
DESEMPENHO ACADÊMICO E CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, COMPORTAMENTAIS, PSICOLÓGICAS E DE FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DE ALUNOS PORTUGUESES DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Márcia Juliana da Cunha dos Santos ¹
Estela Maria dos Santos Ramos Vilhena ²
Ricardo Adriano Antonelli ³
Alison Martins Meurer ⁴

▪ Artigo recebido em: 08/03/2019 ▪ Artigo aceito em: 26/05/2020 ▪▪ Segunda versão aceita em: 18/06/2020

RESUMO

Cabe às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade pela qualificação de alto nível e a difusão do conhecimento tecnológico e científico aos seus estudantes para que, após o percurso acadêmico, atendam as expectativas profissionais, sociais e acadêmicas. Com isso, esta investigação teve como objetivo analisar a relação entre variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente com o desempenho acadêmico de universitários do Ensino Superior português da área de negócios. A população compreende os alunos dos cursos da área de negócios da Escola de Gestão do IPCA em Portugal. Os dados foram coletados por meio de levantamento com a aplicação de uma *survey* ano de 2017 (n = 188) e os dados secundários foram fornecidos pelos serviços acadêmicos da instituição (N = 435). Nas análises estatísticas foram utilizadas as técnicas de regressão linear múltipla e a *path analysis*. Os resultados das regressões lineares múltiplas indicaram que o desempenho acadêmico é explicado pela: nota de ingresso no ensino superior;

¹ Mestre em Contabilidade e Finanças pelo Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos-Portugal. Endereço: Vila Frescaíinha S. Martinho, 4750-810, Barcelos, Portugal. E-mail: marcyjuly@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8562-8475>

² Doutora em Ciências Biomédicas. Professora Adjunta no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos-Portugal. Endereço: Vila Frescaíinha S. Martinho, 4750-810, Barcelos, Portugal. E-mail: evilhena@ipca.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3063-5117>

³ Doutor em Contabilidade pela Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. Professor do curso de Ciências Contábeis na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, Brasil. E-mail: rantonelli@utfpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7606-2388>

⁴ Doutorando em Contabilidade pela Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. Professor do curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: alisonmmeurer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>

Editora responsável pela aprovação do artigo: Dr^a. Bruna Camargos Avelino

Editora responsável pela edição do artigo: Dr^a. Bruna Camargos Avelino

facilidade em cálculos matemáticos; facilidade em interpretação de texto; horas de sono; horas de estudo extraclasse; nível de formação acadêmica do professor; e faltas. A *path analysis* indicou que o desempenho acadêmico também é explicado indiretamente pela: autoeficácia, otimismo e autoestima. Os resultados desta pesquisa pretendem contribuir proativamente com a gestão acadêmica, auxiliando no desenho de estratégias que visem a melhoria dos processos educacionais e, conseqüentemente, um maior desempenho acadêmico.

Palavras-Chave: Desempenho Acadêmico. Determinantes Socioeconômicos. Determinantes Comportamentais. Determinantes Psicológicos. Área de Negócios.

ACADEMIC PERFORMANCE AND SOCIODEMOGRAPHIC, BEHAVIORAL, PSYCHOLOGICAL AND TEACHER TRAINING CHARACTERISTICS: ANALYSIS OF PORTUGUESE STUDENTS IN THE BUSINESS AREA

ABSTRACT

Higher Education Institutions have the responsibility for high-level qualification and the dissemination of technological and scientific knowledge to their students so that, after the academic path, they meet professional, social and academic expectations. Thus, this research aimed to analyze the relationship between sociodemographic, behavioral, psychological and teacher training variables with the academic performance of Portuguese Higher Education students in the business area. The population comprises students of business courses at the IPCA School of Management in Portugal. Data were collected by means of a survey with the application of a 2017 survey (n = 188) and secondary data were provided by the institution's academic services (N = 435). In the statistical analyzes, multiple linear regression techniques and path analysis were used. The results of the multiple linear regressions indicated that academic performance is explained by: grade of entry into higher education; ease in mathematical calculations; ease of text interpretation; hours of sleep; hours of extra-class study; level of academic education of the teacher; and absences. The path analysis indicated that academic performance is also explained indirectly by: self-efficacy, optimism and self-esteem. The results of this research intend to proactively contribute to academic management, assisting in the design of strategies aimed at improving educational processes and, consequently, greater academic performance.

Keywords: Academic achievement. Socioeconomic Determinants. Behavioral Determinants. Psychological Determinants. Business area.

1 INTRODUÇÃO

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, em que crescem consideravelmente os níveis de exigências em relação ao patamar de qualificações e às capacidades profissionais (David & Abreu, 2009).

Assim, a qualidade do ensino torna-se tema de interesse para fomentar níveis adequados de qualificações e capacidades profissionais, passando por critérios de avaliação institucional. Dias (2002, p.15) expõe que a avaliação institucional da Educação Superior é tema intrigante, “as relações de forças, que disputam a hegemonia e a direção de concessões determinam as mudanças que essa instituição vai adquirindo ao longo dos tempos e dos diversos lugares”. Entretanto, além dos parâmetros de avaliação estabelecidos pelas agências de avaliação, as Instituições de Ensino Superior (IES), de forma interna, acabam por elaborar sistemas de autoavaliação próprios (Batista, Paula, Oliveira, & Almeida, 2013).

