrick et al. (2015)	2011	EUA	Geral	O rendimento familiar não interfere no desempenho do acadêmico.
		Silva et al. (2015)	2014	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Contabilidade	O rendimento familiar está relacionado com o desempenho do estudante. Quanto maior o rendimento familiar, maior o desempenho do acadêmico.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Estudantes que possuem maior rendimento familiar também possuem maior desempenho acadêmico.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	O melhor desempenho acadêmico pertence aos estudantes com rendimento familiar mais elevado.
F13	Nível de Escolaridade dos Pais	Considine e Zappala (2002)	2002	EUA	Geral	Estabeleceu-se uma relação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho do estudante.
		Andrade e Corrar (2007)	2002	Brasil	Contabilidade	O melhor desempenho acadêmico pertence a estudantes que possuem pais com o nível de escolaridade mais elevada.
		Freitas (2004)	2004	Brasil	Geral	O desempenho do estudante não está relacionado com o nível de escolaridade dos pais.
		Souza (2008)	2008	Brasil	Contabilidade	Existe relação positiva entre o nível de escolaridade dos pais com o desempenho do estudante. Quanto maior o nível de formação dos pais, maior o desempenho do estudante.
		Moriconi e Nascimento (2014)	2011	Brasil	Engenharias	Há uma associação positiva entre o nível de escolaridades dos pais e o desempenho do estudante, explicados por coeficientes de grande magnitude.
		Lemos e Miranda (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	O desempenho do estudante não está relacionado com o nível de escolaridade dos pais.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Não existe relação entre o nível de escolaridade dos pais com o desempenho dos estudantes.

Tabela 2 - Relação entre fatores sociodemográficos e desempenho acadêmico (Cont.)

F14	Nível de Facilidade em: a) Cálculos matemáticos; b) Interpretação de Textos; c) Raciocínio Lógico.	Pavanello, Lopes e Araújo (2011)	2011	Brasil	Geral	Para que se chegue as respostas corretas na resolução de exercícios escolares, é necessário que os estudantes tenham boa interpretação do texto dos enunciados matemáticos.
		Oliveira e Santos (2005)	2005	Brasil	Gestão, Direito e Psicologia	Existe relação positiva entre o desempenho acadêmico e a facilidade em interpretação de texto.

Fonte: Elaboração própria

Foram relacionados 14 fatores determinantes do desempenho acadêmico, onde em algumas das amostras pesquisadas pelos autores concluiu-se haver e em outras não haver, relação entre determinados fatores sociodemográficos e o desempenho acadêmico.

2.4.2 Determinantes Comportamentais

O comportamento compreendido nesta pesquisa está relacionado com os hábitos dos estudantes, tais como: hábito de leitura, frequência às aulas, horas que se dedica ao estudo fora da Instituição de ensino, horas de sono e o hábito de fumar. Estas variáveis foram estudadas por alguns autores onde verificaram que as mesmas se relacionavam com o desempenho acadêmico do estudante.

Para Oliveira e Santos (2005) que fizeram a sua pesquisa com estudantes da área de gestão, direito e da área da psicologia, obtiveram evidências de que existe correlação estatisticamente significativa entre **o hábito de leitura** com o desempenho acadêmico.

Ferreira (2015) afirma que estudantes que leem pelo menos um livro além da literatura indicada pelos professores, possuem melhor desempenho acadêmico do que os restantes.

Segundo a Sarrico et al. (2014), dos fatores que influenciam negativamente o desempenho na Leitura, destacam-se: o estatuto de minoria, a baixa escolaridade da mãe e o baixo rendimento familiar.

Hábito de estudo além dos horários de aula são defendidos por Ferreira (2015), que afirma que os estudantes que se dedicam pelo menos a uma hora de estudo fora da sala de aula, tendem a ter desempenho superior aos que não possuem o hábito de estudar fora do horário de aula.

Em concordância, Rodrigues et al. (2016) evidenciam que estudantes que se dedicam a estudar pelo menos uma hora a mais por semana fora da sala de aula tendem a ter melhor desempenho acadêmico.

Carvalho (2012) afirma que estudantes com melhores hábitos de estudo apresentam melhores desempenhos escolares. Estudantes que estudam com mais frequência em casa, tendencialmente apresentam resultados superiores. Segundo a autora, criar um hábito de estudo regrado pode ajudar o estudante na aquisição e compreensão de novos conhecimentos, sendo que o objetivo de se criar esse hábito, não está em aumentar demasiadamente o tempo de estudo, mas

de promover uma utilização eficaz desse tempo. O seu estudo também evidenciou que o hábito de estudar para além do horário de aula, é maior para o género feminino.

Tem-se estudado como sendo uma variável explicativa do bom desempenho académico, a **frequência às aulas**, onde em alguns países é obrigatória, sendo exigido um mínimo de frequência escolar às aulas do Ensino Superior. No Brasil, por exemplo, é admitida, para a aprovação, a frequência mínima de 75% da frequência total às aulas, além de outras atividades escolares. Portanto, alguns autores como Souto-Maior et al. (2011) afirmam que estudantes com menor frequência possuem um pior desempenho académico. Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013) também afirmam que o número de faltas às aulas influencia negativamente o desempenho do estudante. Miranda et al. (2013), Miranda et al. (2015) e Silva et al. (2015) observaram que quanto maior for a participação em atividades escolares, maior é o desempenho académico, assegurando que a presença em sala de aula parece ser fundamental para o sucesso escolar.

No estudo desenvolvido nos EUA, Considine e Zappala (2002) também verificaram que o desempenho dos estudantes está relacionado positivamente com a sua maior presença em sala de aula.

Araújo et al. (2013) concluíram que a presença em sala promove resultados mais efetivos quando observados os desempenhos de disciplinas quantitativas, visto que chegou à conclusão que quando se tratavam de disciplinas qualitativas o resultado encontrado foi de uma correlação negativa quanto a frequência.

Os hábitos relativos às **horas de sono** do estudante também aparecem como sendo um fator determinante do bom desempenho académico e foi investigado por Araújo e Almondes (2012), os quais não encontraram relação entre a qualidade do sono, a sonolência excessiva e o rendimento académico, em ambos os turnos, sejam estudantes que frequentavam o regime laboral ou do pós-laboral. Ou seja, estudantes que dormiam em horários mais regrados não possuíam desempenho académico superior aos que possuíam horários de sonos menos regrados.

Entretanto Henriques (2008), verificou que as médias mais altas estão associadas a estudantes que dormem mais. Poucas horas de sono afetam o desempenho académico, traduzindo-se em baixo sucesso escolar.

Miranda et al. (2013) verificaram variáveis relativas ao uso do tempo dos estudantes no ensino superior e encontraram relação positiva entre as horas de sono e o desempenho académico. Os autores afirmam que o estudante que dorme mais tem maior probabilidade de ter mais sucesso no desempenho académico. Isso atesta que estudar por horas seguidas durante a noite, sem dormir, não auxilia para tirar melhores notas, e que “quanto mais horas de sono o discente dispor, melhores serão as notas obtidas, o que indica que estar bem descansado contribui para a absorção e fixação dos conhecimentos passados em sala de aula” (p. 10).

Gomes (2005) também afirma que o desempenho académico está relacionado com os padrões do sono. A autora investigou como o processo interferia no rendimento académico em épocas de avaliações finais e verificou que os estudantes que tiveram menos horas de sono, ou seja, que dormiram menos, apresentaram influências no seu humor, no seu bem-estar e no seu funcionamento cognitivo, o que prejudica o seu rendimento escolar.

No estudo de Henriques (2008), a autora além de verificar que o fator sono é explicativo do sucesso acadêmico, associou outra variável ao baixo desempenho acadêmico, o **hábito de fumar**, que aparece como sendo um fator que intervém na qualidade do sono, concluindo-se que o hábito de fumar influencia indiretamente no desempenho escolar. Similarmente, Mamede et al. (2015) concluíram que os estudantes que eram fumadores possuíam um desempenho escolar inferior quando comparados com os seus colegas não fumadores.

Desta forma, elaborou-se a Tabela 3 com os resultados dos pesquisadores, contendo os fatores comportamentais apontados por estes e a sua relação com o desempenho acadêmico:

Tabela 3 - Desempenho Acadêmico e Fatores Comportamentais

Determinantes Comportamentais						
Cód.	Fator	Autores	Ano	Local	Área	Resultados obtidos pelos autores
F15	Frequência às Aulas	Considine e Zappala (2002)	2002	EUA	Geral	O desempenho acadêmico dos estudantes está relacionado positivamente com sua maior presença em sala de aula.
		Souto-Maior et al. (2011)	2009	Brasil	Contabilidade E Negócios	Estudantes com menor frequência possuem um pior desempenho acadêmico.
		Araújo et al. (2013)	2010	Brasil	Contabilidade	Estudantes com mais faltas possuem melhor desempenho acadêmico, porém apenas em disciplinas qualitativas.
		Nogueira et al. (2013)	2011	Brasil	Contabilidade	O número de faltas influencia negativamente no desempenho do acadêmico.
		Miranda et al. (2013)	2013	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Negócios	Quanto maior a frequência escolar, maior o desempenho do acadêmico.
		Silva et al. (2015)	2014	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Contabilidade	Quanto maior a participação em atividades acadêmicas, maior o desempenho do estudante.
		Miranda et al. (2015)	2015	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Negócios	A presença do estudante às aulas está relacionada significativamente com o desempenho acadêmico.
F16	Horas de Estudo	Carvalho (2012)	2012	Portugal	Geral	Estudantes com melhores hábitos de estudos, ou seja, estudam com mais frequência em casa apresentam resultados superiores com melhor desempenho acadêmico quando comparados aos restantes.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Os estudantes que se dedicam ao menos a uma hora de estudo fora da sala de aula tendem a ter desempenho acadêmico superior aos que não possuem o hábito de estudar fora do horário de aula.
		Rodrigues et al. (2016)	2016	Brasil	Contabilidade	Estudantes que se dedicam a estudar ao menos uma hora a mais por semana fora da sala de aula tendem a ter melhor desempenho acadêmico.
F17	Hábito de Leitura	Oliveira e Santos (2005)	2005	Brasil	Gestão, Direito e Psicologia	Existe correlação estatisticamente significativa entre a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Estudantes que leem ao menos um livro além da bibliografia indicada de seu curso, possuem melhor desempenho acadêmico que os restantes.

Tabela 3 - Desempenho Académico e Fatores Comportamentais (cont.)

F18	Horas de Sono	Gomes (2005)	2005	Portugal	Geral	O desempenho académico dos estudantes está relacionado com os padrões do sono. Estudantes que dormem mais possuem melhores resultados.
		Araújo e Almondes (2012)	2007	BRASIL	Geral	A qualidade do sono não está relacionada com o rendimento académico.
		Henriques (2008)	2008	Portugal	Geral	As médias mais altas pertencem a estudantes que dormem mais. Poucas horas de sono afetam o desempenho académico, traduzindo-se em baixo sucesso escolar.
		Miranda et al. (2013)	2013	Brasil (Revisão. Bibliog. Mundo)	Negócios	O estudante que dorme mais tem maior probabilidade de ter melhor desempenho académico. Estudar por horas a fio durante a noite, sem dormir, não auxilia para tirar melhores notas.
F19	Hábito de Fumar	Henriques (2008)	2008	Portugal	Geral	O hábito de fumar do estudante, influencia indiretamente no desempenho académico.
		Mamede et al. (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	O hábito de fumar influencia no desempenho académico.

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado, a tabela anterior conta com cinco fatores comportamentais analisados pelos seus respetivos autores, em que se verifica resultados divergentes para diferentes amostras.

2.4.3 Determinantes Psicológicos

Segundo Barros e Almeida (1991), os primeiros trabalhos em psicologia escolar, procuraram explicar o desempenho académico apenas através de variáveis intelectuais, porém para se verificar os níveis de realização escolar além da inteligência é necessário que sejam consideradas as experiências educacionais e de aprendizagem do indivíduo. Os autores afirmam que a pesquisa da relação entre os desempenhos escolares individuais e as características intelectuais tem valorizado um conjunto de variáveis pessoais, que têm sido vistas como moderadoras desta relação, entre estas características intelectuais/psicológicas podem ser relacionadas as expectativas de Locus de Controlo e a Autoeficácia do indivíduo.

Alguns autores têm investigado sobre algumas variáveis psicológicas (cognitivas) e a sua influencia no desempenho académico de estudantes do ensino superior na área de gestão, nomeadamente as variáveis de **Autoestima, Otimismo, Autoeficácia** e **Locus de Controlo** foram investigadas por Nogueira et al. (2013) e Mamede et al. (2015) no contexto brasileiro, os quais serviram de base para que estas variáveis fossem implantadas nesta pesquisa.

Existem uma série de fatores relacionados com o bom desempenho académico, entre eles, a infraestrutura da Universidade, características Socioeconómicas e demográficas dos estudantes, assim como algumas variáveis psicológicas (Miranda et al., 2013).

Um estudo desenvolvido por Vieira (2009) na Universidade de Évora, investigou as causas do insucesso escolar, ou seja, o baixo desempenho académico, baseado na opinião dos próprios

estudantes. Dentre os principais motivos apontados pelos estudantes, para justificar a classificação negativa obtida, atribuíram à falta de motivação e ao desempenho pedagógico dos docentes. Deste modo o autor afirma que: “o insucesso escolar é um fenómeno multidimensional, podendo envolver variáveis de natureza psicológica, pedagógica/didática, institucional ou ainda de carácter externo ao ambiente universitário, exigindo, portanto, diferentes soluções” (Vieira, 2009, p. 5).

Autoeficácia

O desenvolvimento da Teoria da Autoeficácia tem a sua origem nos trabalhos de Bandura (1977, 1982), no contexto dos modelos cognitivos de modificação do comportamento e com base na designada Teoria da Aprendizagem Social, em que todos os processos de mudança psicológica e comportamental se operam a partir de alterações no sentido de mestria e autoeficácia (Citado em Martins & Ribeiro, 2008).

Segundo Coimbra (2010) a autoeficácia está associada à percepção que o indivíduo tem acerca da sua competência, “as crenças de autoeficácia são as expectativas que cada pessoa tem de possuir as capacidades necessárias para fazer tudo o que seja preciso para alcançar um determinado resultado” (p. 64-65). A autoeficácia, define-se pela crença sobre a influência positiva da resposta da pessoa na produção de consequências a eventos desafiadores (Bandura, 1977).

Na definição de Ribeiro (s.d.), a Autoeficácia:

Refere-se ao juízo pessoal que os indivíduos fazem acerca de quanto são capazes de organizar e implementar atividades, em situações desconhecidas, passíveis de conter elementos ambíguos, imprevisíveis e geradores de stress. A percepção de eficácia pode ter diversos efeitos no comportamento, nos padrões de pensamento, e nos aspectos emocionais; a percepção de eficácia influencia a escolha das atividades e dos ambientes ou situações; determina, igualmente, o esforço que o indivíduo vai despende, e durante quanto tempo persistirá perante obstáculos e más experiências; a percepção acerca da capacidade própria influencia, ainda, os processos de pensamento e as reações emocionais antes e perante as situações (Ribeiro, s.d., s/p.).

Segundo o autor as pessoas tendencialmente evitam situações em que acreditem estar além de suas capacidades, enfrentando apenas aquelas que creem possuir capacidade de lidar. A persistência e esforço do indivíduo, estão tão fortes quanto proporcionais a sua percepção de autoeficácia.

Para Pajares (2006), as crenças que os jovens têm sobre sua capacidade de ter sucesso nos seus esforços são forças fundamentais nos êxitos subsequentes ou falhas que atingem os seus empreendimentos. Estas crenças de autoeficácia fornecem a base para a motivação, bem-estar e realização pessoal em todas as áreas da vida. Deste modo, jovens mais motivados são otimistas, mais perseverantes, o que faz com que possuam melhores desempenhos académicos.

Sá (2002) afirma que, para que haja o processo de aprendizagem e armazenamento de informação, além da inteligência e da sua capacidade intelectual, é necessário que indivíduo tenha confiança em si e nas suas capacidades para poder ultrapassar as dificuldades que encontrar ao longo dos processos da sua escolaridade.

Coimbra (2010), afirma que há fortes evidências empíricas de que as crenças de autoeficácia estão ligadas à motivação do indivíduo. Para a autora, “as crenças de autoeficácia parecem ser determinantes para as metas que são estabelecidas e as escolhas que são feitas (processos cognitivos e processos de seleção), para as estratégias empreendidas (processos motivacionais) e para a interpretação dos resultados e o seu impacto (processos emocionais)” (p. 65).

A mais poderosa fonte de autoeficácia está ligada às experiências anteriores do indivíduo, uma vez que as conquistas passadas contribuem substancialmente para que este aumente a sua crença de que terá capacidade de fazer algo. Sendo assim, a percepção de eficácia aumenta ou diminui, baseada nas suas experiências de sucesso ou de fracasso. Porém o sucesso só aumentaria a eficácia do indivíduo no caso desse não ter sido alcançado com muita facilidade, ou seja, para que haja esse aumento de eficácia, depende que o indivíduo perceba um esforço necessário para vencer os empecilhos. Pessoas altamente eficazes, são convictas das suas competências e creem que possuem competência para alcançar os seus objetivos (Bandura, 1995; 1997, citado em Coimbra, 2010).

Bandura (1989) afirma que pessoas que sentem possuir eficácia elevada são positivas e idealizam cenários de sucesso nas suas realizações, enquanto as que se sentem ineficazes estão mais inclinadas a realçar facetas negativas dos cenários, o que as prejudicam na realização e as levam ao insucesso (Citado em Martins & Ribeiro, 2008).

Segundo Coimbra (2010) no ambiente académico, o professor, como um construtor de eficácia deve criar situações de aprendizagem desafiadoras, com um bom grau de dificuldade, pois estas potencializarão a experiência de sucesso por parte de todos os estudantes. Porém, deverão estar atentos aos interesses, às limitações e potencialidades de cada estudante, pois se estes tiveram o acesso à universidade, todos devem ter a oportunidade de aí ter sucesso.

Otimismo

As pessoas diferem-se amplamente umas das outras na forma como se relacionam e como veem o mundo. Nesta relação e forma de olhar, algumas pessoas tendem a ser positivas nas suas perspetivas sendo denominadas de otimistas, esperam que as coisas boas aconteçam no seu caminho ao invés de coisas ruins e demonstram comportamentos mais felizes. Os pessimistas, no entanto, possuem um conjunto de crenças exatamente contrárias, esperando que as coisas não aconteçam à sua maneira, e tendem a antecipar os resultados ruins (Scheier & Carver, 1985).

O otimismo está conceitualmente compreendido como uma crença ou uma expectativa do indivíduo relacionada com o seu futuro, refletida na maneira como este vê situações relacionadas com a sua vida. O otimismo está ligado ao bem-estar e à forma como as pessoas avaliam as suas vidas, podendo o resultado desta avaliação de expectativa ser mais positivo, neste caso otimista, ou mais negativo, sendo pessimista (Laranjeiras, 2008).

O otimismo tem sido relacionado com a capacidade de enfrentar situações stressantes (Bandeira, Bekou, Lott, Teixeira & Rocha, 2002). De acordo com os autores a saúde física e mental

está relacionada com uma orientação de vida otimista, enquanto que uma orientação pessimista da vida se relaciona com depressão, ansiedade e prática de comportamentos de risco à vida” (p. 252).

Deste modo, alguns pesquisadores têm utilizado esta variável para identificar a sua influência sobre o comportamento e o desempenho académico dos estudantes, uma vez que estes passam ao longo da sua formação por períodos de ansiedade e stress, justificados pelas constantes avaliações e autoafirmações com as suas carreiras escolhidas. Neste sentido, Laginha (2015) procurou identificar a correlação entre as expectativas dos estudantes, com o seu futuro profissional e constatou que, estudantes com maiores scores em otimismo de carreira, são autoconfiantes relativamente à sua capacidade de escolher, manter ou avançar numa carreira que este considera adequada.

Mamede et al. (2015) apesar de identificarem na sua revisão de literatura, a correlação positiva entre o bom desempenho académico e o otimismo, os resultados de sua pesquisa foram de que a variável não é estatisticamente significativa para explicar o melhor ou pior desempenho académico.

De qualquer modo, justifica-se a utilização da variável como preditor do desempenho académico, pois como afirmam Scheier e Carver (1992), pessoas mais otimistas demonstram estratégias de adaptação ao enfrentar situações adversas, num estilo ativo de enfrentamento, enquanto indivíduos pessimistas apresentam um tipo de enfrentamento caracterizado por evitar ou negar a realidade da situação, não tomando atitudes concretas que resolvam a situação.

A autoestima

A autoestima é a percepção que os indivíduos possuem de si próprios, isto é, “as crenças que as pessoas têm acerca das suas qualidades pessoais, em particular no que diz respeito ao seu valor” (Coimbra, p. 64, 2010). Entende-se por autoestima a apreciação que o indivíduo faz de si próprio, relativamente às suas competências e do seu valor, resultando numa expressão de aprovação ou reprovação de si mesmo. Esse juízo pessoal é considerado uma experiência subjetiva, observada por comportamentos e descrições verbais (Coopersmith, 1967, citado em Avanci, Assis, Santos & Oliveira, 2007).

Segundo Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011), Rosenberg, criador da escala que mede a autoestima, traduz a autoestima como sendo a orientação positiva ou negativa de cada pessoa relativamente a si mesmo e faz referência à autoestima como sendo um dos elementos do autoconceito. O autoconceito por sua vez, é explicado pelo autor como sendo a soma dos pensamentos e sentimentos que um indivíduo tem acerca de si mesmo.

A autoestima pode ser classificada entre os níveis: baixo, médio e alto. “A baixa autoestima caracteriza-se pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e incapacidade de superação de desafios; a alta expressa um sentimento de confiança e competência; e a média flutua entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento” (Branden, 2000; Rosenberg, 1956/1989, citado em Avanci et al, 2007, p. 03).

Nesta área, a busca para melhor compreender o desempenho escolar com a autoestima tem sido investigada por alguns autores, como por exemplo, Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira e

Souza (2005) que observaram estudantes com autoestima mais elevada possuíam melhor desempenho académico. Segundo os autores a sua investigação corrobora com outras pesquisas onde se observaram correlações significativas entre a autoestima e a maior satisfação com a vida académica, assim como os estudantes estariam munidos de maiores habilidades sociais, apresentam melhor desempenho ao receber *feedback* positivo, além de se sentirem menos solitários. Segundo os autores, os resultados são condizentes com o modelo cognitivo-comportamental, segundo o qual, o autoconceito e a autoestima afetam o desempenho social.

Para Baumeister, Campbell, Krueger e Vohs (2003), apesar de se pressupor que a alta autoestima causa muitos resultados positivos, ainda são modestas as correlações encontradas, não podendo indicar que de facto, o bom desempenho escolar tenha origem na alta autoestima. Os autores sugerem que a matemática destas variáveis estaria ao contrário, ou seja, não seria a alta autoestima que estaria a explicar melhores resultados dos estudantes, mas que a autoestima mais elevada seria explicada pelo facto do estudante ter atingido melhores resultados. Entretanto, os autores concordam com o facto de que pessoas com a autoestima elevada são mais felizes e menos stressadas e admitem que indivíduos com autoestima elevada são mais persistentes a realizar o que se propõem após a possibilidade de falharem.

Locus de Controlo

O construto Locus de Controlo (também designado como expectativa de controlo de reforços) é um dos mais estudados nos últimos anos em diversos campos da psicologia e as suas implicações pedagógicas centram-se principalmente na análise do Locus de Controlo (LC) dos estudantes e da sua relação com o sucesso escolar. O primeiro autor a teorizar sobre o conceito LC e a criar a primeira escala de medida da “Internalidade” e “Externalidade” foi Rotter (1966). O construto está relacionado com a percepção, crença ou expectativa que o sujeito tem de controlar ou não os acontecimentos. Se a pessoa está convencida de que domina a situação e atribui a si as consequências pelos resultados positivos e negativos que acontecem por consequência do seu esforço, então diz-se que este indivíduo tem um “Locus de Controlo Interno”. Já os indivíduos que acreditam não haver ou haver pouca relação entre o seu comportamento e os acontecimentos, são atribuídos a estes “Locus de Controlo Externo” (Barros & Barros, 1989).

Ainda segundo os autores, o indivíduo com LC Interno, crê que as diversas eventualidades da vida são suscetíveis de controlo e deve-se ao seu esforço, determinação e competência, enquanto o de LC Externo, acredita que isso está ligado a forças exteriores a si mesmo, atribuindo os acontecimentos a forças exteriores, tais como, à autoridade de outras pessoas, à sorte e ao acaso.

Segundo Barros, Barros e Neto (1989), o LC não tem a pretensão de explicar por si só o complexo comportamento da pessoa humana, porém, cada vez mais se reconhece a importância que essa variável assume na compreensão do comportamento, pois não se deve desconsiderar outros determinantes, como especificidades da situação, entre outras variáveis. Além do que, a teoria defende o pressuposto que o comportamento, é explicado por um processo intermédio entre um estímulo e a resposta do indivíduo. Segundos autores, podem haver diferentes resultados em

termos de aprendizado e desempenho para o indivíduo, e que isso depende da percepção dele, do quanto o mesmo possui controle sobre a situação ou, se considera não o ter.

De acordo com Mayer e Koller (2000), a atribuição de causalidade revela-se no questionamento sobre as causas dos acontecimentos (influência de outras pessoas ou entidades, destino, acaso, sorte ou esforço pessoal). A relação entre percepção de controle e desempenho na escola mostram que quanto mais os indivíduos acreditam no seu controle sobre os eventos, melhor é o desempenho alcançado na escola, pois entendem que a ajuda dos outros não está relacionada com o seu bom desempenho, e atribuem os resultados à sua habilidade e ao seu próprio esforço, fatores que dependem de si mesmos (locus de controle interno).

Na pesquisa de Bandeira et al. (2005), os autores afirmam terem encontrado uma relação significativa positiva entre o comportamento assertivo e o tipo de locus de controle, os estudantes que exibiram maior grau de internalidade na atribuição de causalidade nos acontecimentos das suas vidas foram os mais assertivos, enquanto que os estudantes que atribuíram mais a fatores externos as causas dos acontecimentos das suas vidas foram os indivíduos menos assertivos.

Segundo a pesquisa aplicada a estudantes de Contabilidade, Mamede et al. (2015) evidenciam que a crença no acaso, sorte ou destino está negativamente relacionada com o rendimento do estudante, ou seja, o facto de acreditar que o acaso e/ou sorte do destino são tão-somente os provedores do sucesso, influencia de forma contrária o desempenho académico.

Entre as teorias que tentam explicar como as experiências de controle contribuem para a construção das crenças e como estas crenças promovem ou destroem interações eficazes da pessoa com os eventos da sua vida, estão o Locus de controle de Rotter, que consiste na percepção que as pessoas têm sobre a fonte (externa ou interna) de controle destes eventos, assim como a da autoeficácia de Bandura, (1977) que se define pela crença sobre a influência positiva da resposta da pessoa na produção de consequências a eventos de desafios (Mayer & Koller, 2000).

Também para os determinantes psicológicos foi elaborado um quadro com os resultados das pesquisas dos autores referenciados, e seus resultados relacionados ao desempenho académico, conforme segue na

Tabela 4:

Tabela 4 – Desempenho Académico e Fatores Psicológicos

Determinantes Psicológicos						
Cód.	Fator	Autores	Ano	Local	Área	Resultados obtidos pelos autores
F20	a- Autoeficácia b- Otimismo c- Autoestima d- Locus de Controle	Baumeister et al. (2003)	2003	EUA	Geral	O desempenho académico não é resultante da alta autoestima, sendo que existe uma relação inversa, onde a autoestima seria explicada pelos bons resultados obtidos pelos estudantes. O sucesso ocupacional pode aumentar a autoestima e não o inverso.
		Byrne e Flood (2008)	2005	Irlanda	Contabilidade	Autoeficácia influencia no desempenho académico.

Tabela 4 - Desempenho Académico e Fatores Psicológicos (Cont.)

F20	a- Autoeficácia b- Otimismo c- Autoestima d- Locus de Controlo	Bandeira et al. (2005)	2005	Brasil	Geral	O desempenho do estudante está relacionado ao Locus de controlo com alta internalidade e à alta autoestima.
		Nogueira et al. (2013)	2011	Brasil	Contabilidade	As variáveis de Autoeficácia, Locus de Controlo, Otimismo e Autoestima; não estão relacionadas com o desempenho do estudante.
		Miranda et al. (2013)	2013	BRASIL (Revisão. Bibliog. Mundo)	Negócios	O desempenho académico não está relacionado com as variáveis psicológicas.
		Silva et al. (2015)	2014	BRASIL (Revisão. Bibliog. Mundo)	Contabilidade	As variáveis psicológicas não apresentam influência significativa no desempenho académico do estudante.
		Mamede et al. (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	A variável Locus de Controlo, está relacionada com o desempenho académico. Porém as variáveis Autoeficácia, Otimismo e Autoestima, não influenciam o desempenho do estudante.
		Laginha (2015)	2015	Portugal	Geral	O Otimismo está relacionado indiretamente com o desempenho do estudante, uma vez que estudantes mais otimistas, são mais confiantes no seu futuro e em suas carreiras.

Fonte: Elaboração própria

As variáveis psicológicas foram agrupadas na Tabela 4 de modo a criar apenas um código de fator (F20), visto haverem poucos estudos que as utilizassem com a finalidade de verificar os determinantes do desempenho académico, ou mesmo pelo facto da maioria dos autores relacionados incluem todas estas variáveis simultaneamente em seus estudos. Sendo assim, foram organizadas as variáveis individualmente em subfatores, conforme pode ser observado na referida tabela.

2.4.4 Determinantes relacionados com as Instituições de Ensino

De acordo com Miranda, Casa Nova, e Cornacchione (2013), um fator que para os autores está relacionado ao desempenho do estudante, é o nível de formação académica dos professores que lecionam para estes estudantes. Os autores identificaram em seu estudo que o tipo de titulação do docente (mestre, doutor, especialista), assim como o tipo de regime de trabalho do professor (dedicação exclusiva), publicações relevantes, e as estratégias ou métodos de ensino utilizados, são significativos na explicação do desempenho do estudante, como sendo determinantes explicativo do bom desempenho dos estudantes. Quanto maior o **nível de qualificação do docente**, maior o desempenho dos estudantes.

Para Mapuranga, Musingafi e Zebron (2015), há fatores mais relevantes relacionados com o desempenho académico dos estudantes do que com os seus resultados no ensino secundário ou desempenho passado, sendo que para os mesmos, o ambiente da Instituição de Ensino e a motivação, têm maior impacto no desempenho académico.

Segundo Naidoo (2015), identificam-se três domínios principais que os educadores devem abordar para promover o sucesso dos estudantes: experiências anteriores de vida, desenvolvimento de linguagem e a cultura de ambientes de aprendizagem.

Do mesmo modo, segue a construção da Tabela 5, com os resultados obtidos pelos autores, onde se encontram o fator relacionado à IE e a sua relação para com o desempenho acadêmico.

Tabela 5 - Desempenho Acadêmico e Fatores da IES

Determinantes relacionados a Instituição de Ensino						
Cód.	Fator	Autores	Ano	Local	Área	Resultados obtidos pelos autores
F21	Formação dos Professores	Moriconi e Nascimento (2014)	2011	Brasil	Engenharias	O Desempenho acadêmico dos estudantes está relacionado com as qualificações dos professores. Quanto maior o número de docentes doutores, melhor o desempenho dos estudantes.
		Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2013)	2013	Brasil	Contabilidade	Existe correlação positiva entre o nível de formação/qualificação dos professores e o desempenho dos estudantes.
		Lemos e Miranda (2015)	2014	Brasil	Contabilidade	As quantidades de mestres e doutores nas instituições de ensino superior apresentaram influência positiva no desempenho acadêmico dos estudantes.
		Ferreira (2015)	2015	Brasil	Contabilidade	Quanto mais elevado for o número de professores mais qualificados, maior é o desempenho acadêmico dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria

Este fator foi analisado dentre os autores referenciados apenas nas pesquisas realizadas no Brasil, não sendo encontrada como uma variável investigada nos estudos restantes.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordados: (i) enquadramento metodológico, (ii) amostra de pesquisa, (iii) hipóteses de pesquisa, (iv) concessão do instrumento para recolha de dados, (v) recolha de dados e (vi) metodologia para análise dos dados.

3.1 Enquadramento Metodológico

Implícita à estrutura da dissertação está a existência do desenvolvimento de uma estrutura de índole teórica para o desenvolvimento do tema proposto. Desta forma, serão seguidos os métodos e técnicas de pesquisa e análise comuns às Ciências Sociais.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento científico lida com factos reais, e a produção do seu conhecimento gera proposições ou hipóteses que tem a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência. Trata-se de um saber logicamente ordenado, que forma um sistema de ideias, capazes de serem verificadas e comprovadas pela ciência. Porém, em virtude desse conhecimento não ser definitivo, absoluto ou final, novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo da teoria existente.

Para Gil (2002), para a produção desse conhecimento é necessário a utilização de métodos específicos, que tem por objetivo “proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo de factos reais [...] os métodos fornecem orientação necessária para a realização da pesquisa, sobretudo no que se refere à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está a ser investigada” (p.36).

Marconi e Lakatos (2003) definem então o método como sendo “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando nas decisões do cientista” (p.83).

A presente investigação enquadra-se nos princípios do positivismo, pois procura a explicação dos fenómenos a partir da realidade em partes isoladas, que segundo Saccol (2009), os paradigmas positivistas são métodos quantitativos, cujas técnicas de recolha e de análise de dados poderão aplicar testes estatísticos.

Quanto à natureza do objetivo, a pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo descritivo. Conforme Gil (2002), as pesquisas descritivas tem por objetivo descrever as características de uma determinada população ou fenómeno, assim como, estabelecer as relações entre as variáveis.

A natureza do trabalho é esclarecida como um estudo prático, onde será utilizado o método de pesquisa *survey exploratório* para a recolha de dados. Freitas *et al.* (2000) afirma que *survey* é o método de pesquisa apropriado quando: o objetivo é “responder questões do tipo “como?”, “o quê?”, “por que?”, e “quanto?”, ou seja, quando o centro de interesse é sobre, “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo”; Segundo o autor, o ambiente natural é o

mais apropriado para se estudar o fenómeno de interesse quando o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente.

Trata-se também de uma “investigação documental”, pois buscará a referenciação do tema abordado. Segundo Moreira (2007) entende-se por documento todo o material informativo sobre determinado fenómeno que existe com independência da ação do investigador, como por exemplo, livros, revistas, artigos, autobiografias, atos de instituições, atos parlamentares, regulamentos, etc.

A abordagem do problema será quantitativa, dado que os dados serão analisados utilizando a estatística e de acordo com Richardson (1989), este método é caracterizado pela aplicação da quantificação, tanto nas modalidades de recolha das informações como no seu tratamento através de técnicas estatísticas.

Gil (2002) complementa que mediante a utilização de dados estatísticos, é possível que seja determinado em termos numéricos, a probabilidade de acerto de determinada conclusão, assim como a margem de erro de um valor obtido, e por conta deste razoável grau de precisão, é bastante aceite em pesquisas de ordem quantitativa.

Conforme definição da palavra, a estatística “é a ciência da contagem, que tem por objeto o agrupamento metódico dos factos sociais que se prestam a uma avaliação numérica; ramo das matemáticas aplicadas que recorre ao cálculo das probabilidades para estabelecer hipóteses com base em acontecimentos reais” (Silva, 1995, p. 632).

3.2 Amostra de Pesquisa

A amostra da presente pesquisa é constituída pelos estudantes de regime laboral e pós-laboral, do 2º e 3º ano dos cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças do IPCA – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.

A escolha destes cursos em específico, justifica-se pelo facto da Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC) permitir aos licenciados nestes cursos prestarem o exame profissional para Técnico Oficial de Contas (TOC).

3.3 Hipóteses de Investigação

Para dar resposta às questões de investigação, após a revisão bibliográfica tornou-se possível a formulação das seguintes hipóteses de investigação:

H1: A nota média de final de ano varia em função das variáveis sociodemográficas;

H2: A nota média de final de ano varia em função das variáveis comportamentais;

H3: A nota média de final de ano varia em função das variáveis psicológicas;

H4: A nota média de final de ano varia em função da variável relacionada com a Instituição de Ensino;

H5: As variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e relacionada com a Instituição de Ensino são fatores determinantes explicativos da nota média de final de ano.

3.4 Conceção do Instrumento de Recolha de Dados

As informações necessárias para dar resposta às hipóteses desta pesquisa foram obtidas com recurso à aplicação de inquérito por questionário. O questionário foi organizado em 3 blocos, divididos da seguinte forma: “*Componente Sociodemográfica*”, “*Componente Comportamental*” e “*Componente Psicológica*”. Quanto às informações referentes à “*Componente relacionada à Instituição de Ensino*”, foram utilizados dados secundários requeridos aos serviços académicos.

3.4.1 Questionário Componente Sociodemográfica

No primeiro bloco procurou obter-se informações relacionadas com a caracterização (C) dos inquiridos, assim como da sua situação socioeconómica familiar e relativamente ao seu processo de formação. A elaboração deste questionário teve por base os fatores encontrados durante a revisão da literatura, nas quais os autores encontraram relação significativa para explicar o desempenho académico. Das primeiras 18 questões, 5 são perguntas abertas e 13 são perguntas fechadas, conforme mostra a Tabela 6 .

Tabela 6 - Questões Sociodemográficas

Cód.	Fator	Questão	Opções de resposta
Q1	C	Informe seu nº de aluno:	Várias
Q2	C	Qual o seu curso?	A) Contabilidade; B) Fiscalidade; C) Finanças
Q3	F5	Qual o Regime de seu curso?	A) Laboral; B) Pós-Laboral
Q4	C	Qual o ano curricular que está a frequentar?	A) 2º Ano; B) 3º Ano
Q5	F1	Qual é o seu género?	A) Feminino; B) Masculino
Q6	F2	Qual é a sua idade (em anos completos)?	Várias
Q7	F6	Qual é sua Nacionalidade/ País de Origem?	A) Portugal; B) Outro. Qual: ____
Q8	F3	Qual é o seu Estado Civil?	A) Solteiro; B) Não Solteiro
Q9	F4	Você tem Filho(s)?	A) Sim; B) Não
Q10	F9	Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho?	A) Não trabalho; B) Trabalho na área do curso de graduação que estou a frequentar; C) Trabalho, porém, não é na área do curso de graduação que estou a frequentar;
Q11		Se estiver a trabalhar, qual a sua carga horária de trabalho semanal?	Várias
Q12	F10	Se possuir, qual é o tempo de experiência profissional nesta área de formação (em anos completos)?	Várias

Tabela 6 - Questões Sociodemográficas (cont.)

Q13	C	Possui outra graduação (curso de nível superior) já concluída?	A) Sim; B) Não
Q14	F11	Recebe algum tipo de Bolsa ou Auxílio financeiro para estudante?	A) Sim; B) Não
Q15	F12	Qual o rendimento mensal total de sua família, incluindo os seus rendimentos?	A) Nenhuma; B) Até 1 salário mínimo (até 557,00€); C) Acima de 1 até 2 salários mínimos (558,00€ até 1.114,00€); D) Acima de 2 até 3 salários mínimos (1.115,00€ até 1.671,00€); E) Acima de 3 até 4 salários mínimos (1.672,00€ até 2.228,00€); F) Acima de 4 até 5 salários mínimos (2.229,00€ até 2.785,00€); G) Acima de 5 até 10 salários mínimos (2.786,00€ até 5.570,00€); H) Acima de 10 salários mínimos (mais de 5.571,00€).
Q16	F8	Indique que ciclo de estudos se enquadra a sua escolaridade do seu Pai. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	A) Nenhuma escolaridade; B) Ensino Básico: 1º ao 4º ano (1º ciclo); C) Ensino Básico: 5º ao 6º ano (2º ciclo); D) Ensino Básico: 7º ao 9º ano (3º ciclo); F) Ensino Secundário; G) Ensino Superior.
Q17		Indique que ciclos de estudos se enquadra a escolaridade da sua mãe. Até que etapa de escolarização sua Mãe concluiu?	A) Nenhuma escolaridade; B) Ensino Básico: 1º ao 4º ano (1º ciclo); C) Ensino Básico: 5º ao 6º ano (2º ciclo); D) Ensino Básico: 7º ao 9º ano (3º ciclo); F) Ensino Secundário; G) Ensino Superior.
Q18	F13	Em que tipo de escola frequentou o Secundário?	A) Todo em escola pública; B) Todo em escola privada (particular); C) A maior parte em escola pública; D) A maior parte em escola privada (particular); E) Todo no exterior; F) Parte em Portugal e parte no exterior;

Fonte: Elaboração própria

Com o objetivo de obter dados possíveis de classificar o nível de facilidade que os estudantes detêm em algumas áreas pré-estabelecidas, foram elaboradas 3 questões, apresentadas na escala tipo *Likert* de 10 pontos, conforme demonstradas na Tabela 7.

Tabela 7 - Questões Sociodemográficas - Escala de Intensidade de Facilidade

Cód.	Fator	Questão	Escala de Intensidade*
Q23	F14	Facilidade em Matemática	De 1 a 10
Q24		Facilidade em Interpretação de Texto	De 1 a 10
Q25		Facilidade em Raciocínio Lógico	De 1 a 10
*Escala → Quanto mais próximo de 1 (UM) MENOS facilidade possui; Quanto mais próximo de 10 (DEZ) MAIS facilidade possui.			

Fonte: Elaboração própria

3.4.2 Questionário Componente Comportamental

O segundo bloco, permitiu obter informações relativas aos hábitos enquanto estudantes, tais como: hábito de estudo, hábito de leitura, hábito relacionado com o tempo de sono nas noites

que antecedem os testes, assim como o hábito de fumar. Este bloco é constituído por 4 questões, destas, 3 questões abertas e uma questão fechada, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Questões Comportamentais

Cód.	Fator	Questão	Opções de resposta
Q19	F16	Quantas horas por semana, aproximadamente, dedica aos estudos, sem contar as horas de aulas?	Várias
Q20	F17	Sem contar os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros leu neste ano letivo?	Várias
Q21	F18	Quantas horas de sono costuma dormir nas noites anteriores aos Testes?	Várias
Q22	F19	Possui o hábito de fumar?	A) Sim; B) Não

Fonte: Elaboração própria

3.4.3 Questionário Componente Psicológica

O terceiro bloco de questões teve como objetivo obter informações no âmbito psicológico e está associado ao fator F20. Foi subdividido em 4 grupos de forma a mensurar a Autoeficácia (F20a), o Otimismo (F20b), a Autoestima (F20c) e o Locus de Controlo (F20d) dos estudantes. Foram utilizados questionários já validados e adaptados anteriormente por outros autores à população portuguesa.

Escala de Autoeficácia

Para verificar-se a autoeficácia, utilizou-se a Escala de Avaliação da Autoeficácia Geral (*Self-Efficacy Scale*), que foi elaborada originalmente por Sherer et al. (1982) e era composta por 23 itens. Posteriormente foi adaptada e validada para a população Portuguesa por Ribeiro (s.d.), o qual utilizou uma medida constituída por 15 itens com escala de 7 pontos tipo *Likert* (Discordo totalmente=A, Discordo bastante=B, Discordo um pouco=C, Nem Concordo nem Discordo=D, Concordo um Pouco=E, Concordo bastante=F e Concordo totalmente=G), conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Questões Psicológicas - Escala de Autoeficácia

Cód.	Afirmção:	Escala de Intensidade*
AE1	Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los.	De A a G
AE2	Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir.	De A a G
AE3	Tenho dificuldade em fazer novos amigos.	De A a G
AE4	Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la.	De A a G
AE5	Quando estabeleço objetivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar.	De A a G
AE6	Sou uma pessoa autoconfiante.	De A a G
AE7	Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida.	De A a G
AE8	Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado.	De A a G

Tabela 9 - Questões Psicológicas - Escala de Autoeficácia (cont.)

AE9	Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente.	De A a G
AE10	Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa.	De A a G
AE11	Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar.	De A a G
AE12	Desisto facilmente das coisas.	De A a G
AE13	As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos.	De A a G
AE14	Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas.	De A a G
AE15	Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia.	De A a G

*Escala → Discordo totalmente=A, Discordo bastante=B, Discordo um pouco=C, Nem Concordo nem Discordo=D, Concordo um Pouco=E, Concordo bastante=F e Concordo totalmente=G.

Fonte: Ribeiro (s.d.).

A escala da Autoeficácia constituída por 10 itens invertidos (itens 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14 e 15), e a partir desta é possível obter três *scores* (Subescalas): "Iniciação e Persistência" (itens, 1, 5, 6, 7, 14, 15); "Eficácia Perante a Adversidade" (itens, 2, 4, 8, 9, 12); E "Eficácia Social" (itens, 3, 10, 11, 13), e/ou *score* global (soma bruta dos itens). Quanto mais baixo for o score, menor a perceção de eficácia, e vice-versa. Segundo Ribeiro (s.d.) a versão Portuguesa apesar de conter menos itens, possui propriedades estatísticas melhores que a versão original, apresentando um α de *Cronbach* de 0,84. Para esta pesquisa, foi utilizado apenas o score global como medida de autoeficácia.

Escala de Otimismo

Utilizou-se a Escala de Otimismo, também chamada de Teste de Orientação da Vida (*Life Orientation Test – LOT*). A LOT foi originalmente elaborada por Scheier e Carver (1985), e possuía 15 itens, sendo modificada pelos mesmos em 1994, e reduzida para 10 itens. Esta foi adaptada e validada para a população portuguesa por Laranjeiras (2008), sendo esta a versão utilizada nesta pesquisa, conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Questões Psicológicas - Escala de Otimismo

Cód.	Afirmação	Escala de Intensidade*
AE1	Em situações difíceis espero sempre o melhor.	De 0 a 4
AE2-D	Para mim é fácil relaxar.	De 0 a 4
AE3	Se alguma coisa de errado tiver de acontecer comigo, acontecerá de certeza.	De 0 a 4
AE4	Sou sempre otimista relativamente ao futuro.	De 0 a 4
AE5-D	Eu gosto muitos dos meus amigos.	De 0 a 4
AE6-D	Para mim, é importante manter-me ocupado(a).	De 0 a 4
AE7	Quase nunca espero que as coisas corram a meu favor.	De 0 a 4
AE8-D	Não fico facilmente preocupado(a).	De 0 a 4

Tabela 10 - Questões Psicológicas - Escala de Otimismo (cont.)

AE9	Raramente espero que as coisas boas me aconteçam.	De 0 a 4
AE10	No conjunto, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más.	De 0 a 4

*Escala → Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Neutro= 2, Concordo = 3, Concordo Plenamente = 4.

Fonte: Laranjeiras (2008).

A Escala de otimismo é composta por 10 itens, utilizando uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (Discordo fortemente=0, Discordo=1, Neutro=2, Concordo=3, Concordo Plenamente=4) onde 4 itens são “distratores” (itens 2,5,6 e 8), 6 itens são avaliadores do otimismo (itens 1,3,4,7,9 e 10) sendo três numa direção positiva e três numa direção negativa (os itens 3, 7 e 9 são invertidos). No final os itens são somados, sendo a nota mínima de 0 e a máxima de 24. A Escala do Otimismo pretende mensurar a maneira como os indivíduos percebem as suas vidas, se de uma forma mais otimista ou menos otimista. Este construto foi definido em termos das expectativas que as pessoas possuem sobre os eventos que ocorrerão no futuro das suas vidas. A versão Portuguesa apresenta um α de *Cronbach* de 0,71.

Escala da Autoestima

Utilizou-se a Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale-RSES*), elaborada por Rosenberg (1979) e melhorada posteriormente pelo mesmo autor Rosenberg (1989), sendo a mais difundida de todas as medidas de autoestima a nível internacional. Esta foi validada para a população Portuguesa em 2011 por Pechorro et al. (2011). A referida escala refere-se a uma medida breve constituída por dez itens que avaliam a autoestima em adolescentes e adultos, sendo que o inquirido tem como opção de resposta a cada um dos dez itens, uma escala tipo *Likert* de 4 pontos (Discordo fortemente=0, Discordo=1, Concordo=2, Concordo fortemente=3), de acordo com a Tabela 11.

Tabela 11 - Questões Psicológicas – Escala de Autoestima

Cód.	Afirmação	Escala de Intensidade*
EST1	De modo geral, estou satisfeito comigo próprio.	De 0 a 3
EST2	Por vezes penso que não presto.	De 0 a 3
EST3	Sinto que tenho algumas boas qualidades.	De 0 a 3
EST4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	De 0 a 3
EST5	Sinto que não tenho motivo para me orgulhar de mim próprio.	De 0 a 3
EST6	Por vezes sinto que sou um inútil.	De 0 a 3
EST7	Sinto que sou uma pessoa de valor.	De 0 a 3
EST8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio.	De 0 a 3
EST9	De modo geral, sinto-me um fracassado.	De 0 a 3
EST10	Eu tenho uma boa opinião de mim próprio.	De 0 a 3

*Escala → Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente = 3

Fonte: Pechorro et al. (2011).

A RSES, é cotada somando os itens após se ter feito a inversão dos itens indicados (nomeadamente os itens 2, 5, 6, 8, 9). A pontuação na escala varia entre 0 e 30, onde pontuações elevadas na escala indicam autoestima elevada e vice-versa. A versão Portuguesa apresenta um α de *Cronbach* de 0,79.

Locus de Controlo

O questionário utilizado para verificar o Locus de Controlo (LC) foi a Escala de Rotter originalmente elaborada por Rotter (1966), a qual foi traduzida e validada para a população portuguesa por Barros (1986). A escala é composta por 29 itens, onde cada item é constituído por duas alternativas de escolha entre A e B: numa, o sujeito tem a possibilidade de controlar o acontecimento (controle interno); na outra, o sujeito recebe a influência do acontecimento (controle externo). A escala possui 6 itens “distratores” (itens 1, 8, 14, 19, 24 e 27). A pontuação varia entre 0 e 23 pontos no sentido da externalidade (quanto mais elevada a pontuação, maior a externalidade) e é cotada da seguinte forma para a soma dos pontos: atribuído o valor de A=1 e B=0 nos itens 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25 e 29, e o valor de A=0 e B=1 nos itens 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26 e 28, conforme segue demonstrado na Tabela 12. A versão Portuguesa da escala de LC apresenta um α de *Cronbach* de 0,70.

Tabela 12 - Questões Psicológicas - Escala de Locus de Controlo

Cód.	Opção	Afirmação
LC1-D	A	As crianças têm problema porque os pais as castigam demasiado.
	B	Hoje em dia, o problema da maior parte das crianças é que os pais são demasiado brandos com elas.
LC2	A	Muitas infelicidades da vida das pessoas são devidas, em parte, à má sorte.
	B	Os azares das pessoas resultam dos erros que elas cometem.
LC3	A	Uma das principais razões da existência de guerras é as pessoas não se interessarem suficientemente por política.
	B	Haverá sempre guerras, por mais que as pessoas tentem evitá-las.
LC4	A	É ao longo da vida que as pessoas acabam por conseguir o respeito que merecem.
	B	Infelizmente, o valor de um indivíduo, por mais que ele se esforce, passa muitas vezes despercebido.
LC5	A	A ideia de que os professores são injustos com os alunos é absurda.
	B	A maior parte dos alunos não consegue perceber quanto as suas notas são influenciadas por acontecimentos ocasionais.
LC6	A	Não se pode ser um bom líder se não aparecem boas ocasiões.
	B	As pessoas competentes que não conseguiram tornar-se líderes foi porque não souberam aproveitar as suas oportunidades.
LC7	A	Por mais que nos esforcemos, há sempre pessoas que não gostam de nós.
	B	As pessoas que não conseguem fazer com que os outros gostem delas, não sabem dar-se bem com os outros.
LC8-D	A	A hereditariedade desempenha o papel principal na determinação da nossa personalidade.
	B	São experiências vividas por uma pessoa que determinam seu modo de ser.

Tabela 12 - Questões Psicológicas - Escala de Locus de Controlo (cont.)

LC9	A	Às vezes, penso que as coisas acontecem porque têm de acontecer.
	B	Para mim, em vez de se confiar no destino, é melhor tomar uma decisão para seguir um rumo de ação definido.
LC10	A	Quando um estudante está bem preparado, é raro haver exames injustos.
	B	Muitas vezes, as perguntas de um exame estão pouco relacionadas com o conteúdo da disciplina que é inútil estudar as matérias.
LC11	A	Para ter sucesso, é preciso trabalhar muito; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
	B	Arranjar um bom emprego depende sobretudo de estar no lugar certo na altura certa.
LC12	A	O cidadão comum pode ter influência nas decisões governamentais.
	B	O mundo é dirigido por poucas pessoas que estão no poder, e não há nada que uma pessoa vulgar possa fazer quanto a isso.
LC13	A	Quando faço planos tenho quase certeza que os posso realizar.
	B	Nem sempre é acertado fazer planos a longo prazo, porque muitas coisas são apenas uma questão de boa ou má sorte.
LC14-D	A	Há certas pessoas que simplesmente não prestam.
	B	Existe sempre qualquer coisa de bom em qualquer um de nós.
LC15	A	Em meu caso, seguir aquilo que quero pouco ou nada tem a ver com a sorte.
	B	Muitas vezes, decidimos o que fazer atirando uma moeda ao ar.
LC16	A	Conseguir ser chefe depende muitas vezes de ter sorte e chegar primeiro ao lugar certo.
	B	Fazer com que as pessoas atuem da melhor maneira depende da nossa própria capacidade para tal; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
LC17	A	No que diz respeito aos acontecimentos mundiais, a maior parte de nós é vítima de forças que não consegue controlar nem compreender.
	B	As pessoas podem controlar os acontecimentos mundiais se participarem ativamente nas questões políticas e sociais.
LC18	A	A maior parte das pessoas não compreende até que ponto a sua vida é controlada por acontecimentos ocasionais.
	B	A sorte é coisa que realmente não existe.
LC19-D	A	Devemos estar sempre prontos a admitir nossos erros.
	B	Geralmente, é melhor ocultarmos os nossos erros.
LC20	A	É difícil saber se alguém realmente gosta ou não de nós.
	B	A quantidade de amigos que temos depende da nossa simpatia.
LC21	A	Ao longo da nossa vida, o que de mal nos acontece é contrabalançado com o bom.
	B	A maior parte das infelicidades resulta da falta de capacidade, ignorância ou preguiça, ou das três conjuntamente.
LC22	A	Se nos esforçarmos o bastante, havemos de conseguir que desapareça toda a corrupção política.
	B	É difícil controlarmos aquilo que os políticos fazem nos seus gabinetes.
LC23	A	As vezes não consigo compreender em que é que os professores se baseiam para dar as notas que dão.
	B	Quanto mais estudar, melhores notas terei.
LC24-D	A	O bom líder espera que as pessoas decidam por si próprias o que devem fazer.
	B	O bom líder determina claramente as tarefas que cabem aos outros.

Tabela 12 - Questões Psicológicas - Escala de Locus de Controlo (cont.)

LC25	A	Muitas vezes sinto que tenho pouca influência nas coisas que me acontecem.
	B	É-me impossível acreditar que a sorte ou o acaso tenham um papel importante na minha vida.
LC26	A	As pessoas sentem-se sós porque não procuram fazer amigos.
	B	Não vale muita a pena tentar agradar demasiado às pessoas, porque se elas tiverem de gostar de nós, gostam mesmo.
LC27-D	A	Na escola dá-se muita importância para às aulas de desporto.
	B	Os desportos em equipa são um meio excelente para a construção do carácter de uma pessoa.
LC28	A	Sou o único responsável por aquilo que me acontece.
	B	Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direção que a minha vida está a tomar.
LC29	A	Em geral não consigo compreender porque os políticos agem de determinada maneira.
	B	Ao longo da vida, as pessoas são responsáveis pelo seu governo, tanto a nível local como a nível nacional.

Fonte: Barros, Barros e Neto (1989).

3.5 Recolha de Dados

Foi utilizado um inquérito por questionário com aplicação presencial em sala de aula, para a recolha de dados referentes às informações dos estudantes relativamente às variáveis: sociodemográficas, comportamentais e psicológicas. E para além dos dados recolhidos via inquérito, foram requeridos aos Serviços Académicos do IPCA, informações referentes ao número do aluno, a nota de ingresso na instituição, a nota média das disciplinas concluídas, o número de frequências/ausências às aulas. Os dados foram disponibilizados pelos Serviços Académicos do IPCA no mês de maio de 2017.

Para a mensuração do desempenho académico, foi tido em consideração a Nota Média de Final de Ano, referente as notas das disciplinas já concluídas pelos estudantes.

Deste modo, tornou-se necessário descrever a forma como este índice é calculado para se chegar à Nota Média Final de Ano na IES do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), criando o coeficiente que é expresso pela seguinte fórmula:

$$CRA = \frac{\sum(NF \times ECTS)}{\sum ECTS}$$

Onde:

CRA = Coeficiente de Rendimento Académico;

Σ = somatório

NF = Nota Final na disciplina/unidade curricular, expressa de 0,0 a 20,0 valores;

ECTS = Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos - créditos da disciplina/unidade curricular;

Assim, esta expressão serviu de base para quantificar o que se designou por Nota Média de Final de Ano (NMFA) do académico, parâmetro utilizado para as análises que serviram de suporte aos objetivos do trabalho apresentado.

Posteriormente foram aplicadas metodologias de análise estatística de forma a dar resposta às hipóteses e objetivos propostos.

3.6 Metodologia para a Análise de Dados

Segundo Guimarães e Cabral (1999), a estatística pode ser definida como uma disciplina que tem por objetivo fundamental a recolha, a compilação, a análise e interpretação de dados. Murteira, Ribeiro, Silva e Pimenta (2001) complementam, afirmando que a estatística é um repositório de ferramentas ou procedimentos apropriados para recolher, explorar, descrever e, finalmente, analisar e interpretar dados.

Conforme Marôco (2014), a estatística é uma ferramenta fundamental para interpretação dos dados e para a elaboração de conclusões fundamentadas a partir das análises destes dados. Em síntese, reflete a necessidade humana de decidir sobre hipóteses teóricas com base em critérios quantitativos bem definidos, além de calcular exatamente a probabilidade de errar ao tomar determinada decisão estatística.

Deste modo, serão brevemente abordadas as técnicas utilizadas para a análise dos dados da pesquisa em questão.

3.6.1 Testes de Hipóteses

Os testes de hipóteses são procedimentos de análise estatística que permitem tomar decisões (rejeitar ou não rejeitar a hipótese nula H_0) entre duas ou mais hipóteses (hipótese nula H_0 ou hipótese alternativa H_1).

Estes são uma forma de inferir sobre um parâmetro da população a partir de uma amostra, associando a este processo um determinado nível de significância (Marôco, 2014).

Neste estudo, para a validação das hipóteses (aceitação ou rejeição) foi considerada a seguinte regra: sempre que um ou mais fator dentro do grupo de variáveis (sociodemográficas, comportamentais, psicológicas ou relacionadas com a IES) foi estatisticamente significativa para explicar a variação da Nota Média de Final de Ano, então a hipótese não foi rejeitada.

3.6.2 Regressão Linear

O termo “regressão” foi utilizado pela primeira vez por Sir Francis Galton em 1885, investigador que no seu estudo sobre a hereditariedade, procurou analisar a relação entre a altura dos pais e dos seus filhos. Concluiu que apesar de tendencialmente pais altos gerarem filhos altos

e o mesmo ocorrer com pais baixos gerarem filhos baixos, a altura dos filhos tende a regredir para a altura média da população (Marôco, 2014).

Uma análise de regressão é uma metodologia de análise estatística que tem como objetivo verificar a existência de uma relação funcional entre uma variável dependente (Y) com uma ou mais variáveis independentes (X 's). Um modelo que envolve apenas uma variável independente é designado de regressão linear simples (MRLS), e quando uma análise envolve duas ou mais variáveis independentes então denomina-se regressão linear múltipla (MRLM) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005).

Segundo Fávero et al. (2009) o MRLM mede o impacto que cada variável independente tem sobre a variável dependente, e deste modo a análise proporciona uma equação matemática denominada equação de regressão, que permite estabelecer a relação da variável resposta em função das variáveis independentes.

A relação funcional entre uma variável dependente (Y) e uma ou mais variáveis independentes ($X_i; i = 1, \dots, p$) é do tipo:

$$Y_j = \beta_0 + \beta_1 X_{1j} + \beta_2 X_{2j} + \dots + \beta_p X_{pj} + \varepsilon_j \quad (j = 1, \dots, n)$$

Onde β_i são os coeficientes de regressão e ε_j representam os erros ou resíduos do modelo. β_0 é a ordenada na origem (isto é, o valor de Y_j quando $X_{ij} = 0, i = 1, \dots, p$) e $\beta_i (i = 1, \dots, p)$ representam os declives parciais (isto é, uma medida da influencia de X_i em Y , ou seja, a variação de Y por unidade de variação de X_i).

No caso de um MRLS a respetiva equação de regressão é dada por: $Y_j = \beta_0 + \beta_1 X_{1j} + \varepsilon_j$.

De notar que, em regressão linear, não dizemos que dados valores de x_{ij} o valor de y_j é $y_j = \beta_0 + \beta_1 x_{1j} + \beta_2 x_{2j} + \dots + \beta_p x_{pj} + \varepsilon_j$ já que os erros são quantidades aleatórias desconhecidas, não é possível medir exactamente. Podemos dizer que o valor médio ou o valor esperado de y_j é

$$\begin{aligned} \hat{y}_j &= +\beta_1 X_{1j} + \beta_2 X_{2j} + \dots + \beta_p X_{pj} + \varepsilon_j) \\ \hat{y}_j &= \beta_0 + \beta_1 x_{1j} + \beta_2 x_{2j} + \dots + \beta_p x_{pj} \end{aligned}$$

Os valores de $\beta_0, \beta_i (i = 1, \dots, p)$ e X_i são constantes e ε_j são normalmente distribuídos com média zero e variância constante. Assim, pode estimar-se ε_j por $e_j = y_j - \hat{y}_j$ e estas estimativas dos erros ou resíduos podem ser usadas para estimar os coeficientes de regressão e validar os pressupostos do modelo.

A avaliação do modelo de regressão consiste em analisar se os sinais e as magnitudes dos coeficientes de regressão se enquadram no âmbito dos fenómenos em estudo.

De uma outra forma, a aplicação de um MRLS ou MRLS requer a análise prévia dos pressupostos que lhe são subjacentes:

A1) Linearidade: A linearidade está relacionada com a forma como os parâmetros e os erros entram na equação e não na relação entre as variáveis (Greene, 2002). De acordo com Hair et al. (2005) a correlação é apoiada numa relação linear que a torna numa questão principal na análise de regressão. Com recurso a gráficos, a linearidade é facilmente averiguada, onde a precisão preditiva do modelo, tal como a validade dos coeficientes estimados podem indicar ações corretivas através do padrão curvilíneo sólidos nos resíduos.

A2) Homocedasticidade e heterocedasticidade: Homocedasticidade é o termo para designar a variância constante dos erros. Deste modo, objetiva-se que os erros sejam aleatórios, caso contrário, então existe a heterocedasticidade, indicando que podem ocorrer erros que levam a tendenciosidade dos mesmos. Neste caso devem ser realizadas alterações às variáveis (Hair et al., 2005).

A3) Independência dos resíduos: A especificação incorreta do modelo de regressão em consequência de erros ou a exclusão de variáveis de carácter significativo podem induzir à auto correlação, podendo esta ser analisada através do gráfico de resíduos comparados com valores preditos, em que o gráfico apresenta pontos dispersos aleatoriamente, sem padrão definido ou pelo teste de *Durbin-Watson* (d).

$$d = \frac{\sum_{t=2}^n (e_t - e_{t-1})^2}{\sum_{t=1}^n e_t^2}$$

Se $d \approx 2$ podemos concluir que não existe auto-correlação entre os resíduos. Para d muito menor do que 2 existe auto-correlação positiva, e para valores de d muito maiores do que 2 existe auto-correlação negativa.

A4) Normalidade: A análise de regressão assenta na hipótese de que os erros seguem uma distribuição normal, sendo que, a normalidade dos resíduos pode ser analisada pelo gráfico P-P plot dos resíduos, pelo histograma dos resíduos standardizados ou através de testes, nomeadamente o teste de *Shapiro-Wilk*, e *Kolmogorov-Smirnov*.

A5) Outliers: Os outliers são definidos como observações extremas que se encontram de tal forma distanciadas da maioria dos dados que, surgem incertezas sobre se as mesmas poderão ou não ter sido originadas pelo modelo proposto para explicar a maioria dos dados (Pires e Branco, 2007). Um dado é considerado um outlier quando contém grande resíduo comparativamente aos restantes que constituem a amostra e consequentemente um comportamento distinto (Dantas 1998).

A6) Colinearidade e a multicolinearidade: A multicolinearidade é definida pela correlação entre duas variáveis independentes ou entre uma delas e as restantes presentes no

modelo. Esta a ocorre quando, por exemplo, duas variáveis X_1 e X_2 medem aproximadamente a mesma coisa, ou seja, a correlação entre elas é quase perfeita (Matos 2000). Como consequência a variância explicada por cada variável independente diminui e a percentagem da previsão compartilhada aumenta.

Para variáveis duas a duas a multicolinearidade pode ser diagnosticada com recurso à matriz de correlações, onde $|R| > 0,75$ conduz geralmente a problemas de multicolinearidade. Para os restantes casos esta análise é baseada o chamado “fator de inflação da variância” (*Variance Inflation Factor*: $VIF = 1/(1 - R_i^2)$).

R_i^2 é o coeficiente de determinação quando se considera o modelo de regressão do preditor i relativamente a todos os outros preditores (excluindo Y). Se o preditor i não está correlacionado com os outros preditores, $R_i^2 = 0$ e $VIF = 1$ (situação ideal).

Não existe limite para a magnitude de VIF. Alguns autores sugerem que valores de VIF superiores a 10 ou mesmo a 5 indicam problemas com a estimação de β_i devido à presença de multicolinearidade nas variáveis independentes.

Outra medida também utilizada no SPSS é a “tolerância” da variável X_i definida como $T = 1 - R_i^2$. A tolerância varia entre zero e um, e quanto mais próxima estiver de zero, maior será a multicolinearidade.

O coeficiente de determinação (R^2 , $0 \leq R^2 \leq 1$) é uma medida da dimensão do efeito da(s) variável(eis) independente(s) sobre a variável dependente. Nos modelos de regressão este coeficiente é uma das estatísticas de qualidade de ajustamento mais usada: quando $R^2 = 0$ o modelo não se ajusta aos dados e quando $R^2 = 1$ o ajustamento é perfeito.

É muito subjetivo saber qual o valor de R^2 a considerar para produzir um ajustamento adequado. Nas ciências exatas um valor superior a 0,9 é geralmente indicador de bom ajustamento, enquanto nas ciências sociais valores superiores a 0,5 já são considerados aceitáveis de bom ajustamento do modelo aos dados.

Alternativamente, usa-se o coeficiente de determinação ajustado (R_a^2). Este apenas aumenta se a adição de uma nova variável conduzir a um melhor ajustamento do modelo aos dados.

A7) Variável Dummy: Este tipo de variável tem por finalidade permitir a inserção de variáveis qualitativas em um modelo de regressão, transformando-as em uma variável explicativa (X) que assume apenas dois valores: 0 e 1 (variável indicadora). Indica a presença (1) ou ausência (0) de determinada característica. Portanto, a variável Dummy representa estados ou níveis de fatores, ou seja, representa algo que não possui valores numéricos ou, caso possua, estes valores não tem realmente um significado numérico.

3.6.3 Path Analysis

A *path analysis*, também conhecida por análise de caminhos ou análise de trajetórias, é uma metodologia de análise estatística multivariada (Kline, 2011) que permite representar, estimar

e testar modelos teóricos que envolvem várias relações entre variáveis, de forma a compreender os padrões de correlação/covariância entre estas.

Esta técnica é uma extensão da análise de regressão linear múltipla (Lei & Wu, 2007), distinguindo-se desta apenas pelo facto de se poder considerar para avaliação modelos mais complexos, por exemplo, modelos onde existem múltiplas variáveis dependentes, e uma metodologia que permite analisar um conjunto de relações de forma simultânea (Hair, Anderson & Tatham, 1998), sendo utilizadas apenas para variáveis observadas (Kline, 2011).

A aplicação destes modelos permite obter uma estimativa da magnitude dos efeitos entre variáveis baseando-se num conjunto de etapas sucessivas, nomeadamente:

a) Especificação do modelo conceptual (estrutural): consiste na transformação da 'linguagem teórica' para a construção de um diagrama de caminhos onde são descritas as relações postuladas *à priori* pelo investigador (Hair, Anderson & Tatham, 1998; Kline, 2011).

b) Identificação do modelo: é necessário um conhecimento prévio relativo ao número de parâmetros para que o modelo se possa ajustar, ou seja, para que exista uma estimativa para cada parâmetro. A identificação de um modelo estrutural ocorre quando o número total de parâmetros a serem estimados pode apenas ser representado pelo conjunto de dados da matriz de covariâncias amostrais (Byrne, 2006; Ullman, 2007).

c) Estimação do modelo: consiste na obtenção de estimativas dos parâmetros do modelo com o objetivo de minimizar a diferença entre a matriz de covariância observada e a matriz de covariância populacional estimada (Tabachnick & Fidell, 1996). Esta estimação é feita por métodos iterativos, no qual procuram maximizar a verosimilhança das covariâncias entre as variáveis observadas, ou minimizar uma função de erros de ajustamento estimados pela diferença entre os valores observados das covariâncias e os valores estimados pelo modelo (Byrne, 2006).

d) Avaliação da qualidade do ajustamento do modelo: uma componente de um bom modelo é o ajustamento entre a matriz de covariância amostral e a matriz de covariância populacional estimada (Tabachnick & Fidell, 1996). Podem ser considerados critérios gerais para a avaliação da qualidade do ajustamento global do modelo e, por outro, a critérios específicos para a avaliação da qualidade do ajustamento local. Esta avaliação pode ser feita com base em i) testes de ajustamento; ii) índices de qualidade de ajustamento e iii) análise de resíduos, significância dos parâmetros e fiabilidade individual. Na avaliação da qualidade do ajustamento do modelo, o teste do χ^2 é muito usado. Contudo é um índice muito sensível à dimensão amostral (Bentler, 2006) e à violação do pressuposto da multinormalidade (nestes casos corrigido através da 'Correção de Satorra-Bentler') Em alternativa, são usados índices de teste da qualidade do ajustamento. Nesta investigação serão tidos em consideração os seguintes índices: $\frac{\chi^2}{gl}$ (ajustamento muito bom se $\frac{\chi^2}{gl} \sim 1$, bom se $1 < \frac{\chi^2}{gl} \leq 2$, razoável se $2 < \frac{\chi^2}{gl} \leq 5$ e mau para $\frac{\chi^2}{gl} > 5$); comparative Fit Index (CFI) (<0.8 – Ajustamento mau; [0.8, 0.9 [- Ajustamento razoável; [0.9, 0.95 [- Ajustamento bom ≥ 0.95 – Ajustamento muito bom) e Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) >0.10 – Ajustamento inaceitável;]0.05, 0.10] – Ajustamento

bom; ≤ 0.05 – Ajustamento muito bom) considerando um intervalo de confiança de 90%, onde os seus limites inferior e superior se encontram dentro dos valores de corte, bem como ao nível de significância estatística associado.

4. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Para armazenar os dados recolhidos, procedentes da aplicação dos questionários foi desenhada e implementada uma base de dados de acordo com as variáveis provenientes dos mesmos. A base de dados foi informatizada, sendo efetuada a gestão, preparação e validação dos mesmos. Foi tratada toda a informação relativa às diferentes variáveis em estudo (nome, formatos e descrição das variáveis).

De forma a dar resposta aos objetivos propostos, foram aplicadas várias metodologias de análise estatística.

A validação dos pressupostos de aplicabilidade das mesmas foi analisada, sendo que para avaliação do pressuposto de normalidade dos dados foi aplicado o teste *Kolmogorov-Smirnov* ($n \geq 50$) ou teste de *Shapiro-Wilk* ($n < 50$).

Nesta sequência, para que fosse possível analisar as diferenças estatisticamente significativas entre dois grupos, foi utilizado o teste paramétrico *t-Student* ou o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Para o caso de mais de dois grupos foi aplicada a *ANOVA* ou o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi validado usando o teste de *Levene*.

Foi aplicada a Análise de Regressão Linear Múltipla de forma a identificar possíveis fatores explicativos da nota média de final de ano, sendo previamente avaliados os pressupostos de aplicabilidade deste modelo.

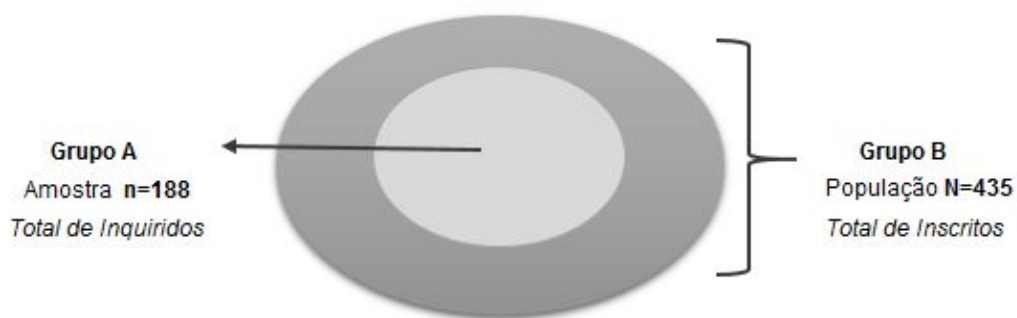
Com o objetivo de identificar preditores simultâneos da nota média de final de ano, assim como possíveis relações diretas e indiretas entre as variáveis explicativas consideradas neste estudo, foi aplicada a Análise de Trajetórias (*Path Analysis*).

Foram usadas ferramentas específicas, nomeadamente o *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 20.0 e o EQS versão 6.1, que permitiu preparar os diversos dados e efetuar as subseqüentes análises estatísticas.

4.1 Caracterização da Amostra

Após a recolha dos dados, e posteriormente à obtenção da informação dos estudantes fornecidos pelos Serviços Académicos do IPCA, verificou-se a possibilidade de se constituir duas amostras, existindo assim a oportunidade de maior exploração dos dados fornecidos. Conforme mostra a Figura 1, a amostra foi dividida da seguinte forma:

Figura 1 - Dimensão da amostra de pesquisa



Fonte: Elaboração própria

A primeira amostra é formada pela proporção de estudantes inquiridos ($n=188$) e foi denominada “*Grupo A-dados Primários*”. A esta amostra foi possível associar todos os dados fornecidos pelo preenchimento do inquérito, tais como informações da componente sociodemográfica, comportamental, psicológica e a componente associada à Instituição de Ensino.

A segunda amostra é formada pelo total de estudantes inscritos e representa a população total ($N=435$), ou seja, a soma dos estudantes inquiridos mais os estudantes não inquiridos, e foi denominada como “*Grupo B-dados Secundários*”. A criação do Grupo B foi considerada após a obtenção dos dados existentes no banco de dados do IPCA, os quais contemplavam grande parte das informações sociodemográficas, que haviam sido respondidas no inquérito pelo Grupo A, tais como: Nº de aluno (Q_{01}), Curso (Q_{02}), Regime de curso (Q_{03}), Ano curricular (Q_{04}), Género (Q_{05}), Idade (Q_{06}), Nível de formação do pai (Q_{16}), Nível de formação da mãe (Q_{17}), Tipo de escola frequentou no secundário (Q_{18}), e ainda, Nota de ingresso e a Nota média de final de ano. Contudo o Grupo B não conta com informações restantes recolhidas via inquérito.

Esta divisão teve como objetivo verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos, entre a população total (N) e a amostra dos inquiridos (n).

A caracterização da amostra primeiro contempla informações comuns aos dois grupos (A e B) de forma simultânea, e de seguida informações que são particulares apenas ao Grupo A.

Como já ressaltado anteriormente, o Grupo B será utilizada apenas com o intuito de verificar se as informações referentes à componente sociodemográfica (a qual foi possível ser vinculada a essa amostra total de inscritos) são significativas para explicar o desempenho académico.

No que se refere à taxa de resposta dos estudantes matriculados na (ESG) nos cursos estudados, constatou-se que esta é de 43,2%. No entanto, é relevante considerar que a assiduidade média dos estudantes é de 50,2%. Deste modo, deve ter-se em atenção que os estudantes assíduos constituem um total aproximado de 220 alunos, correspondendo a uma taxa de resposta de 86,1%.

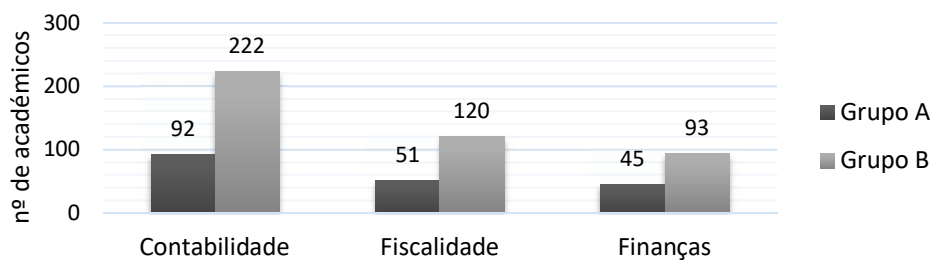
Tabela 13 - Estudantes por curso

Curso	Grupo B – Inscritos	Grupo A- Respostas		(% de resposta)
	Nº estudantes	nº	(%)	
Contabilidade	222	92	48,94%	41,44%
Fiscalidade	120	51	27,13%	42,50%
Finanças	93	45	23,94%	48,39%
Total	435	188	100%	43,22%

Fonte: Elaboração própria

Conforme análise do quadro acima, a maior taxa de resposta (Grupo A) corresponde ao curso de contabilidade, onde houveram 92 inquiridos (48,9%), seguido do curso de fiscalidade com 51 respostas (27,1%), e por fim, dos estudantes de finanças com 45 respostas (23,9%) no inquérito (Q₀₂). Quanto ao total de inscritos (Grupo B) tem-se 222 estudantes inscritos em contabilidade (51%), 120 estudantes inscritos em fiscalidade (27,6%) e 93 estudantes inscritos em finanças (21,4%), como se pode observar na Figura 2.

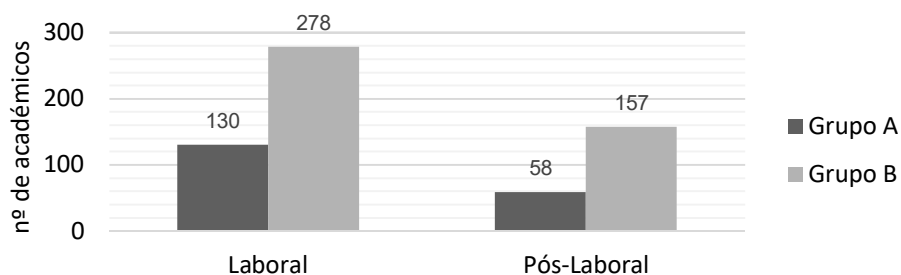
Figura 2 - Dimensão das amostras por curso



Fonte: Elaboração própria

No que se refere ao regime de frequência (Q₀₃), no Grupo A, 130 dos inquiridos (69,1%) são estudantes do regime Laboral, e 58 estudantes (30,9%) são do regime pós-laboral. Do Grupo B, 278 dos estudantes inscritos (63,9%) são do regime Laboral, e 130 (36,1%) são do regime Pós-Laboral, conforme Figura 3.

Figura 3 - Regime de frequência dos estudantes



Fonte: Elaboração própria

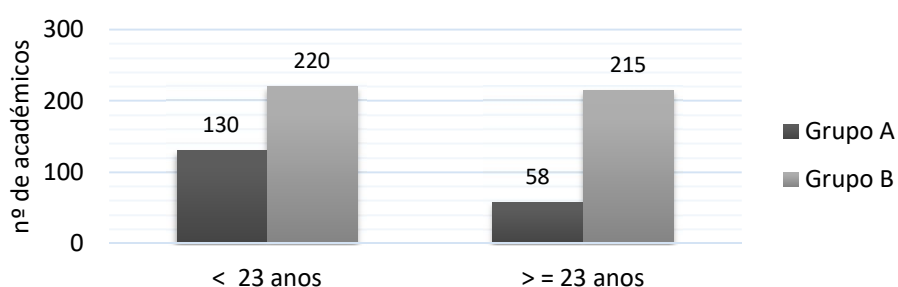
No que se refere ao ano que os estudantes estão a frequentar (Q₀₄), 99 dos inquiridos (52,7%) está no 2º ano e 89 (47,3%) pertencem ao 3º ano. No Grupo B, 211 dos inscritos (48,5%) estão a frequentar o 2º ano, enquanto 224 (51,5%) estão no 3º ano.

Relativamente ao género (Q₀₅), no Grupo A, do total de 188 inquiridos, 125 são estudantes do género feminino (66,5%) e 63 do género masculino (33,5%). Do total de 435 estudantes inscritos, 259 são estudantes do género feminino (59,5%) e 176 são do género masculino (40,5%).

No que respeita à idade dos estudantes (Q₀₆), as amostras foram divididas em dois grupos: num grupo considerou-se os estudantes com idade inferior a 23 anos, e no segundo grupo os estudantes com idade igual ou superior a 23 anos. O critério para utilização da idade de 23 anos como divisor das amostras fundamentou-se nos critérios utilizados pelas IES relativamente à diferente forma de ingresso para os estudantes com idade superior a 23 anos.

Deste modo, verificou-se no Grupo A que 130 estudantes (69,1%) possuem idade menor que 23 anos, e 58 (30,9 %) possuem idade maior ou igual 23 anos, sendo que a idade média dos inquiridos é de 23,8 anos (DP=6,3). No Grupo B, a quantidade de estudantes inscritos que possuem idade menor que 23 anos é de 220 estudantes (50,6%), enquanto 215 dos inscritos (49,4%) possuem idade maior ou igual a 23 anos, onde a média da idade do total de inscritos é de 26,3 anos (DP=8,3) (Figura 4).

Figura 4 - Idade dos estudantes



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao nível de formação escolar completa do pai (Q₁₆), no Grupo A do total de 188 estudantes inquiridos, 58 (30,9%) possuem pai com formação completa apenas no 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano), 48 (25,5%) possuem pai com formação até o 2º ciclo do ensino básico (5º ao 6º ano), 46 (24,5%) possuem pai com formação até o 3º ciclo do ensino básico (7º ao 9º ano), 28 (14,9%) possuem pais com formação até o secundário (10º ao 12º ano) e apenas 8 estudantes (4,3%) possuem pai com formação no ensino superior, conforme mostra a Tabela 14.

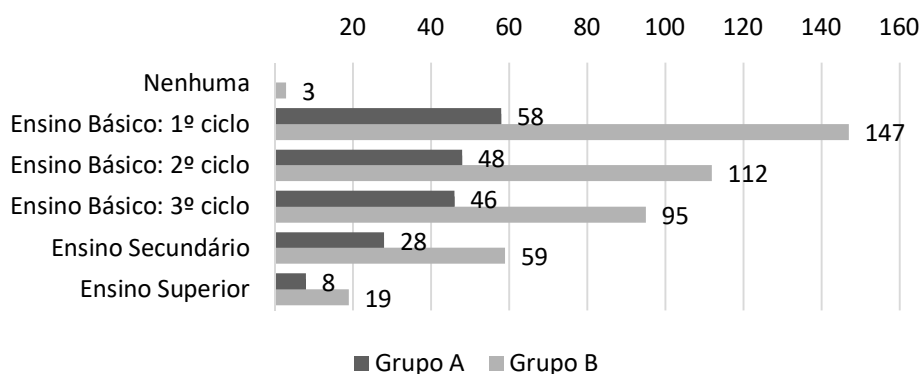
Tabela 14 - Formação do pai

Cód.	Nível de formação	Grupo A		Grupo B	
		n	%	N	%
A	Nenhuma	-	-	3	0,69%
B	Ensino Básico: 1º ciclo	58	30,85%	147	33,79%
C	Ensino Básico: 2º ciclo	48	25,53%	112	25,75%
D	Ensino Básico: 3º ciclo	46	24,47%	95	21,84%
E	Ensino Secundário	28	14,89%	59	13,56%
F	Ensino Superior	8	4,26%	19	4,37%
Total		188	100%	435	100,00%

Fonte: Elaboração própria

Ainda na mesma tabela, observa-se que no Grupo B do total de 435 estudantes inscritos, 147 (33,8%) possuem pai com formação no 1º ciclo, 112 (25,7%) possuem pai com formação no 2º ciclo, 95 (21,8%) com o pai com formação no 3º ciclo, 59 (13,6%) possuem pai com formação no secundário e 19 estudantes possuem pai com formação no ensino superior. Apenas 3 estudantes (0,7%) possuem pai com nenhuma formação escolar (Figura 5).

Figura 5 - Nível de formação do pai



Fonte: Elaboração própria

No que se refere ao nível de formação escolar completa da mãe, no Grupo A do total de 188 estudantes inquiridos, 54 (28,7%) possuem mãe com formação completa no 2º ciclo do ensino básico (5º ao 6º ano), 50 (26,6%) possuem mãe com formação até o 3º ciclo do ensino básico (7º ao 9º ano), 43 (22,9%) possuem mãe com formação até o 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano), 28 (14,9%) possuem mãe com formação até o secundário (10º ao 12º ano) e 12 estudantes (6,4%) possuem mãe com formação no ensino superior. Apenas 1 estudante possui mãe sem formação escolar alguma (Tabela 15).

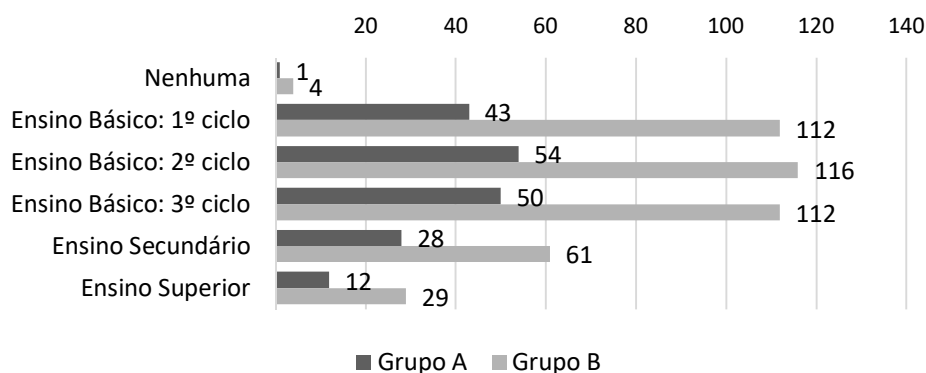
Tabela 15 - Formação da mãe

Cód.	Nível de formação	Grupo A		Grupo B	
		n	%	N	%
A	Nenhuma	1	0,53%	4	0,92%
B	Ensino Básico: 1º ciclo	43	22,87%	112	25,81%
C	Ensino Básico: 2º ciclo	54	28,72%	116	26,73%
D	Ensino Básico: 3º ciclo	50	26,60%	112	25,81%
E	Ensino Secundário	28	14,89%	61	14,06%
F	Ensino Superior	12	6,38%	29	6,68%
Total		188	100%	434	100,00%

Fonte: Elaboração própria

Observa-se ainda na Tabela 15, que no Grupo B, do total de 434 estudantes inscritos que possuíam esta informação preenchida em seu registro, 116 (26,7%) possuem mãe com formação no 2º ciclo, 112 (25,8%) possuem mãe com formação no 1º ciclo sendo a mesma quantidade de 112 estudantes (25,8%) que possuem mãe com formação no 3º ciclo, 61 (14,1%) possuem mãe formada no secundário e 29 (13,6%) possuem mãe formada no ensino superior. Apenas 4 estudantes (0,9%) possuem mãe com nenhuma formação escolar, conforme Figura 6.

Figura 6 - Nível de formação da mãe



Fonte: Elaboração própria

No que se refere ao tipo de escola que frequentou no secundário (Q₁₈), observa-se que a grande maioria dos estudantes frequentou o secundário todo em escola pública, sendo que no Grupo A, do total de 188 respostas válidas, 174 dos estudantes (92,6%) são provenientes de escola pública e 14 (7,4%) representam a soma dos estudantes que frequentaram o secundário nos restantes tipos de escolas. No Grupo B, do total de inscritos, 401 estudantes (92,2%) frequentaram o secundário todo em escola pública, sendo que para os restantes tipos de escola somam um total de 34 estudantes (7,8%), conforme demonstrado de maneira mais detalhada na Tabela 16.

Tabela 16 - Tipo de escola frequentou no secundário

Cód.	Tipo de escola frequentou no secundário	Grupo A		Grupo B	
		N	%	N	%
A	Todo em escola Pública	174	92,55%	401	92,18%
B	Todo em escola Particular	4	2,13%	24	5,52%
C	Maior parte em escola Pública	1	0,53%	1	0,23%
D	Maior parte em escola Particular	4	2,13%	4	0,92%
E	Todo no Exterior	2	1,06%	2	0,46%
F	Parte em Portugal e Parte no exterior	3	1,60%	3	0,69%
Total		188	100%	435	100,00%

Fonte: Elaboração própria

A partir deste ponto a caracterização diz respeito apenas ao Grupo A pois tratam-se de informações fornecidas via inquérito respondido pelos estudantes presentes em sala no momento da aplicação.

Assim, no que respeita ao país de origem (Q₀₇), 180 estudantes (95,7%) são de Portugal, 3 estudantes (1,6%) são de São Tomé, 2 (1,1%) são de Cabo Verde, havendo 1 estudante do Brasil, 1 da Angola e 1 da Venezuela, onde a soma destes últimos representam 1,5%.

Quanto ao estado civil dos estudantes (Q₀₈), 165 estudantes são solteiros (87,8%) e 23 são estudantes não solteiros (12,2%). No que se refere ao facto dos estudantes possuírem filhos (Q₀₉), 173 estudantes (92%) não possuem filhos e 15 estudantes (8%) possuem filhos.

Relativamente à situação de trabalho dos estudantes (Q₁₀), 118 (62,8%) não trabalham, 47 estudantes (25%) trabalham, no entanto, fora da área de formação, sendo que somente 23 estudantes (12,2%) trabalham na área em que estão a estudar.

Dos 69 estudantes trabalhadores, houveram 68 estudantes que responderam à questão (Q₁₁) relativa à carga horária semanal de trabalho, sendo que, 40 estudantes trabalham até 20 horas por semana, e 28 estudantes trabalham mais de 20 horas semanais.

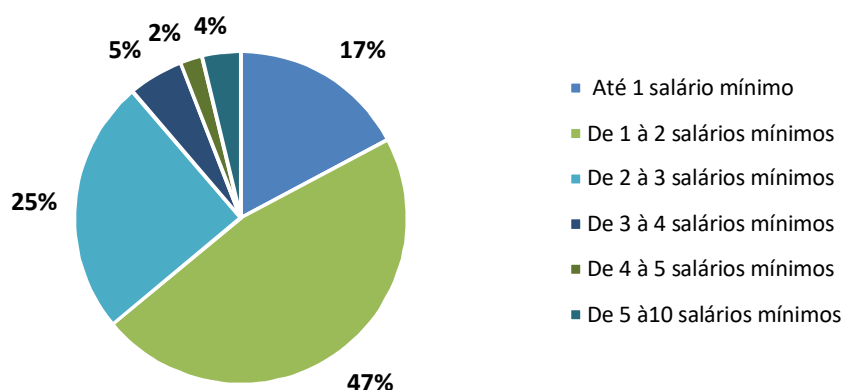
Quanto ao tempo de experiência de trabalho na área de formação (Q₁₂), apenas 19 estudantes responderam que possuem mais de 1 ano de experiência de trabalho na área.

Relativamente ao facto do estudante já possuir outra graduação no ensino superior (Q₁₃), 185 dos estudantes (98,4%) estão a frequentar a sua primeira graduação e, apenas 3 estudantes (1,6%) possuem outra graduação (curso de nível de superior) já concluída.

No que diz respeito ao recebimento de bolsa ou auxílio financeiro estudantil (Q₁₄), 116 estudantes (61,7%) afirmam receber algum tipo bolsa ou auxílio financeiro e 72 estudantes (38,3%) não recebe nenhum tipo de benefício financeiro.

No que se refere ao salário do agregado familiar mensal do estudante (Q₁₅), 87 estudantes (46,3%) possuem um agregado familiar de 1 até 2 salários mínimos, 46 (24,5%) de 2 até 3 salários mínimos, 31 (16,5%) contam com até 1 salário mínimo mensal, 10 (5,3%) de 3 até 4 salários mínimos, 7 (3,7%) de 5 até 10 salários mínimos e 4 estudantes (2,1%) de 4 até 5 salários mínimos, conforme ilustrado pela Figura 7. Houve 2 estudantes que não responderam à questão.

Figura 7 - Rendimento Familiar



Fonte: Elaboração própria

Quando questionados relativamente ao número de horas que o estudante se dedica aos estudos, sem contar as horas de aula (Q₁₉), optou-se por dividir a amostra em dois grupos, considerando como critério de divisão o valor mediano. Deste modo obteve-se 94 estudantes (50,0%) a responderem que estudam até 5 horas por semana e 94 estudantes (50,0%) que afirma dedicar-se mais de 5 horas semanais em estudo adicional. Apenas 2 estudantes (0,01%) responderam não dedicar tempo nenhum aos estudos para além das aulas.

Quanto a quantidade de livros lidos para além da bibliografia do curso no último ano letivo (Q₂₀), 81 estudantes (43,1%) responderam ter lido pelo menos 1 livro, e 107 estudantes não leram nenhum livro, sendo que a média de livros lidos é de 2,7 livros por leitor.

No que diz respeito às horas de sono nas noites que antecedem aos testes (Q₂₁), 37 estudantes (19,7%) dormem menos de 7 horas e 151 estudantes (80,3%) responderam que dormem uma quantidade maior ou igual a 7 horas nestas noites.

Relativamente ao facto de o estudante fumar (Q₂₂), 166 estudantes (88,3%) não são fumadores e 22 (11,7%) são fumadores.

4.2 Análise de Resultados

4.2.1 Relação de desempenho académico com variáveis Sociodemográficas

Para responder à questão de investigação H1 (A nota média de final de ano varia em função das variáveis sociodemográficas), testou-se individualmente cada um dos fatores sociodemográficos (variáveis independentes) verificando se havia variação na nota média de final de ano (variável dependente-considerada no estudo como o desempenho académico).

Para tal, verificou-se se existiam diferenças estatisticamente significativas nas notas médias entre os subgrupos de cada um dos fatores considerados comuns aos dois grupos em estudo (A e B). Na Tabela 17 pode observar-se: o fator testado, o número de estudantes de cada um dos subgrupos, as notas médias, o desvio padrão e os resultados dos diferentes testes estatísticos aplicados de acordo com o fator em causa.

Tabela 17 - Fatores sociodemográficos vs. Desempenho Acadêmico - Grupo A e Grupo B

Cód.	Fatores	Grupo A (n= 188)			Grupo B (N= 435)		
		n (%)	Nota Média (DP)	p	N (%)	Nota Média (DP)	p
C	Curso			0,20^b			0,051^b
	Contabilidade	92 (48,9)	12,91 (1,56)		222 (51,0)	12,25 (1,36)	
	Finanças	45 (23,9)	13,06 (1,50)		93 (21,4)	12,55 (1,32)	
	Fiscalidade	51 (27,1)	12,52 (1,56)		120 (27,6)	12,23 (1,41)	
F1	Género			0,53^a			0,19^a
	Feminino	125 (66,5)	12,88 (1,54)		259 (59,5)	12,39 (1,41)	
	Masculino	63 (33,5)	12,75 (1,57)		176 (40,5)	12,2 (1,30)	
F2	Idade			0,18^a			< 0,001^c
	< 23 anos	130 (69,1)	12,94 (1,53)		220 (50,6)	12,55 (1,42)	
	≥ 23 anos	58 (30,9)	12,62 (1,58)		215 (49,4)	12,07 (1,28)	
F5	Regime			0,49^a			0,57^a
	Laboral	130 (69,1)	12,90 (1,58)		278 (63,9)	12,33 (1,40)	
	Pós-Laboral	58 (30,9)	12,69 (1,49)		157 (36,1)	12,27 (1,38)	
	Nota de Ingresso			<0,001^d			<0,0001^b
	1º Quartil	46 (24,6)	12,29 (1,54)		106 (24,4)	11,91 (1,23)	
F7	2º Quartil	46 (24,6)	12,45 (1,04)		109 (25,1)	11,93 (1,01)	
	3º Quartil	48 (25,7)	12,97 (1,66)		111 (25,5)	12,39 (1,30)	
	4º Quartil	47 (25,1)	13,62 (1,58)		109 (25,1)	13,01 (1,55)	
F8	Escola Secundário			0,35^a			0,89^a
	A	174 (92,6)	12,8 (1,50)		398 (92,1)	12,31 (1,35)	
	B, C, D, E e F	14 (7,4)	13,35 (2,10)		34 (7,9)	12,44 (1,68)	
	Formação Pai			0,49^b			0,39^b
	1º Ciclo (1º a 4º ano)	57 (30,3)	12,73 (1,42)		145 (33,33)	12,12 (1,23)	
	2º Ciclo (6º a 6º ano)	48 (25,5)	13,00 (1,67)		112 (25,7)	12,46 (1,48)	
	3º Ciclo (7º a 9º ano)	46 (24,5)	12,61 (1,46)		94 (21,6)	12,33 (1,39)	
	Secundário	28 (14,9)	12,81 (1,64)		59 (13,6)	12,35 (1,33)	
	Superior	8 (4,3)	13,68 (1,60)		19 (4,4)	12,60 (1,64)	
F13	Formação Mãe			0,09^b			0,74^b
	1º Ciclo (1º a 4º ano)	43 (22,9)	13,20 (1,56)		111 (25,5)	12,35 (1,49)	
	2º Ciclo (6º a 6º ano)	54 (28,7)	12,93 (1,51)		116 (26,7)	12,40 (1,31)	
	3º Ciclo (7º a 9º ano)	50 (26,6)	12,56 (1,60)		112 (25,7)	12,18 (1,29)	
	Secundário	28 (14,9)	12,59 (1,61)		61 (14,0)	12,24 (1,34)	
	Superior	12 (6,4)	13,01 (1,21)		29 (6,7)	12,37 (1,45)	

^a Mann-Whitney; ^bKruskal-Wallis; ^cTeste t; ^dANOVA

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às notas médias entre os cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças, verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas quer para o Grupo A ($p=0,20$) quer para o Grupo B ($p=0,051$) para um nível de significância de 5%. A nota média de final de ano não varia em função do curso.

Quanto à análise do género dos estudantes (F1), constatou-se que tanto para o Grupo A ($p=0,53$) como para o Grupo B ($p=0,19$) a nota média de final não varia com o género

Para a idade do estudante (F2), procurou verificar-se possíveis diferenças significativas nas notas médias de final de ano entre aqueles que tinham uma idade <23 anos com aqueles que tinham uma idade ≥ 23 anos. Os resultados mostram que para o Grupo A ($p=0,18$) não existem diferenças estatisticamente significativas nas notas médias entre os estudantes que possuem idade menor de 23 anos e os estudantes que possuem idade igual ou superior que 23 anos. Deste modo, a nota média de final de ano não varia significativamente em função da idade para o grupo dos estudantes inquiridos ($n=188$).

No entanto, a mesma análise para o total de estudantes inscritos ($n=435$), mostrou haverem diferenças estatisticamente significativas ($p<0,001$) entre as notas médias dos diferentes grupos de idade. Desta forma pode afirmar-se com 95% de confiança que a nota média de final de ano varia em função da idade, sendo que os estudantes com idade <23 anos possuem nota média superior (NMFA=12,55) à nota média dos estudantes com idade ≥ 23 anos (NMFA=12,07).

Na análise do regime de frequência (F5), pretendeu verificar-se se haviam diferenças significativas nas notas médias entre os estudantes que estudavam durante no regime laboral e os estudantes que estudavam no regime pós-laboral. Verificou-se que a nota média de final de ano não varia em função do regime de frequência, para o Grupo A ($p=0,49$) assim como para o Grupo B ($p=0,57$).

Para a análise da nota de ingresso no ensino superior (F7), os dados foram divididos em função do quartil, conforme apresentado na Tabela 17, sendo o total de dados válidos para este fator de 187. Observou-se que as maiores médias auferidas pertenciam aos estudantes que ingressaram no ensino superior com notas de ingresso entre 144,0 e 183,0. Com o objetivo de verificar se estas diferenças eram estatisticamente significativas, aplicaram-se as metodologias estatísticas e verificou-se que existiam diferenças entre os diferentes grupos para os alunos inquiridos ($p<0,001$). As diferenças para a nota média de final de ano entre os grupos podem ser observadas na Tabela 18.

Tabela 18 - Teste *Post hoc* para a NMFA

Grupo A	1 e 2	1 e 3	1 e 4	2 e 3	2 e 4	3 e 4
NMFA	=	=	≠	=	≠	=
Onde:		(1° Q): Grupo 1: Nota 100,0 ---124,0		(2° Q): Grupo 2: Nota 124,0 ---132,0		(3° Q): Grupo 3: Nota 132,0 ---144,0
				(4° Q): Grupo 4: Nota 144,0 ---183,0		
Grupo B	1 e 2	1 e 3	1 e 4	2 e 3	2 e 4	3 e 4
NMFA	=	≠	≠	=	≠	≠
Onde:		(1° Q): Grupo 1: Nota 100,0 ---121,0		(2° Q): Grupo 2: Nota 121,0 ---130,0		(3° Q): Grupo 3: Nota 130,0 ---141,0
				(4° Q): Grupo 4: Nota 141,0 ---183,0		

Fonte: Elaboração própria

Para o Grupo A verifica-se que o grupo 4 possui médias de final de ano que se diferem significativamente do grupo 1 e do grupo 2, ou seja, os estudantes do grupo 4 (que ingressaram no ensino superior com notas entre 144,0 e 183,0) possuem notas médias de final de ano (NMFA=13,62), significativamente maiores que os estudantes do grupo 1 (NMFA=12,29) e do grupo 2 (NMFA=12,45).

Para o Grupo B, verifica-se que o grupo 4 possui médias de final de ano que se diferenciam significativamente do grupo 1, grupo 2 e grupo 3, ou seja, os estudantes do grupo 4 (que ingressaram no ensino superior com notas entre 141,0 e 183,0) possuem notas médias de final de ano (NMFA=13,01), significativamente maiores que os estudantes dos grupos 1 (NMFA=11,91), 2 (NMFA=11,93) e 3 (NMFA=12,39). O grupo 3 também possui nota média de final de ano (NMFA=12,39) que se diferencia do grupo 1 (NMFA=11,91).

Relativamente à análise do tipo de escola frequentou no secundário (F8), pretendeu verificar-se se existiam diferenças entre as notas médias de final de ano entre os alunos que frequentaram o secundário em diferentes tipos de escola. Devido à dimensão amostral ser baixa nos grupos descritos no questionário, optou-se por agrupar os dados em apenas dois subgrupos, quer para o Grupo A quer para o Grupo B. No primeiro contabilizaram-se os estudantes que frequentaram o secundário todo em escola pública (inquiridos^A n= 174, Inscritos^B n=398) e o segundo grupo é formado pela soma dos estudantes que frequentaram o secundário nos outros tipos de escolas (inquiridos^A n= 14, Inscritos^B n=34). Após esta divisão, foram calculadas as médias e aplicadas as metodologias de análise estatística, verificando que tanto para o Grupo A ($p=0,35$) como para o Grupo B ($p=0,89$) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para as notas médias de final de ano entre os diferentes tipos de escola. Ou seja, a nota média de final de ano não varia significativamente em função do tipo de escola que o estudante frequentou no secundário.

Ao analisar o nível de formação dos pais (F13), procurou verificar-se se haviam diferenças nas notas médias de final de ano entre os estudantes que possuíam pais com diferentes níveis de formação académica. Para que fosse possível a análise estatística, foi necessário retirar da amostra os casos que haviam respondido que o nível de formação do pai e da mãe eram “nenhum”, pelo facto de não haver dimensão amostral e estes acabariam por enviesar os resultados. Deste modo, verificou-se que, tanto para o Grupo A ($p=0,49$), como para o Grupo B ($p=0,39$) não existem diferenças estatisticamente significativas nas notas médias dos estudantes que possuem pai com maior ou menor nível de formação, ou seja, a nota média final de ano não varia significativamente em função do nível de formação do pai.

Da mesma maneira foram verificadas as notas médias dos estudantes observando o nível de formação da mãe, e os resultados encontrados para o Grupo A ($p=0,09$) e para o Grupo B ($p=0,74$) indicaram a não existência de diferenças estatisticamente significativas para a nota média dos estudantes que possuem mães com diferentes níveis de formação, ou seja, a nota média de final de ano dos estudantes não sofre variação significativa em função do nível de formação da mãe.

Na sequência da análise, pode observar-se os resultados encontrados relativo às informações sociodemográficas, obtidas através do inquérito e portanto, associadas apenas aos inquiridos (Grupo A), conforme demonstrado na Tabela 19.

Tabela 19 - Fatores sociodemográficos vs. Desempenho Académico

Cód.	Fatores Sociodemográficos	Grupo A (n= 188)		
		n (%)	Nota Média (DP)	p
	Possui outra Graduação			**
C	Sim	3 (1,60)	15,18 (1,97)	
	Não	185 (98,40)	12,79 (1,52)	
	Estado Civil			0,62^a
F3	Solteiro	165 (87,8)	12,81 (1,53)	
	Não solteiro	23 (12,2)	12,97 (1,72)	
	Possui Filhos			0,70^a
F4	Sim	15 (8,0)	12,78 (1,69)	
	Não	173 (92,0)	12,84 (1,54)	
	Nacionalidade/ País de origem			**
F6	Portugal	95,70%	12,84 (1,55)	
	Outro	4,30%	12,73 (1,62)	
	Situação de Trabalho			0,65^b
	Não trabalha	119 (63,3)	12,91 (1,64)	
	Trabalha na área	23 (12,2)	12,92 (1,27)	
F9	Trabalha em outra área	46 (24,5)	12,60 (1,42)	
	Horas de trabalho semanal			0,95^c
	<20 hs	22 (31,4)	12,69 (1,21)	
	≥20 hs	47 (67,1)	12,67 (1,47)	
	Tempo de Experiência de Trabalho			0,022^a
F10	<10 anos	9 (4,8)	13,58 (1,28)	
	≥10 anos	10 (5,3)	12,39 (0,88)	
	Recebe Bolsa/Auxílio estudantil			0,25^a
F11	Sim	116 (61,7)	12,95 (1,58)	
	Não	72 (38,3)	12,65 (1,48)	
	Rendimentos Mensais			0,87^a
F12	<3 Salários	118 (62,8)	12,91 (1,67)	
	≥Salários	67 (35,6)	12,74 (1,34)	
	Grau de intensidade			
	Cálculos Matemáticos			0,001^a
	<7	90 (47,9)	12,42 (1,37)	
	≥7	95 (50,5)	13,23 (1,62)	
F14	Interpretação de Texto			0,004^a
	<7	79 (42,0)	12,47 (1,56)	
	≥7	106 (56,4)	13,11 (1,50)	
	Raciocínio lógico			0,004^a
	<7	72 (38,3)	12,44 (1,49)	
	≥7	113 (60,1)	13,09 (1,55)	

^a Mann-Whitney; ^bKruskal-Wallis; ^cTeste t; ^dANOVA ** Dimensão amostral não permite aplicação de testes

Fonte: Elaboração própria

Pretendeu-se verificar se o facto de o estudante já possuir outra formação de nível superior concluída, influenciaria a nota média de final de ano. Observou-se que a nota média de final de ano dos estudantes que possuem outra graduação é superior que a nota média dos estudantes que estão a frequentar o curso pela primeira vez. Como o número de estudantes já graduados foi apenas de 3 estudantes, neste caso, a dimensão amostral não permitiu a aplicação das análises estatísticas.

Para a análise do estado civil do estudante (F3), procurou verificar-se se existiam diferenças entre as notas médias dos estudantes “solteiros” dos estudantes “não solteiros”. Os resultados encontrados mostraram que não existem diferenças estatísticas significativas ($p=0,62$) nas notas médias de final de ano entre os estudantes solteiros e os não solteiros. Ou seja, as notas médias de final de ano não variam em função do estado civil do estudante.

Na análise do facto do estudante possuir filho(s) (F4), objetivou-se analisar se existiam diferenças estatisticamente significativas na nota média dos estudantes em função destes possuírem ou não filho(s). Verificou-se que não existem diferenças significativas ($p=0,70$) entre as notas médias dos estudantes que possuem filhos, comparativamente aos estudantes que não possuem filhos.

Para o fator 6, minorias étnicas (F6) tinha-se como objetivo verificar se existiam diferenças entre as notas médias dos estudantes provenientes de diferentes países. Contudo, após a contabilização dos estudantes portugueses ($n=180$) e dos estudantes oriundos de outros países ($n=8$) conclui-se não haver dimensão amostral suficiente para a aplicação das análises estatísticas, observando-se, contudo, que as notas médias de final de ano são muito similares.

A análise do fator 9, facto do estudante trabalhar (F9), foi analisado através dos dados obtidos na Q₁₀ “Qual alternativa descreve melhor sua situação de trabalho?” e através da Q₁₁ “Se estiver a trabalhar, qual a sua carga horária de trabalho semanal?”. Na Q₁₀ houveram 188 respostas válidas e verificou-se que a nota média de final de ano está subdividida entre os 3 tipos de grupos: estudantes que não trabalham; estudantes que trabalham na área de formação; e estudantes que trabalham, contudo, não na sua área de formação. Os resultados mostraram que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,65$) entre as notas médias de final de ano dos estudantes que trabalham (na área de formação ou em outra área) e dos estudantes que não trabalham. Ou seja, a nota média de final de ano não varia em função da situação de trabalho dos estudantes.

Neste caso, foram analisados os estudantes contabilizados como trabalhadores e que responderam a Q₁₁ ($n=68$), com o intuito de verificar se haviam diferenças significativas entre as notas dos estudantes que trabalham mais ou menos horas por semana. Foram considerados dois grupos de análise: no grupo 1 ($n=28$) os estudantes que possuíam uma carga horária de trabalho semanal menor de 20 horas (*part time*), e no grupo 2 ($n=40$) os estudantes que possuíam carga horaria de trabalho igual ou superior a 20 horas semanais. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,95$) entre a nota média dos estudantes que trabalham mais horas (<20hs $n=22$) ou menos horas semanais (≥ 20 hs $n=47$).

Para análise do fator 10, tempo de experiência na área em que estuda (F10), foram divididos os dados obtidos na Q₁₂ “Se possuir, qual o tempo de experiência profissional nesta área

de formação?”. A divisão foi efetuada com base na mediana, e apenas 19 respostas validas foram obtidas, pelo facto de alguns estudantes que exercem alguma atividade remunerada, não indicarem qual o seu tempo de experiência profissional. No grupo 1 (n= 9) contabilizaram-se os estudantes que possuíam experiência profissional <10 anos, e no grupo 2 (n=10) os estudantes que possuíam experiência profissional ≥10 anos. Pode verificar-se que a melhor nota média de final de ano pertence aos estudantes que possuem menor tempo de experiência de trabalho, e apesar da amostra ser reduzida, após análise estatística verificou-se de facto haverem diferenças estatisticamente significativas (p=0,02), apontando que estudantes com tempo de experiência entre 1 a 10 anos, possuem notas médias superiores. Ou seja, a nota média de final de ano (para a amostra de n=19) varia em função do tempo de experiencia de trabalho.

Relativamente ao fator 11, bolsa/auxílio financeiro (F11), verificou-se não haverem diferenças estatisticamente significativas (p=0,25) entre as notas médias dos estudantes que recebem auxílio financeiro comparativamente com os estudantes que não recebem.

No que respeita ao fator 12, rendimento familiar (F12), a maior média observada caracterizou-se através da resposta de quem possuía rendimentos acima de 5 salários mínimos mensais, no entanto, esta opção de resposta foi escolhida por apenas 7 inquiridos, e em seguida a maior média de desempenho obtida foi encontrada no outro extremo das opções de respostas, entre estudantes que responderam possuir rendimento familiar menor de 2 salários mínimos. Devido a ampla desigualdade, e de forma a ser viável a análise de dados, a variável foi subdivida tendo em consideração a mediana, isto é, foram criados dois subgrupos para os grupos da Q₁₅: num grupo foi contabilizado o número de estudantes que possuíam um rendimento familiar <3 salários mínimos mensais, e um segundo grupo com valor ≥3 salários mínimos mensais. Os resultados encontrados mostraram que a nota média de final de ano não varia (p=0,87) entre os estudantes que possuem maior ou menor valor em rendimentos mensais em seu agregado familiar.

Para avaliação do fator 14, facilidade em cálculos matemáticos/interpretação de texto e raciocínio lógico (F14), foram analisados os dados obtidos em Q₂₃, Q₂₄ e Q₂₅, onde os estudantes atribuíram um grau de intensidade relativo à facilidade que julgaram possuir nas áreas mencionadas. Foi feita uma subdivisão de grupos com base na mediana. Verificou-se que para as 3 questões a mediana ficou no valor de 7, sendo assim no primeiro grupo foram contabilizados os estudantes que responderam o valor <7 e no segundo grupo os que responder um valor ≥7. Desta forma pretendeu-se verificar se existiam diferenças no desempenho dos estudantes entre os dois grupos.

Verificou-se haverem diferenças estatisticamente significativas entre as notas médias de final de ano dos estudantes que afirmaram possuir maior facilidade matemática (NMFA=13,23; p=0,001), assim como existem diferenças entre as notas médias dos alunos que atribuíram a si maior grau de facilidade em interpretação de texto (NMFA=13,11; p=0,004) e maior facilidade em raciocínio lógico (NMFA=13,09; p=0,001). Com um nível de confiança de 95% pode afirmar-se que os estudantes que possuem maior facilidades nestas áreas possuem melhor desempenho académico, ou seja, as notas médias de final ano variam em função do facto do estudante possuir maior grau de facilidade em cálculos matemáticos, em interpretação de texto e em raciocínio lógico.

4.2.2 Relação de desempenho acadêmico com variáveis Comportamentais

No que se refere aos resultados que objetivavam verificar a relação entre o desempenho acadêmico e as variáveis comportamentais (H2: *A nota média de final de ano varia em função das variáveis comportamentais*), para análise do fator 15, frequência às aulas (F15), os dados disponibilizados estavam organizados de modo agrupado, com a percentagem de frequência por turma o que impossibilitou poder atribuir-se individualmente o nível de frequência para cada estudante. Entretanto, após se verificar que a frequência geral dos cursos analisados é de apenas 50,2%, e o Grupo A representar 86,1% dos estudantes que costuma frequentar as aulas, assumiu-se que os estudantes não respondentes ao inquérito seriam a grande maioria dos estudantes que costumam faltar as aulas. Partindo deste pressuposto, no Grupo B foram criados dois subgrupos, onde, no subgrupo 1, foram contabilizados os inquiridos (frequentadores) e no subgrupo 2 os restantes inscritos (não frequentadores). Os resultados obtidos permitem concluir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,001$) entre os dois subgrupos, sendo que a nota média de final de ano dos frequentadores (NMFA=12,84; DP=1,55) é significativamente maior que a nota média dos “não frequentadores” (NMFA=11,91; DP=1,06). Isto é, com 95% de confiança, o desempenho acadêmico dos estudantes que costumam frequentar as aulas é superior que os que não frequentam as aulas.

Os restantes resultados obtidos nas análises para as variáveis comportamentais seguem na Tabela 20.

Tabela 20 - Desempenho acadêmico vs. componentes Comportamentais

Cód.	Fatores Comportamentais	Grupo A (n= 188)		
		n (%)	Nota Média (DP)	p
	Horas de estudo			0,08^a
F16	≤ 5 horas semanais	94 (50,0)	12,63 (1,42)	
	> 5 horas semanais	94 (50,0)	13,05 (1,65)	
	Hábito de leitura			0,34^a
F17	Nenhum livro	107 (56,9)	12,74 (1,49)	
	Pelo menos 1 livro	81 (43,1)	12,96 (1,63)	
	Horas de Sono			0,01^a
F18	< 7 horas	37 (19,7)	12,25 (1,30)	
	≥ 7 horas	151 (80,3)	12,98 (1,56)	
	Fumante			0,04^a
F19	Sim	22 (11,7)	12,30 (1,65)	
	Não	166 (88,3)	12,91 (1,53)	

^aMann-Whitney; ^bKruskal-Wallis; ^c Teste t; ^dANOVA

Fonte: Elaboração própria

No que respeita à análise das horas de estudo (F16), procurou verificar-se se os acadêmicos que dedicavam um número maior de horas de estudo por semana, para além das horas de aula, possuíam melhor desempenho quando comparados com os que se dedicavam menos. Os dados obtidos foram divididos com base na mediana: no primeiro grupo contabilizaram-se os

académicos que responderam dedicar-se até 5 horas por semana (n=94), e no segundo grupo os que se dedicam um tempo superior a 5 horas por semana (n=94). Os resultados demonstraram, com um nível de significância de 5%, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,08$) entre as notas médias, quer para quem estude menos de 5 horas semanais, quer para quem estude mais. Desta forma, a nota média de final de ano não varia em função das horas adicionais de estudo.

Na análise do fator 17, hábito de leitura (F17), pretendeu-se analisar se os académicos que leram um número maior de livros (para além da bibliografia indicada no curso) durante o último ano letivo, possuíam melhor desempenho académico quando comparados com os estudantes que não possuem o hábito de leitura. Observou-se que a maioria dos estudantes não leu nenhum livro durante o último ano letivo, e que a nota média de final de ano é superior nos estudantes que leram até 10 livros (NMFA=14,06 e DP= 2,78), porém estes são pouco representados na amostra (n=5). Deste modo, optou-se por dividir os dados em dois subgrupos, onde no subgrupo 1 foram considerados os estudantes que não leram nenhum livro e no subgrupo 2 os estudantes que leram pelo menos um livro. Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,34$) entre os estudantes que possuem maior hábito de leitura quando comparados aos estudantes que não leem.

Relativamente à análise das horas de sono (F18), procurou verificar-se se existiam diferenças entre o desempenho académico dos estudantes que têm por hábito dormirem mais ou menos horas nas noites que antecedem aos testes. Observou-se que o menor número de horas respondido foi de 2 horas, e o maior número foi de 10 horas. Foram criados dois subgrupos com base na mediana: no primeiro subgrupo contabilizaram-se os estudantes que nas noites que antecedem aos testes dormem menos de 7 horas e no segundo subgrupo os estudantes que dormem 7 horas ou mais. Com 95% de confiança, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,01$) entre as notas médias de final de ano dos estudantes que possuem diferentes hábitos de sono, sendo que o maior desempenho pertence aos estudantes que dormem um número maior de horas nas noites anteriores aos testes (NMFA=12,98).

Quanto ao fator 19, hábito de fumar (F19), pretendeu-se analisar se o desempenho dos estudantes se diferencia em função do estudante ser fumador ou não ser fumador. As notas médias de final de ano dos estudantes que não possuem o hábito de fumar são significativamente maiores (NMFA=12,91) que as notas médias dos estudantes fumantes (NMFA=12,30; $p=0,04$). Ou seja, estudantes que não possuem o hábito de fumar possuem melhor desempenho académico do que os estudantes fumadores.

4.2.3 Relação de desempenho académico com variáveis Psicológicas

Para análise do Fator 20 [variáveis psicológicas (F20), foram utilizados os dados obtidos nos questionários de Escala de Autoeficácia (F20a), Escala de Otimismo (F20b), Escala de Autoestima (F20c) e Escala de Locus de Controlo (F20d)] e de forma a dar resposta a H3 (*A nota média de final de ano varia em função das variáveis psicológicas*), os dados foram transformados em scores, procurando-se verificar se a nota média de final de ano variava em função das variáveis psicológicas.

Verificando-se uma relação linear entre as variáveis psicológicas e a nota média de final de ano, procurou-se estudar a existência de uma associação estatisticamente significativa entre estas variáveis.

Com base na aplicação das metodologias de análise estatística, verificou-se que o pressuposto de normalidade foi violado para todas as variáveis psicológicas, e portanto, foi usado o coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados encontrados permitiram verificar que não existe nenhuma correlação estatisticamente significativa entre a nota média de final de ano e a autoeficácia ($p=0,934$), entre a nota média de final de ano e o Otimismo ($p=0,902$), entre a nota média de final de ano e a autoestima ($0,328$) e entre a nota média de final de ano e o Locus de controlo ($p=0,865$), para um nível de significância de 5%.

Foram ainda criados subgrupos para as diferentes escalas psicológicas em função, quer da mediana, quer dos quartis, com o intuito de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativa relativamente à nota média de final de ano. Contudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a nota média entre os subgrupos.

4.2.4 Relação de desempenho académico com variáveis relacionadas a IES

No que respeita o nível de formação dos professores, e de forma a dar resposta a H4 (*A nota média de final de ano varia em função da variável relacionada com a Instituição de Ensino*) pretendeu-se verificar se a nota média de final de ano do estudante variava em função do nível de graduação dos professores. Assim, foram relacionados todos os professores que eram responsáveis pelas disciplinas de cada um dos cursos no ano letivo de 2015/2016 e posteriormente, atribuída uma pontuação consoante o seu nível de formação académica: (1) licenciado; (2) mestre; (3) especialista e (4) doutor. Foram calculadas as médias separadas por curso, por ano, e por regime (laboral e pós-laboral) e então relacionadas aos estudantes de acordo com estes critérios (curso; ano; regime).

Em seguida, a variável foi subdividida tendo em consideração a mediana, isto é, foram criados dois subgrupos: primeiro subgrupo foram contabilizados o número de docentes licenciados e/ou mestres, e um segundo subgrupo foi tido em consideração professores com o título de especialista e/ou doutor.

Numa primeira fase, e tendo em consideração os pressupostos de aplicabilidade das metodologias de análise estatísticas, foi usado o teste de *Mann-Whitney*, para verificar se a nota média de final de ano variava entre estes dois subgrupos. Com o nível de confiança de 95%, os resultados mostraram que a nota média de final de ano varia em função do nível de formação dos professores: a nota média de final de ano dos alunos que tiveram docentes com grau de licenciado e/ou mestre (NMFA= 13,18; DP=1,50) é significativamente superior à nota média final dos alunos que tiveram docentes com grau de especialista e/ou doutor (NMFA=12,69; DP=1,55).

A análise do desempenho académico com o nível de formação dos professores em função do turno (laboral $n = 130$ e pós-laboral $n=58$) permitiu concluir que apenas no turno laboral o

desempenho acadêmico é melhor para aqueles que têm docentes com grau de licenciado e/ou mestre ($p=0,024$).

4.2.5 Identificação de variáveis explicativas do Desempenho Acadêmico

Modelo de Regressão Linear Múltipla

A análise de regressão linear múltipla foi aplicada com o intuito de identificar um conjunto de variáveis explicativas do desempenho acadêmico (H5: *As variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e relacionada com a Instituição de Ensino são fatores determinantes explicativos da nota média de final de ano*).

Foi criado um modelo para o Grupo A (inquiridos-modelo geral), e dois MRLM para este grupo em função do regime (laboral/pós-laboral). Foi aplicado o mesmo procedimento para o Grupo B (total de inscritos). Deste modo, são apresentados 6 modelos explicativos (3 para o Grupo A e 3 para o Grupo B) para a variável dependente: nota média de final de ano.

Os pressupostos de aplicação desta metodologia de análise foram validados. Para a estimação das variáveis exploratórias que conduzem ao modelo empírico mais adequado utilizou-se o método *stepwise*². No que se refere às variáveis categóricas, as mesmas foram modificadas em variáveis *dummy*³.

Tabela 21 - Coeficientes de regressão. Inquiridos: Modelo Geral

Grupo A	B	t	p	VIF
Constante	7,59	7,75	<0,001	
Nota de Ingresso no Ensino Superior (F7)	0,03	4,51	<0,001	1,07
Facilidade em Cálculos Matemáticos (F14a)	0,66	3,18	0,002	1,03
Horas de Sono (F18)	0,71	2,76	0,006	1,04
Horas de Estudo (F16)	0,61	2,93	0,004	1,07
Facilidade em Interpretação de Texto (F14b)	0,47	2,26	0,025	1,05
Nível Formação Professor (F21)	-0,51	-2,22	0,028	1,09

(R² =25%, estatística de Durbin-Watson= 2,03)

Fonte: Elaboração própria

$$Y = 7,59 + 0,03 F7 + 0,66 F14a + 0,71 F18 + 0,61 F16 + 0,47 F14b - 0,51 F21$$

² Este tipo de selecção inicia-se apenas com um uma variável independente, e à medida que uma variável é adicionada, o método remove a variável cuja importância no modelo é reduzida pela nova adição. O processo finaliza quando nenhuma das variáveis independentes ainda de fora consegue entrar no modelo com base em critérios estatísticos (Tabachnick, 2007).

³ Num modelo de análise de regressão, a variável dependente pode ser afectada por variáveis quantitativas e qualitativas. As variáveis quantitativas são facilmente medidas, o mesmo não ocorre com as variáveis qualitativas, visto que essas apontam a presença ou a ausência de uma qualidade. Um método utilizado para "quantificar" estas variáveis, é construindo variáveis artificiais que assumam valores de 1 ou 0 (indicando ausência/presença de uma qualidade) que são denominadas pela literatura como "variáveis dummy" (Tabachnick, 2007).

Com base na Tabela 21 conclui-se que 25% da variabilidade da nota média de final de ano é explicada pela nota de ingresso, facilidade em cálculos matemáticos, horas de sono, horas de estudo, facilidade em interpretação de texto e pelo nível de formação do professor.

Os estudantes inquiridos que ingressaram com uma nota maior possuem maior desempenho acadêmico.

Os estudantes que pressupõem possuir uma maior facilidade em cálculos matemáticos e em interpretação de texto possuem melhor desempenho acadêmico relativamente àqueles que possuem menor facilidade.

Os estudantes que dormem um número maior de horas de sono (nas noites que antecedem aos testes) e aqueles que possuem um número maior de horas de estudo (para além das aulas), possuem um melhor desempenho acadêmico

Os estudantes que estão nos cursos que são lecionados maioritariamente por especialistas e/ou doutores, possuem um desempenho acadêmico inferior relativamente aos que são lecionados maioritariamente por licenciados e/ou mestres.

Tabela 22 - Coeficientes de regressão. Inquiridos: Regime Laboral

Grupo A	B	t	p	VIF
Constante	4,96	3,93	<0,001	
Nota de Ingresso no Ensino Superior (F7)	0,05	6,11	<0,001	1,05
Facilidade em Cálculos Matemáticos (F14a)	0,62	2,56	0,012	1,03
Horas de Estudo (F16)	0,83	3,37	0,001	1,10
Nível Formação Professor (F21)	-0,74	-2,56	0,120	1,10
Horas de Sono (F18)	0,96	2,43	0,160	1,04

(R²=33%, estatística de Durbin-Watson=1,85)

Fonte: Elaboração própria

$$Y = 4,96 + 0,05 F7 + 0,62 F14a + 0,83 F16 - 0,74 F21 + 0,96 F18$$

A Tabela 22 mostra que 33% da variabilidade da nota média de final de ano, para os estudantes inquiridos do Regime Laboral, é explicada pela nota de ingresso, facilidade em cálculos matemáticos, horas de estudo, pelo nível de formação do professor e pelas horas de sono.

Os estudantes inquiridos que ingressaram com uma nota maior, que possuem uma maior facilidade em cálculos matemáticos, que costumam dedicar um número maior de horas de estudo para além das aulas, que costumam dormir um número maior de horas de sono nas noites que antecedem aos testes possuem melhor desempenho acadêmico.

Os estudantes que estão nos cursos que são lecionados maioritariamente por especialistas e/ou doutores, possuem um desempenho acadêmico menor.

Tabela 23 - Coeficientes de regressão. Inquiridos: Pós-Laboral

Grupo A	B	t	p	VIF
Constante	11,87	40,29	<0,001	
Facilidade em Raciocínio Lógico (F14c)	1,29	3,38	0,001	1,00

(R²=16,2%, estatística de Durbin-Watson=2,42)

Fonte: Elaboração própria

$$Y = 11,87 + 1,29 F14c$$

Observa-se pela Tabela 23 que 16,2% da variabilidade da nota média de final de ano, para os estudantes inquiridos do Regime Laboral, é explicada apenas pelo raciocínio lógico. O modelo difere relativamente ao modelo explicativo para o desempenho dos estudantes do Regime Laboral.

O estudante inquerido que possui maior facilidade em raciocínio lógico possui melhor desempenho académico relativamente aos estudantes com menor grau de facilidade.

Tabela 24 - Coeficientes de regressão. Inscritos: Geral

Grupo B	B	T	p	VIF
Constante	9,45	20	<0,001	
Nota de Ingresso no Ensino Superior (F7)	0,025	7,3	<0,001	1,01
Frequência às Aulas (F21)	-0,83	-6,91	<0,001	1,01

(R²=20,5%, estatística de Durbin-Watson=1,91)

Fonte: Elaboração própria

$$Y = 9,45 + 0,025 F7 - 0,83 F21$$

Conforme observa-se na Tabela 24, 20,5% da variabilidade da nota média de final de ano, para o total dos estudantes Inscritos, é explicada pela nota de ingresso no ensino superior e pela frequência às aulas.

O estudante inquerido que possui maior nota de ingresso no ensino superior, possui maior desempenho académico. Os estudantes que não frequentam regularmente às aulas, possuem uma nota média de final de ano menor.

O conjunto de variáveis explicativas do desempenho académico para estudantes pertencentes ao Regime Laboral são observadas na Tabela 25.

Tabela 25 - Coeficientes de regressão. Inscritos: Laboral

Grupo B	B	t	p	VIF
Constante	9,41	15,29	<0,001	
Frequência as Aulas (F21)	-0,85	-5,42	<0,001	1,18
Nota de Ingresso no Ensino Superior (F7)	0,027	5,84	<0,001	1,02
Idade (F2)	-0,365	-2,14	,033	1,18

(R²=25,3%, estatística de Durbin-Watson= 1,805)

Fonte: Elaboração própria

$$Y = 9,41 - 0,85 F21 + 0,027 F7 - 0,365 F2$$

A variabilidade da nota média de final de é explicada em 25,3% pela frequência às aulas, nota de ingresso no ensino superior e pela idade dos estudantes.

Os estudantes que não frequentam regularmente as aulas, possuem uma nota média de final de ano menor.

Os estudantes que ingressaram no ensino superior com maiores notas possuem melhor desempenho acadêmico.

Estudantes com maior idade possuem menor desempenho acadêmico.

Tabela 26 - Coeficientes de regressão. Inscritos: Pós-Laboral

Grupo B – PL	B	t	p	VIF
Constante	9,46	12,51	<0,001	
Nota de Ingresso no Ensino Superior (F7)	0,024	4,37	<0,001	1,02
Frequência as Aulas (F21)	-0,531	-2,51	,013	1,02

(R²=14,7%, estatística de Durbin-Watson=2,03)

Fonte: Elaboração própria

$$Y = 9,46 - 0,024 F7 - 0,531 F21$$

Observa-se pela Tabela 26 que 14,7% da variabilidade da nota média de final de ano, para os estudantes inquiridos do Regime Pós-Laboral, é explicada pela nota de ingresso no ensino superior e pela frequência às aulas.

Os estudantes que ingressaram no ensino superior com maiores notas possuem melhor desempenho acadêmico.

Os estudantes que não frequentam regularmente às possuem menor desempenho acadêmico.

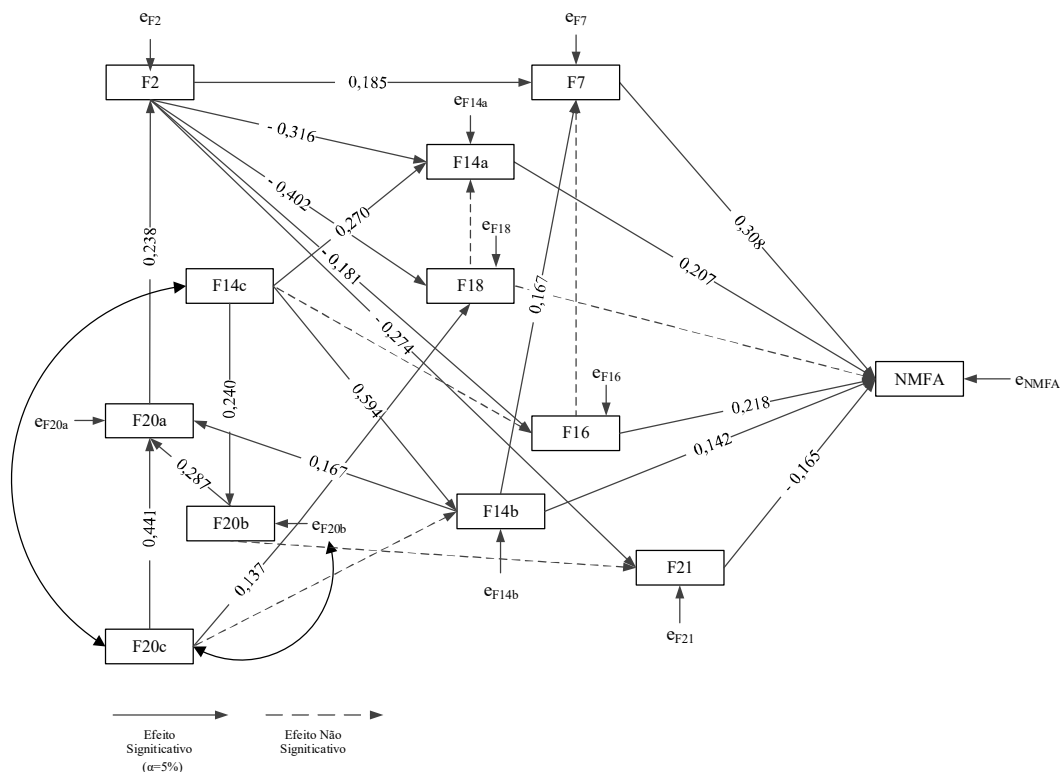
Path Analysis

A *path analysis* foi aplicada com o objetivo de avaliar o modelo teórico proposto (hipotético). Antes da estimação do modelo foi avaliado o pressuposto de normalidade das variáveis sendo aplicado o método de estimação de máxima verossimilhança robusto (Satorra & Bentler, 1994). Foram utilizados os índices de ajustamento atrás referidos para avaliar o ajustamento do modelo e o teste de qui-quadrado com a correção de Satorra-Bentler. Os valores de R^2 foram calculados para todos os preditores e variáveis resultado (Kline, 2011).

Considerando a avaliação efetuada ao modelo proposto e que tendo em consideração os resultados obtidos, $S - B_{\chi^2_{39}} = 45,18$, $p=0,23$, $\frac{S-B_{\chi^2_{39}}}{gl} = 1,16$, $CFI=0,98$, $RMSEA=0,029$ (90% IC= [0,000; 0,061]), pode concluir-se que o modelo apresenta um bom ajustamento aos dados. Desta forma, o modelo estrutural é apropriado para explicar a estrutura correlacional observada entre as variáveis em estudo.

A análise foi efetuada com recurso ao *software* EQS e foi estabelecido um nível de significância de 0,05.

Figura 8 - Modelo com Estimativas dos Coeficientes de Regressão Estandarizados



Legenda: NMFA (nota média de final de ano), F2 (idade), F7 (nota de ingresso), F14a (facilidade cálculos matemáticos), F14b (facilidade interpretação texto), F14c (facilidade raciocínio lógico), F16 (horas de estudo), F18 (horas de sono), F20a (Autoeficácia), F20b (Otimismo), F20c (Autoestima), F21 (Nível de formação dos professores).

Fonte: Elaboração própria

A análise do modelo permite concluir que a nota de ingresso ($b=0,308$), a facilidade em cálculos matemáticos ($b=0,207$), as horas de estudo ($b=0,218$) e a facilidade em interpretação de

texto ($b=0,142$) exercem um impacto simultâneo positivo e estatisticamente significativo na nota média de final de ano dos alunos. Já o nível de formação do professor exerce um efeito negativo ($b=-0,165$).

O otimismo é explicado pela facilidade de raciocínio lógico ($b=0,240$). Este por sua vez ($b=0,287$), assim como a autoestima ($b=0,441$) e a facilidade em interpretação de texto ($b=0,167$) são variáveis explicativas da autoeficácia. A autoeficácia exerce um efeito estatisticamente significativo na idade ($b=0,238$), verificando-se simultaneamente um efeito da idade ($b=0,185$), assim como da facilidade em interpretação de texto ($b=0,167$) na nota de ingresso.

A facilidade em cálculos matemáticos é influenciada pelo raciocínio lógico ($b=0,270$) e pela idade ($b=-0,316$). Por sua vez, o modelo permite aferir que as horas de estudos são influenciadas pela idade ($b=-0,181$).

Adicionalmente, a facilidade de raciocínio lógico exerce um impacto significativo na facilidade em interpretação de texto ($b=0,594$). Cabe destacar que verifica-se ainda que a idade exerce um impacto significativo no nível de formação dos professores ($b=-0,274$).

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos no presente trabalho vêm confirmar alguns dos estudos apresentados na revisão bibliográfica e contradizer outros, sendo certo que esta investigação contribuiu para uma melhor percepção dos fatores que exercem influência sobre o desempenho académico, assim como a magnitude dos seus efeitos, nos cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças do Instituto Politécnico do Cavado e do Ave – IPCA.

A análise do desempenho académico em função dos *Determinantes sociodemográficos (H1)* permitiu concluir que o desempenho não é afetado por alguns fatores. Os resultados encontrados corroboram com outros estudos, onde o desempenho académico dos estudantes do IPCA não é afetado pelo género do estudante (Caiado & Madeira, 2002; Byrne & Flood, 2008; Ferreira, 2015), pelo seu estado civil (Alves et al., 2015; Cavichioli et al., 2016), ou mesmo pelo tipo de escola em que este frequentou no secundário (Alves et al., 2015).

Também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos estudantes em função do regime de frequência (laboral ou pós-laboral), sendo que na literatura os resultados se divergem, havendo estudos que refletem melhor desempenho para estudantes em regime laboral (Souto-Maior et al., 2011; Alves et al., 2015), enquanto outros para estudantes em regime pós-laboral (Moura et al., 2015). O facto de o estudante possuir ou não possuir filho(s) não interfere no desempenho dos alunos do IPCA, sendo que o resultado diverge dos resultados encontrados por Silva et al. (2015), que atribuiu o melhor desempenho académico aos estudantes que possuíam filhos.

O facto de o estudante trabalhar não interfere no seu desempenho académico (Caiado & Madeira, 2002; Souza, 2008). Entretanto esperava-se um resultado diferente, pois supostamente, o estudante não trabalhador dispõe de maior tempo para dedicar-se aos estudos.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no desempenho académico entre os estudantes que recebem auxílios financeiros e/ou bolsa de estudo. Este resultado difere do encontrado por Ferreira (2015) e por Rodrigues et al. (2016). Mesmo havendo o condicionamento de disciplinas mínimas de aprovação para que o estudante continue a receber o benefício financeiro, este facto não se refletiu em melhores notas médias.

A situação económica financeira dos estudantes refletida pelo rendimento familiar não interfere no desempenho académico, estando o resultado em consonância com o estudo de Westrick et al. (2015). Os resultados divergem da grande maioria dos estudos encontrados na literatura científica que afirmavam que estudantes que estão inseridos em situações socioeconómicas mais elevadas possuem melhor desempenho académico (Souza, 2008; Silva et al., 2015; Rodrigues et al., 2016). Considine e Zapala (2002) asseguram que mesmo dentro de um grupo com considerável desvantagem financeira, o *status* socioeconómico, refletido pelo nível de educação dos pais, é um preditor-chave do desempenho académico do estudante. Entretanto, não foi o que se verificou com os estudantes do IPCA, visto o desempenho académico dos filhos não ter sido influenciado significativamente pelo nível de formação quer do pai, quer da mãe.

O desempenho académico não varia em função do tipo de escola que o estudante frequentou durante o secundário. Apesar de alguns autores encontrarem melhores resultados para os estudantes provenientes de escola pública (Pedrosa & Tessler, 2004; Freitas, 2004; Rodrigues et al., 2016) este facto não se comprova nesta investigação.

No entanto, verificou-se que a nota de ingresso no ensino superior está fortemente relacionada com o desempenho académico, sendo que, o estudante que ingressa com melhores notas, possui maior nível de conhecimento, logo, maior facilidade para assimilar os conteúdos que lhe são expostos, estando em vantagem em relação aos seus colegas que chegam com menor nível de conhecimento académico. Os resultados corroboram com os encontrados por Miranda et al. (2013), Alves et al. (2015) e Miranda et al. (2015).

A idade do estudante esta relacionada com seu desempenho académico, sendo que os estudantes mais jovens têm um melhor desempenho académico. Este resultado foi encontrado por Caiado e Madeira, 2002 e Moriconi e Nascimento, 2014.

O melhor desempenho académico acentua-se de forma significativa em estudantes que possuem maior grau de facilidade em interpretação de texto, e isto possivelmente, pode ser explicado pelo facto de estes compreenderem corretamente os materiais didáticos que lhe são disponibilizados, além de possuírem uma maior compreensão dos enunciados dos testes, o que segundo Pavanello et al. (2011) é necessário para que se chegue a respostas corretas. O nível de facilidade em cálculos matemáticos e em raciocínio lógico também se mostrou significativo para explicar o desempenho académico, sendo que, quanto maior o grau de intensidade nestas áreas, melhores são as notas médias dos estudantes. Para cursos na área de negócios onde muitas das disciplinas exigem tais habilidades, possuir facilidade nestas áreas é favorável para a obtenção de melhores resultados.

Deste modo, como resposta à hipótese de investigação **“H1: A nota média de final de ano varia em função das variáveis sociodemográficas”**, com 95% de confiança, não se rejeita H_0 , as variáveis sociodemográficas (nota de ingresso, idade do estudante, interpretação de texto, cálculos matemáticos e raciocínio lógico) influenciam a nota média de final de ano.

Quando analisada a relação do desempenho académico com os *Determinantes Comportamentais (H2)*, verificou-se que a frequência às aulas está relacionada com este. Os estudantes que estão mais presentes nas aulas possuem melhores notas médias de final de ano (Araújo et al., 2013; Nogueira et al., 2013; Miranda et al., 2013; Silva et al., 2015; Miranda et al., 2015). O resultado demonstra que a interação entre professor e estudante durante as aulas é essencial para obtenção de melhores resultados e consequentemente para sucesso na sua vida académica.

O número de horas de sono que o estudante habitualmente dorme, nas noites que antecedem aos testes, influenciam no desempenho académico. Os estudantes que dormem mais têm melhores notas médias, indicando que poucas horas de sono nas noites anteriores aos testes afetam negativamente o desempenho académico, sendo prejudicial para a obtenção de boas notas. Os resultados estão de acordo com os estudos de Gomes (2005); Henriques (2008) e Miranda et al. (2013), que também afirmam que quanto mais horas de sono o discente dispor, melhores serão

as notas obtidas, o que indica que estar bem descansado contribui para a absorção e fixação dos conhecimentos passados em sala de aula.

O hábito de fumar influencia negativamente o desempenho académico. Observou-se que estudantes que fumam, possuem notas médias de final de ano inferiores relativamente aos estudantes não fumadores. Resultados semelhantes foram encontrados pelos investigadores Henriques (2008) e Mamede et al. (2015).

As horas de estudo para além das aulas não foi significativa para o desempenho académico, pois os estudantes que responderam estudar um número maior de horas extra sala de aula, não possuem notas superiores aos que estudam menos horas. Os resultados vão contra os resultados encontrados por Carvalho (2012), Ferreira (2015) e Rodrigues et al. (2016), que afirmavam que os estudantes que se dedicam pelo menos uma hora de estudos por semana possuem melhores desempenhos. Tal facto pode ser justificado pelos diferentes níveis de aproveitamento que os estudantes possivelmente tenham em sala de aula, ou seja, estudantes que otimizam o tempo em sala de aula e participam proactivamente nas aulas, carecem de menos horas de estudo extra classe para obterem os mesmos resultados.

O hábito da leitura, para além dos livros indicados na bibliografia indicada no curso, não influencia na nota média do estudante. Os resultados obtidos nesta pesquisa são contrários aos resultados encontrados por Oliveira e Santos (2005) e Ferreira (2015), que afirmam que estudantes que leem pelo menos 1 livro além da bibliografia indicada de seu curso, possuem melhor desempenho académico do que os restantes.

Pode-se deste modo responder à hipótese de investigação **“H2: A nota média de final de ano varia em função das variáveis comportamentais”**, onde com um nível de confiança de 95% não se rejeita a hipótese nula (H_0), ou seja, parte das variáveis comportamentais (frequência escolar, horas de sono e hábito de fumar) influenciam significativamente o desempenho académico.

Os *Determinantes Psicológicos (H3)* não influenciam significativamente o desempenho académico, isto é, a nota média de final de ano não varia com a autoeficácia, o otimismo, a autoestima e o locus de controlo.

Respondendo a **“H3: A nota média de final de ano varia em função das variáveis psicológicas”**, com um nível de significância de 5% rejeita-se H_0 , a nota média de final de ano não varia significativamente em função das variáveis psicológicas.

Relativamente ao *Determinante relacionado com a Instituição de Ensino (H4)*, constatou-se que o nível de formação dos professores influencia de forma negativa o desempenho académico. Os resultados encontrados indicaram que estudantes que são lecionados maioritariamente por professores especialistas e/ou doutores possuem menor desempenho académico. Estes vão contra os que eram expectáveis, uma vez que se pressupõe que professores com formações mais elevadas possam influenciar positivamente o desempenho académico. Conforme afirmado por Lemos e Miranda (2015) e por Ferreira (2015), quanto maior o número de professores mais qualificados, melhor é o desempenho académico. Dada a realidade atual da carreira docente do ensino superior, não foram analisadas quaisquer outras variáveis relacionadas com os docentes que poderão estar na explicação destes resultados, como por exemplo, as estudadas por Miranda,

Casa Nova e Cornacchione (2013), tais como cargos adicionais de gestão e de coordenação, investigação, carga letiva, entre outras.

Deste modo, pode responder-se à hipótese **“H4: A nota média de final de ano varia em função da variável relacionada com a Instituição de Ensino”**. Com um nível de confiança de 95%, não se rejeita a hipótese nula. A nota média de final de ano varia em função do determinante relacionados à Instituição de ensino.

De forma a dar resposta a **“H5: As variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e relacionada com a Instituição de Ensino são fatores determinantes explicativos da nota média de final de ano”** procurou encontrar-se um modelo explicativo para o desempenho académico e assim responder à hipótese de investigação. Foram construídos 2 modelos gerais, um para a amostra dos estudantes inquiridos (Grupo A) e outro para o total de inscritos (Grupo B), e posteriormente contruídos modelos para os estudantes do regime laboral e do regime pós-laboral para cada um dos Grupos (A e B), verificando-se que:

Para os inquiridos gerais, ou seja, sem distinção entre o tipo de regime, verificou-se que quanto maior a nota de ingresso, a facilidade cálculos matemáticos, a facilidade em interpretação de texto, as horas de sono e as horas de estudo, melhor é o desempenho académico. Enquanto, que quanto maior o nível de formação dos professores menor foi o desempenho académico. Estas variáveis explicam 25% da variabilidade do desempenho académico.

Para os inquiridos do regime laboral, verificou-se que, quanto maior a nota de ingresso, as horas de sono, as horas de estudo, melhor é o desempenho académico e do mesmo modo, quanto maior for nível de formação dos professores, menor foi o desempenho académico. Estas variáveis explicam 33% da variabilidade do desempenho académico para este subgrupo de inquiridos. Para os estudantes do regime pós-laboral, a única variável que explicou o desempenho académico foi o nível de facilidade em raciocínio lógico atribuído pelo estudante a si próprio, e esta variável explica 16,2% da variabilidade do desempenho académico.

Para o Grupo B, mesmo havendo um número menor de variáveis a serem incluídas no modelo, considerou-se relevante a construção de um modelo próprio pelo facto de a análise ser relativa à população total de estudantes inscritos. A nota de ingresso e a frequência escolar foram as únicas variáveis explicativas para o desempenho académico dos estudantes em geral ($R^2=20,5\%$), do regime laboral ($R^2=25,3\%$) e dos estudantes do regime pós-laboral ($R^2=14,7\%$), sendo que quanto maior a nota de ingresso e maior a frequência escolar, melhor é o desempenho académico. Sendo que a idade foi ainda um fator explicativo da nota de final de ano para o regime laboral, verificando-se que à medida que esta aumenta a nota média diminuiu.

O modelo de análise de trajetórias (*Path Analysis*) permitiu identificar, no Grupo A, variáveis que influenciaram significativamente direta e indiretamente o desempenho académico. De uma forma geral, verificou-se que a nota de ingresso, a facilidade em cálculos matemáticos, as horas de estudo e a facilidade em interpretação de texto exercem um impacto simultâneo positivo e estatisticamente significativo na nota média de final de ano dos alunos. Já o nível de formação do professor exerce um efeito negativo. Porém, foram encontrados outros caminhos estatisticamente

significativos a partir dos quais se puderam identificar outras variáveis, que indiretamente estão relacionadas com o desempenho académico.

6. CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPETIVAS FUTURAS

O objetivo do presente estudo foi identificar os determinantes do desempenho académico dos estudantes do curso de licenciatura em Contabilidade, Fiscalidade e Finanças no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, situado em Barcelos, Portugal. Foram analisadas variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e variáveis relacionadas com a IES.

Os estudantes participantes da amostra deste estudo eram na sua maioria estudantes do regime laboral, provenientes de escolas públicas, 66,5% eram mulheres, prevaleceu a idade menor de 23 anos, com rendimento familiar entre 1 e 2 salários mínimos, solteiros, não fumadores, não possuem filhos e não trabalham.

Considerando um nível de confiança de 95%, os determinantes que exercem influência estatisticamente significativa e positiva no desempenho académico dos estudantes foram a nota de ingresso, a frequência às aulas, as horas de estudo, as horas de sono, a facilidade que possuem em cálculos matemáticos, interpretação de texto e raciocínio lógico, a idade e a qualificação dos professores. Assim, observou-se que, quanto maior a nota de ingresso, a frequência às aulas, as horas de estudos, as horas de sono nas noites que antecedem aos testes, maior a facilidade em matemática, interpretação de texto e raciocínio lógico, melhor é o desempenho académico dos alunos. Além disso, a variável idade do estudante e o nível de qualificação dos professores exercem influência negativa no desempenho académico, ou seja, estudantes com menor idade e lecionados maioritariamente por professores com menor nível de formação possuem melhor desempenho académico.

Analisando as componentes psicológicas, o otimismo, a autoeficácia, o locus de controlo e a autoestima não exercem influência estatisticamente significativa no desempenho académico. Contudo, ao subter tais variáveis à análise de trajetórias, verificou-se que de maneira indireta, estas influenciam o desempenho académico dos estudantes.

Pesquisas apontam que o desempenho académico depende da conjuntura pessoal, social e profissional dos estudantes, sendo que para alguns autores a influência é maior numa determinada área relativamente a outra, contudo, percebe-se que todas as áreas onde o estudante está inserido carecem de atenção para que possam ser obtidos melhores resultados académicos.

Este estudo teve inicialmente o objetivo de verificar os determinantes do sucesso escolar analisando os estudantes que tinham terminado a sua licenciatura no ano de 2015/2016, entretanto, após o tratamento dos dados e análises do resumido número de informações existentes, não possível auferir conclusões suficientemente satisfatórias ($R^2=6\%$). Deste modo, optou-se pela reformulação da pesquisa onde uma nova amostra foi visualizada e inquirida. Após a associação desta amostra aos dados temporais mais recentes e mais completos disponíveis no banco de dados do IPCA, pode então encontrar-se resultados mais expressivos. Entretanto, o tempo hábil acabou sendo reduzido pelo reinício do planeamento de trabalho, sendo apontado nesta investigação como uma limitação de pesquisa.

Como sugestão de pesquisas futuras, acredita-se que a reaplicação da pesquisa noutros institutos politécnicos ou ainda a ampliação para o âmbito das universidades e/ou instituições privadas, ou seja, em um público mais amplo, podem ser obtidos resultados que validem ou que se divirjam da pesquisa desenvolvida, permitindo uma maior compreensão dos determinantes associados ao desempenho académico e possíveis comparações. Poderão ainda ser exploradas de forma mais aprofundada as metodologias de análise estatística aplicadas, analisando outro tipo de relação entre as variáveis (variáveis mediadoras e moderadoras) com o objetivo de obter uma melhor explicação do desempenho académico.

Referências Bibliográficas

- A3ES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. *Relatório De Atividades: Ano De 2009*. Portugal: A3ES. Recuperado em 28 novembro, 2016, de http://www.a3es.pt/sites/default/files/Relatorio_Actividades_2009.pdf
- A3ES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2013). *Manual de Avaliação*. Portugal: A3ES. Recuperado em 28 novembro, 2016, de <http://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Adesina A. D. O. & Okewole J. O. (2014). Correlate of Socio-Economic Background and Academic Performance among Senior Secondary School Government Students Using Advance Organizer Learning Strategy. *Journal of Educational and Social Research*, v. 4, n. 3, p. 89-97.
- Al-Tamimi, H. A. H & Al-Shayeb, A. R. (2002). Factors Affecting Student Performance in the Introductory Finance Course. *Journal of Economic & Administrative Sciences*, v. 18, n. 2, p. 1-11.
- Alves, F. S., Farias, M. R. S., & Farias, K. T. R. (2015). Desempenho acadêmico em métodos quantitativos nos cursos de Ciências Contábeis. *Enfoque Reflexão Contábil*, v. 34, n. 2, p. 37-50.
- Alves, E. P. (2015). Estudantes Internacionais no Ensino Superior Português: Motivações, Expectativas, Acolhimento e Desempenho. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade do Instituto Universitário de Lisboa, publicada por Alto-Comissariado para as Migrações, Observatório das Migrações, Lisboa, Portugal.
- Andrade, J. X. & Corrar, L. J. (2007). Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. *Revista de contabilidade da UFBA*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-13.
- Araújo, D. F. & Almondes, K. M. (2012). Avaliação da sonolência em estudantes universitários de turnos distintos. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 295-302.
- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A., Camargos M. C. S. & Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: uma Análise dos seus Fatores Determinantes em uma IES Privada. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, v. 24, n. 1, p. 60-83.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 397-405.
- Bandeira, M., Quaglia, M.A.C., Bachetti, L. S., Ferreira, T.L. & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-121.
- Bandeira, M., Bekou, V., Lott, K. L., Teixeira, M. A. & Rocha, S. S. (2002). Validação transcultural do Teste de Orientação da Vida (TOV-R). *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 251-258.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, p. 191-215.

- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1989). Locus de Controlo dos Professores: Relação Tempo de Serviço e o Nível de Ensino. In: Cruz, J. F., Gonçalves, R. A. & Machado, P.P.P., *Psicologia e educação: investigação e intervenção: actas do encontro internacional de intervenção psicológica na educação*, p. 327-336.
- Barros, J. H., Barros, A. M. & Neto, F. (1989). Adaptação da Escala de Locus de Controlo de Rotter. In: Cruz, J. F., Gonçalves, R. A. & Machado, P.P.P., *Psicologia e educação: investigação e intervenção: actas do encontro internacional de intervenção psicológica na educação*, p. 337-350.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In: L. S. Almeida (Ed) p. 87-97, *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.
- Batista, M. A., Paula, M. F. F., Oliveira, M. I. A. & Almeida, E. E. (2013). Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. *Avaliação Campinas*, v. 18, n. 1, p. 201-218.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological science in the public interest*, v. 4, n. 1, p. 1-44.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software, Encino, CA.
- Byrne, M. & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, v. 26, n. 4, p. 202–212.
- Byrne, B. M. (2006) *Structural Equation Modeling With EQS: Basic Concepts, Applications and Programming* (2ª Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blättler, A., Rapp, J-M., Solà, C., Davies, H., Teixeira, P. (2013). *Portuguese Higher Education: a view from the outside*. Brussels: European University Association.
- Caiado J. & Madeira, P. (2002). Determinantes do desempenho académico nos cursos de contabilidade. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 6, n. 1, p. 171-184.
- Cardoso, J. L. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Carnevale A. P. & Strohl J. (2010). *How Increasing College Access Is Increasing Inequality, and What to Do about It*. Rewarding Strivers. New York: The Century Foundation.
- Caro, D. H., Cortina, K. S. & Eccles, J. S. (2015). Socioeconomic Background, Education, and Labor Force Outcomes: Evidence from a Regional US Sample. *British Journal of Sociology of Education*, v. 36, n. 6, p. 934-957.
- Carvalho, P. S. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, não-publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

- Cavichioli, D., Santos, K.P. & Silva, S.C. (2016). *Variáveis que influenciam o desempenho acadêmico em um curso de Ciências Contábeis*. 2º Congresso UnB de Contabilidade e Governança, de 23 a 25 de novembro de 2016, Brasília, DF. Recuperado em 22 fevereiro, 2017, de <http://soac.unb.br/index.php/ccgunb/ccgunb2/paper/viewFile/5212/1403>
- Coimbra, S. (2010). Uma questão de confiança: o que (des)motiva a geração actual. In: Salgado, L., *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*, p. 59-76. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Considine, G. & Zappala, G. (2002). *Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds*. Sydney: University of New South Wales.
- David, F. & Abreu, R. (2009). Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, v. 5, n. 3, p.139-155.
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999.
- Dias, J. Sobº. (2002). *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado* (1ª Ed.). Florianópolis: Insular.
- Duff, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: the role of approaches to learning and prior academic achievement. *Accounting Education*, v. 13, n. 4, p. 409-430.
- Eurydice (2006/07). *Sistema educativo em Portugal*. Eurybase Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa. Lisboa: Unidade Portuguesa da Rede Eurydice.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. L. & Betty, L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para a tomada de decisão*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do Desempenho Acadêmico no Enade em Cursos de Ciências Contábeis*. Dissertação de Pós-Graduação não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Franco, A. B. C. (1999). Avaliação e Política educacional: O Processo de Institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, v. 108, p. 101-132
- Freire, F. S., Crisóstomo, V. L. & Castro J. E. G (2007). Análise do Desempenho Acadêmico e Indicadores de Gestão das IFES. *Revista Produção Online*, p. 1-18. Recuperado em 05 de janeiro, 2017, de <https://www.producaoonline.org.br/rpo/article/viewFile/57/57>
- Freitas, A. A. M. (2004). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 29 n. 2, p. 267-282.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z. & Moscarola, J. (2000). O método de Pesquisa Survey. *Revista de administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (3ª Ed.). São Paulo: Atlas.

- Gomes, A. C. A. (2005). *Sono, sucesso académico e bem-estar em estudantes universitários*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, não-publicada. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Gonçalves, M. A. C. (2009). *Institucionalização do Ensino da Contabilidade em Portugal nos Séculos XVIII e XIX*. Dissertação de Mestrado em Contabilidade e Auditoria, não-publicada. Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Gonçalves, M. & Marques, M. C. C. (2011). Evolução do Ensino da Contabilidade em Portugal na Segunda Metade do Século XIX: Uma Análise Histórica, 1844–1886. *Revista Pecunia*, Universidad de León, v. 1, n. 13, p. 201-220.
- Gomes, A. O., Peter, M. G. A. & Machado, M. V. V. (2014) Justificativa e Relevância da Produção Científica em Controladoria Governamental sob a ótica dos autores: análise das teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Contabilidade e Controladoria no Brasil. *XXI Congresso Brasileiro de Custos* - Natal, RN, Brasil. p. 1-15. Disponível em: <<http://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/3788>>
- Gouveia, V., Souza, D., Fonseca, P., Gouveia, R., Gomes, A. & Rodrigues, R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho académico: proposta de modelo explicativo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 14, n. 2, p. 323-331.
- Greene, W. H. (2002). *Econometric Analysis* (6ª Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Guimarães, J. F. C. (2009). *A Profissão, as Associações e as Revistas de Contabilidade em Portugal* (1ª Ed.). Porto: Vida Económica.
- Guimarães, R. C. & Cabral, J. A. S. (1999). *Estatística* (1ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. (2005). *Análise Multivariada de Dados* (5ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hair Jr., F. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5ª Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Hamilton, L. T. (2013). More Is More or More Is Less? Parental Financial Investments during College. *American Sociological Review*, v. 78, p. 70-95.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. & Kain, J. F. (2005) Teachers, Schools, and academic achievement. *Econometria*, v. 73, p. 417-458.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, v. 65, n. 6, p. 1541–1545.
- Henriques, A. P. F. C. M. (2008). *Caracterização do Sono dos Estudantes Universitários do Instituto Superior Técnico*. Dissertação de Mestrado em Medicina do Sono, não-publicada. Faculdade de medicina de Lisboa, Portugal.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (3ª Ed.). New York: The Guilford Press.

- Laginha, M. C. N. (2015). *Otimismo, Carreira e Bem-Estar Subjetivo em Estudantes do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado de Psicologia em Psicologia da Educação, não-publicada. Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Algarve, Portugal.
- Laranjeira, A. C. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, v. 7, n. 2, p. 469-476.
- Lei, P-W. & Wu, Q. (2007) Introduction to Structural Equation Modeling: Issues and Practical Considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 26, n. 3, p. 33-43.
- Lemos, K. C. S. & Miranda, G. J. (2015). Alto e Baixo Desempenho no ENADE: Que Variáveis Explicam? *Revista Ambiente Contábil*, UFRGN, v. 7. n. 2, p. 1-18.
- Lira, M. M. C. (2011). A Importância da Aula do Comércio na História da Contabilidade Portuguesa. *Revista Universo Contábil*, v. 7, n. 2, p. 97-113.
- Lopes, J. T. & Costa, A. F. (2012). Desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior. *VII Congresso Português de Sociologia*, p. 1-18.
- Mayer, L. R. & Koller, S. H. (2000). Percepção de controle sobre o desempenho académico de crianças em situação de pobreza. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 4, n. 1, p. 1-15.
- Mamede, S. P. N., Marques, A. V. C., Rogers, P. & Miranda, G. J. (2015). Determinantes Psicológicos do Desempenho Académico em Ciências Contábeis: Evidências do Brasil. *Brazilian Business Review*, v. 12, n. Ed. Especial, p. 54-75.
- Marconi, M. A. & Lakatos E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica* (5ª Ed.). São Paulo: ATLAS.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª Ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Martins, A. C. & Ribeiro, J. L. P. (2008). Desenvolvimento e validação da Escala de Auto-Eficácia para Utilizadores de Cadeira de Rodas. *Análise Psicológica*, v. 26, n. 1, p. 135-145.
- Mapuranga, B., Musingafi, M. C. C. & Zebron, S. (2015). Students Perceptions on Factors That Affect Their Academic Performance: The Case of Great Zimbabwe University (GZU). *Journal of Education and Practice*, v. 6, n. 18, p. 1-5.
- Marginson, S. & Wende, M. (2009). Europeanisation, International Rankings and Faculty Mobility: Three Cases in Higher Education Globalisation. *Higher Educational 2030*, v. 2, p. 109-144.
- MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2016). *Reconhecimento de Graus e Diplomas*. Recuperado em 24 novembro, 2016, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/Institui%C3%A7%C3%B5es+de+Ensino+Superior+Portuguesas/>
- MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2016). *Cursos e Instituições*. Recuperado em 24 novembro, 2016, de http://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes
- Miranda, J. G., Lemos, K. C. S., Pimenta, A. S. O. & Ferreira, M. A. (2013). Determinantes do Desempenho Académico na área de Negócios. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, p. 1-16.

- Miranda, J. G., Lemos, K. C. S., Pimenta, A. S. O. & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Académico na área de Negócios. *Revista Meta-Avaliação*, v. 7, n. 20, p. 175-209.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C. & Cornacchione, E. B. (2013). The accounting education Gap in Brazil. *Chinese Business Review*, v. 12, p. 361-372.
- Monteiro, D. R. B. (2010). *Causas de (In)Sucesso Escolar: estudo de uma escola do conselho de Vila Real*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, não-publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Moura, A. C. R., Miranda, G. J. & Pereira, J. M. (2015). Desempenho académico em ciências contábeis: turno noturno versus diurno. *Enfoque Reflexão Contábil*, v. 34, n. 2, p. 37-50.
- Moriconi, G. M. & Nascimento, P. A. M (2014). Fatores Associados ao Desempenho dos Concluintes de Engenharia do ENADE 2011. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 248-278.
- Murteira, B., Ribeiro, C. S., Silva, J. A. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à Estatística* (1ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, v. 26 n. 3, p. 210-217.
- Nogueira, D. R., Costa, J. M., Takamatsu, R. T., & Reis, L. G. (2013). Fatores que impactam o desempenho académico: uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. *Revista de Informação Contábil*, v. 7, n. 3, p. 51-62.
- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 118-124.
- Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC) (s.d). *Historia da profissão e da instituição*. Recuperado em 05 maio, 2017, de <https://www.occ.pt/pt/a-ordem/historial/>
- Pajares, F. (2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In: F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (p. 339-367). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Pavanello, R. M., Lopes, S. E. & Araujo, N. S. R. (2011). Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). *Educar em Revista*, UTFPR, Curitiba, Brasil, n. 1, p. 125-140.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C. & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar. *Arquivos de Medicina*, Porto, v. 25, n. 5-6, p. 174-179.
- Pedrosa, R. H. L. & Tessler, L. R. (2004). O vestibular e o Programa de ação afirmativa, inclusão social da Unicamp. *Jornal da Unicamp*, Campinas, SP, p. 2-3. Recuperado em 03 março, 2017, de <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/universidades/unicamp/ju254pag02.pdf>

- Ribeiro, J. L. P. (s.d.). *Adaptação de uma Escala de Avaliação da Auto-Eficácia Geral*. Atas de Conferência Internacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em 15 de fevereiro, 2017. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, L. L. & Gomes, D. (2002). Evolução da Profissão do Técnicos de Contas em Portugal: Do Maquês do Pombal até os nossos dias. *Jornal de Contabilidade*, n. 302, p. 131-141.
- Rodrigues, B. C. O., Resende, M. S., Miranda, G. J. & Pereira, J. M. (2016). Determinantes do desempenho académico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. *Enfoque Reflexão Contábil*, v. 35, n. 2, p. 139-153.
- Sá, A. P. (2002). *Inteligência, reações à frustração e auto-eficácia académica percebida: um estudo preliminar multicorrelacional*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, Brasil.
- Sacol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. *Revista de Administração da UFSM*, v. 2, n. 2, p. 250-269.
- Santos, N. (2012). *Determinantes do desempenho académico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo.
- Sarrico, C. et al. (2014). *Desempenho de Escolas Portuguesas – Que Fatores Fazem a Diferença?* Portugal: CIPES, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Scheier, M. F. & Carver, S. C. (1985). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, v. 4, n. 3, p. 219-247.
- Scheier, M. F. & Carver, S. C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, v. 16, n. 2, p. 201–228.
- Silva, V. R., Oliveira, K.G., Rogers, P. & Miranda, G. J. (2015). Comportamento e Desempenho Académico no Curso de Ciências Contábeis. *IX Congresso Anpcont*, Curitiba, p. 1-16.
- Silva, F. J. (1995). *Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1ª Ed.)*. Lisboa: Texto
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and academic Achievement: A Meta- Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, v.75 (3), 417-453.
- Souto-Maior, C. D., Borba, J. A., Knupp, P. S. & Croll, E. S. (2011). Análise dos Fatores que afetam o desempenho de alunos de graduação em administração e Contabilidade na disciplina de pesquisa operacional. *ENANPAD XXXV*, Rio de Janeiro, p. 1-13.
- Souza, E. S. (2008). ENADE 2006: *Determinantes do Desempenho dos cursos de Ciências Contábeis*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN, Brasília, Brasil.

- Stull, J. C. (2013). Family Socioeconomic Status, Parent Expectations, and a Child's Achievement. *Research in Education*, v. 90, 53-67.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3ª Ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5ª Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavares, M. (2011). *Estatística aplicada à administração*. Florianópolis: UFSC.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, n. 45, 89-125.
- Ullman, J. B. (2007). *Structural Equation Modeling*. In: Tabachnick, B. G. & Fidel, L.S., *Multivariate Statistics*. Boston: Ally & Bacon.
- UNESCO (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action*. World Conference on Higher Education. Final Report. 5–9 October 1998. Paris: UNESCO.
- Vasconcelos, A. I. T., Diniz, G. & Andrade, T. (2012). Determinantes Socioeconômicos do Índice de Rendimento Acadêmico dos Discentes de Instituições de Ensino Superior em um Município Cearense. *Anais do V Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão*, p. 1-19.
- Vieira, C (2009). *Contributos para um diagnóstico do insucesso escolar no ensino superior: a experiência da Universidade de Évora - Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação*. Cadernos PRPQI n.10. Évora: Universidade de Évora.
- Westrick, P. A., Le, H., Robbins, S. B., Radunzel, J. M. R., & Schmidt, F. L. (2015). College Performance and Retention: A Meta-Analysis of the Predictive Validities of ACT® Scores, High School Grades, and SES. *Educational Assessment*, v. 20, n. 1, p. 23-45.
- Witte J., Huisman J. & Purser L. (2009). European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process: How did We Get Here, Where are We and Where are We Going? Portugal: Centre For Educational Research And Innovation. *Higher Education to 2030*, v. 2, p. 205-227.

LEGISLAÇÃO

- Anúncio n.º 6060/2010. (2010). *Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas*. Diário da República: II Série. N.º 125 (30-06-10), 35746. Recuperado em 10 maio, 2017, de www.dre.pt
- Decreto de Lei nº 62/2007. (2007). *Regime jurídico das instituições de ensino superior*. Diário da República I Série. N.º 174 (10-09-10), 6358. Recuperado em 05 fevereiro, 2017, de www.dre.pt
- Decreto de Lei n.º 139/2015. (2015). *Estatuto da Ordem dos Contabilistas Certificados*. Diário da República: I Série. N.º 174 (07-09-15), 7093. Recuperado em 10 maio, 2017, de www.dre.pt

Anexos

Anexo 1 – Inquérito

TEMA DA PESQUISA: Relação das características socioeconômicas, comportamentais e psicológicas com o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos da área de negócios do IPCA

A presente investigação tem como objetivo avaliar a relação e a influência de determinados fatores no desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos da área de negócios.

Destaca-se que a sua participação **é muito importante**, as respostas são anónimas e confidenciais. Os dados recolhidos destinam-se apenas para a investigação em curso, garantido assim o anonimato dos participantes. Os dados pessoais solicitados serão apenas usados com fins estatísticos, **não existindo possibilidades de quebra da confidencialidade**.

Mestrando Contabilidade e Finanças APNOR: Márcia Juliana da Cunha dos Santos
E-mail: smarciajuliana@gmail.com

Questionário Sociodemográfico

01) Informe seu Nº de Aluno: [_____]

02) Qual o seu Curso?

- A) Contabilidade
- B) Fiscalidade
- C) Finanças

03) Qual o Regime de Curso:

- A) Laboral
- B) Pós-Laboral

04) Qual o ano curricular que está a frequentar:

- A) 2º Ano
- B) 3º Ano

05) Qual é o seu Género?

- A) Feminino;
- B) Masculino

06) Qual é a sua idade (em anos completos)?

[_____] Anos

07) Qual é sua Nacionalidade/ País de Origem?

- A) Portugal
- B) Outro. Qual: _____

08) Qual é o seu Estado Civil?

- A) Solteiro
- B) Não Solteiro

09) Você tem Filho(s)?

- A) Sim
- B) Não

10) Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho?

- A) Não trabalho;
- B) Trabalho na área do curso de graduação que estou a frequentar;
- C) Trabalho, porém, não é na área do curso de graduação que estou a frequentar;

11) Se estiver a trabalhar, qual a sua carga horária de trabalho semanal?

[_____] Horas

12) Se possuir, qual é o tempo de experiência profissional nesta área de formação?

[_____] Anos completos

13) Possui outra graduação (curso de nível superior) já concluída?

- A) Sim;
- B) Não.

14) Recebe algum tipo de Bolsa ou Auxílio financeiro para estudante?

- A) Sim
- B) Não

15) Qual o rendimento mensal total de sua família, incluindo os seus rendimentos?

- A) Nenhuma;
- B) Até 1 salário mínimo (até 557,00€);
- C) Acima de 1 até 2 salários mínimos (558,00€ até 1.114,00€);
- D) Acima de 2 até 3 salários mínimos (1.115,00€ até 1.671,00€);
- E) Acima de 3 até 4 salários mínimos (1.672,00€ até 2.228,00€);
- F) Acima de 4 até 5 salários mínimos (2.229,00€ até 2.785,00€);
- G) Acima de 5 até 10 salários mínimos (2.786,00€ até 5.570,00€);
- H) Acima de 10 salários mínimos (mais de 5.571,00€).

16) Indique que ciclo de estudos se enquadra a sua escolaridade do seu pai.
Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A) Nenhuma escolaridade;
- B) Ensino Básico: 1º ao 4º ano (1º ciclo);
- C) Ensino Básico: 5º ao 6º ano (2º ciclo);
- D) Ensino Básico: 7º ao 9º ano (3º ciclo);
- F) Ensino Secundário
- G) Ensino Superior

17) Indique que ciclos de estudos se enquadra a escolaridade da sua mãe.
Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A) Nenhuma escolaridade;
- B) Ensino Básico: 1º ao 4º ano (1º ciclo);
- C) Ensino Básico: 5º ao 6º ano (2º ciclo);
- D) Ensino Básico: 7º ao 9º ano (3º ciclo);
- F) Ensino Secundário
- G) Ensino Superior

18) Em que tipo de escola frequentou o Secundário?

- A) Todo em escola pública;
- B) Todo em escola privada (particular);
- C) A maior parte em escola pública;
- D) A maior parte em escola privada (particular);
- E) Todo no exterior;
- F) Parte em Portugal e parte no exterior;

Questionário Comportamental

19) Quantas horas por semana, aproximadamente, dedica aos estudos, sem contar as horas de aulas?

[_____] Horas

20) Sem contar os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros leu neste ano letivo?

[_____] Livros

21) Quantas horas de sono costuma dormir nas noites anteriores aos Testes?

[_____] Horas

22) Possui o hábito de fumar?

- A) Sim;
- B) Não.

Por favor, para cada questão abaixo atribua o grau que expresse a intensidade em relação à sua facilidade nos itens relacionados a seguir:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quanto mais próximo de UM (1) MENOS facilidade você possui										
Quanto mais próximo de DEZ (10) MAIS facilidade você possui										
23 Facilidade em Matemática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24 Facilidade em Interpretação de Texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 Facilidade em Raciocínio Lógico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Questionário Psicológico

Os resultados da investigação dependem diretamente do rigor da sua resposta e da sinceridade com que responde. Pretende-se que a sua resposta seja espontânea e que descreva aquilo que sente, por isso assinale a resposta que lhe pareça a mais adequada. **Neste questionário não existem respostas certas ou erradas.**

A seguir, encontrará diversas frases relacionadas com seu cotidiano.

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA GERAL

Self-Efficacy Scale de Sherer, et al., (1982)
Adaptação e validação à população Portuguesa por Ribeiro, J.L.P. (s.d.).

COMO EU SOU

Vai encontrar a seguir um conjunto de afirmações acerca da maneira como você pensa sobre si próprio. À frente de cada afirmação encontra 7 letras (de A a G). Se assinalar a letra A significa que discorda totalmente da afirmação e que ela não corresponde, de maneira nenhuma, ao que você pensa de si: se assinalar a letra G significa que a afirmação corresponde totalmente ao que você pensa sobre si próprio/a. Entre esses dois extremos pode ainda escolher uma de 5 letras consoante estiver mais ou menos em desacordo com a sua maneira de pensar. Assinale uma das letras. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente corretas. Peço-lhe que pense bem na resposta de modo a que ela expresse corretamente a sua maneira de pensar.

COD	Afirmativas	<u>Discordo</u> totalmente	Discordo bastante	Discordo um pouco	Nem concordo nem Discordo	Concordo um pouco	Concordo bastante	<u>Concordo</u> totalmente
AE1	Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los.	A	B	C	D	E	F	G
AE2	Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir.	A	B	C	D	E	F	G
AE3	Tenho dificuldade em fazer novos amigos.	A	B	C	D	E	F	G
AE4	Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la.	A	B	C	D	E	F	G
AE5	Quando estabeleço objetivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar.	A	B	C	D	E	F	G
AE6	Sou uma pessoa autoconfiante.	A	B	C	D	E	F	G
AE7	Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida.	A	B	C	D	E	F	G
AE8	Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado.	A	B	C	D	E	F	G
AE9	Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente.	A	B	C	D	E	F	G
AE10	Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa.	A	B	C	D	E	F	G
AE11	Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar.	A	B	C	D	E	F	G
AE12	Desisto facilmente das coisas.	A	B	C	D	E	F	G
AE13	As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos.	A	B	C	D	E	F	G
AE14	Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas.	A	B	C	D	E	F	G
AE15	Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia.	A	B	C	D	E	F	G

ESCALA DE OTIMISMO

Life Orientation Test (LOT) de Scheier & Carver (1985)
Life Orientation Test – Revised (LOT-R) readaptado por Scheier, Carver & Bridges, (1994)
Teste de Orientação de Vida – Revisto - Adaptação e validação à população Portuguesa por Laranjeiras, C. (2008)

Por favor indique o grau em que concorda ou discorda que cada uma das seguintes frases representa a sua maneira de pensar.

COD	Afirmativas	<u>Discordo</u> totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	<u>Concordo</u> Plenamente
OT1	Em situações difíceis espero sempre o melhor.	0	1	2	3	4
OT2	Para mim é fácil relaxar.	0	1	2	3	4
OT3	Se alguma coisa de errado tiver de acontecer comigo, acontecerá de certeza.	0	1	2	3	4
OT4	Sou sempre otimista relativamente ao futuro.	0	1	2	3	4
OT5	Eu gosto muitos dos meus amigos.	0	1	2	3	4
OT6	Para mim, é importante manter-me ocupado(a).	0	1	2	3	4
OT7	Quase nunca espero que as coisas corram a meu favor.	0	1	2	3	4
OT8	Não fico facilmente preocupado(a).	0	1	2	3	4
OT9	Raramente espero que as coisas boas me aconteçam.	0	1	2	3	4
OT10	No conjunto, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más.	0	1	2	3	4

Escala de Autoestima de Rosenberg

Desenvolvida por Rosenberg, (1979; 1989); Corcoran & Fischer (2000).
Adaptação e validação à população Portuguesa por Pechorro et al. (2011)

Marque com um X as questões abaixo, indicando seu grau de concordância em cada afirmativa

COD	Afirmiação – Rosenberg – Pedro Pechorro	<u>Discordo</u> Fortemente	Discordo	Concordo	<u>Concordo</u> Fortemente
EST1	De modo geral, estou satisfeito comigo próprio.	0	1	2	3
EST2	Por vezes penso que não presto.	0	1	2	3
EST3	Sinto que tenho algumas boas qualidades.	0	1	2	3
EST4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	0	1	2	3
EST5	Sinto que não tenho motivo para me orgulhar de mim próprio.	0	1	2	3
EST6	Por vezes sinto que sou um inútil.	0	1	2	3
EST7	Sinto que sou uma pessoa de valor.	0	1	2	3
EST8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio.	0	1	2	3
EST9	De modo geral, sinto-me um fracassado.	0	1	2	3
EST10	Eu tenho uma boa opinião de mim próprio.	0	1	2	3

Escala Locus de Controlo de Rotter

Desenvolvida por Rotter, J. B. (1966)

Adaptação e validação à população Portuguesa por Barros, A. M., Barros, J. H. & Neto, F. (1989)

Marque com um X a opção **A ou B** de todas as afirmativas abaixo, de acordo com sua **maior concordância**:

COD	Opção	Afirmação
LC1	A	As crianças têm problema porque os pais as castigam demasiado.
	B	Hoje em dia, o problema da maior parte das crianças é que os pais são demasiado brandos com elas.
LC2	A	Muitas infelicidades da vida das pessoas são devidas, em parte, à má sorte.
	B	Os azares das pessoas resultam dos erros que elas cometem.
LC3	A	Uma das principais razões da existência de guerras é as pessoas não se interessarem suficientemente por política.
	B	Haverá sempre guerras, por mais que as pessoas tentem evitá-las.
LC4	A	É ao longo da vida que as pessoas acabam por conseguir o respeito que merecem.
	B	Infelizmente, o valor de um indivíduo, por mais que ele se esforce, passa muitas vezes despercebido.
LC5	A	A ideia de que os professores são injustos com os alunos é absurda.
	B	A maior parte dos alunos não consegue perceber quanto as suas notas são influenciadas por acontecimentos ocasionais.
LC6	A	Não se pode ser um bom líder se não aparecem boas ocasiões.
	B	As pessoas competentes que não conseguiram tornar-se líderes foi porque não souberam aproveitar as suas oportunidades.
LC7	A	Por mais que nos esforcemos, há sempre pessoas que não gostam de nós.
	B	As pessoas que não conseguem fazer com que os outros gostem delas, não sabem dar-se bem com os outros.
LC8	A	A hereditariedade desempenha o papel principal na determinação da nossa personalidade.
	B	São experiências vividas por uma pessoa que determinam seu modo de ser.
LC9	A	Às vezes, penso que as coisas acontecem porque têm de acontecer.
	B	Para mim, em vez de se confiar no destino, é melhor tomar uma decisão para seguir um rumo de ação definido.
LC10	A	Quando um estudante está bem preparado, é raro haver exames injustos.
	B	Muitas vezes, as perguntas de um exame estão pouco relacionadas com o conteúdo da disciplina que é inútil estudar as matérias.
LC11	A	Para ter sucesso, é preciso trabalhar muito; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
	B	Arranjar um bom emprego depende sobretudo de estar no lugar certo na altura certa.
LC12	A	O cidadão comum pode ter influência nas decisões governamentais.
	B	O mundo é dirigido por poucas pessoas que estão no poder, e não há nada que uma pessoa vulgar possa fazer quanto a isso.
LC13	A	Quando faço planos tenho quase certeza que os posso realizar.
	B	Nem sempre é acertado fazer planos a longo prazo, porque muitas coisas são apenas uma questão de boa ou má sorte.
LC14	A	Há certas pessoas que simplesmente não prestam.
	B	Existe sempre qualquer coisa de bom em qualquer um de nós.

LC15	A	Em meu caso, seguir aquilo que quero pouco ou nada tem a ver com a sorte.
	B	Muitas vezes, decidimos o que fazer atirando uma moeda ao ar.
LC16	A	Conseguir ser chefe depende muitas vezes de ter sorte e chegar primeiro ao lugar certo.
	B	Fazer com que as pessoas atuem da melhor maneira depende da nossa própria capacidade para tal; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
LC17	A	No que diz respeito aos acontecimentos mundiais, a maior parte de nós é vítima de forças que não consegue controlar nem compreender.
	B	As pessoas podem controlar os acontecimentos mundiais se participarem ativamente nas questões políticas e sociais.
LC18	A	A maior parte das pessoas não compreende até que ponto a sua vida é controlada por acontecimentos ocasionais.
	B	A sorte é coisa que realmente não existe.
LC19	A	Devemos estar sempre prontos a admitir nossos erros.
	B	Geralmente, é melhor ocultarmos os nossos erros.
LC20	A	É difícil saber se alguém realmente gosta ou não de nós.
	B	A quantidade de amigos que temos depende da nossa simpatia.
LC21	A	Ao longo da nossa vida, o que de mal nos acontece é contrabalançado com o bom.
	B	A maior parte das infelicidades resulta da falta de capacidade, ignorância ou preguiça, ou das três conjuntamente.
LC22	A	Se nos esforçarmos o bastante, havemos de conseguir que desapareça toda a corrupção política.
	B	É difícil controlarmos aquilo que os políticos fazem nos seus gabinetes.
LC23	A	As vezes não consigo compreender em que é que os professores se baseiam para dar as notas que dão.
	B	Quanto mais estudar, melhores notas terei.
LC24	A	O bom líder espera que as pessoas decidam por si próprias o que devem fazer.
	B	O bom líder determina claramente as tarefas que cabem aos outros.
LC25	A	Muitas vezes sinto que tenho pouca influência nas coisas que me acontecem.
	B	É-me impossível acreditar que a sorte ou o acaso tenham um papel importante na minha vida.
LC26	A	As pessoas sentem-se sós porque não procuram fazer amigos.
	B	Não vale muita a pena tentar agradar demasiado às pessoas, porque se elas tiverem de gostar de nós, gostam mesmo.
LC27	A	Na escola dá-se muita importância para às aulas de desporto.
	B	Os desportos em equipa são um meio excelente para a construção do carácter de uma pessoa.
LC28	A	Sou o único responsável por aquilo que me acontece.
	B	Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direção que a minha vida está a tomar.
LC29	A	Em geral não consigo compreender porque os políticos agem de determinada maneira.
	B	Ao longo da vida, as pessoas são responsáveis pelo seu governo, tanto a nível local como a nível nacional.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.