As IES também adotam critérios de avaliação dos seus alunos, que sejam passíveis de mensuração do seu desempenho acadêmico. Segundo Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012), a vida acadêmica do aluno é estruturada e apresentada por meio de índices e um exemplo disso seria o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), instrumento de medição, direcionado para avaliação de resultados e que, neste estudo, representa o desempenho acadêmico.

O desempenho acadêmico tem sido estudado como consequência de uma série de fatores que abrangem características sociais e demográficas (e. g. Araújo, Camargos, Camargos & Dias, 2013; Moriconi & Nascimento, 2014), comportamentais (e. g. Nogueira, Costa, Takamatsu & Reis, 2013; Ferreira, 2015), elementos psicológicos (e. g. Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, et al, 2005) e de formação docente (e. g. Miranda, Casa Nova & Cornacchione, 2013; Moriconi & Nascimento, 2014). O campo de estudo tem buscado identificar os fatores que afetam o desempenho acadêmico com intuito de fornecer evidências que subsidiem ações educacionais e práticas de ensino que melhorem a aprendizagem dos discentes (Rangel & Miranda, 2016).

Especificamente no curso de Ciências Contábeis, foco desta pesquisa, as discussões têm convergido para a necessidade de compreensão do panorama que afeta o desempenho desses estudantes, visto que as características desse curso e as atividades desempenhadas por esses profissionais demandam o desenvolvimento de conhecimentos adequados para a elaboração de instruções e técnicas que permeiam o ambiente empresarial (Cornacchione Junior, Cunha, De Luca & Ott, 2010). Nesse contexto, acredita-se que o desempenho acadêmico seja uma variável capaz de representar esse desempenho em relação a formação de conhecimento dos discentes pertencentes a esse curso, tornando-se oportuna a investigação da referida amostra.

Assim, a relevância dos fatores que compõem o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis desperta a seguinte questão de pesquisa: *qual é a relação entre as variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente com o desempenho acadêmico de universitários do Ensino Superior portugueses da área de negócios?* O objetivo da pesquisa consiste em analisar a relação entre variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente com o desempenho acadêmico de universitários do Ensino Superior portugueses da área de negócios. Nesta investigação, a área de negócios é consubstanciada nos cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças da Escola Superior de Gestão – ESG do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave – IPCA.

A pesquisa justifica-se nos âmbitos social, profissional e acadêmico. Socialmente, identificar as variáveis que afetam o desempenho acadêmico mostra-se relevante por discorrer de elementos que interferem na qualidade e eficiência do ensino fornecido aos discentes da área de negócios (Araújo et al., 2013). As evidências fornecidas pelo estudo podem colaborar para o desenvolvimento de políticas de apoio estudantil e aprimoramento das técnicas de ensino a fim de maximizar o desempenho acadêmico dos discentes da área de negócios.

No âmbito profissional, o desempenho acadêmico tem sido relacionado com a postura do discente no mercado de trabalho (Meriac, 2012). Assim, fomentar maiores níveis de aprendizagem colabora para a formação de profissionais mais competentes e aptos para desenvolverem as funções profissionais (Miranda, Lemos, Pimenta & Ferreira, 2015). Em termos acadêmicos, a análise conjunta de variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente apresenta-se como um fator de ineditismo quando comparado com estudos desenvolvidos sobre a temática na área analisada podendo enriquecer as discussões sobre a temática e consolidar resultados de variáveis que tem se mostrado inconclusivas. De modo adicional, esta investigação apresenta-se como um convite que permite o fornecimento de um panorama geral de como essas variáveis se interrelacionam.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino Superior em Portugal e Desempenho Acadêmico

A Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC) (2017) aponta um total de 40 cursos em Portugal vinculadas à área Contábil que possuem habilitações reconhecidas, entre eles, estão os cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças do IPCA. Esses cursos são abrangidos pelo escopo do ensino superior europeu, no qual destaca-se o Processo de Bolonha, que teve início informalmente em 1998, implementando-se oficialmente com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, por meio da participação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal (David & Abreu, 2009).

Marginson e Wende (2009) expõem que em 2009 o Processo de Bolonha já agregava 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 uma resposta à globalização no Ensino Superior.

Vieira (2009) afirma que a questão do sucesso acadêmico é realçada na construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), por meio da implementação do Processo de Bolonha, uma vez que luta por um sistema universitário com maiores níveis de competitividade, mobilidade, qualidade e empregabilidade. Desse modo, o sucesso acadêmico é considerado pelo EEES um tema importante e tem sido relacionado com a qualidade do ensino.

Especificamente em relação ao ensino superior Português cita-se a sua binariedade, pois tanto os subsetores públicos como os privados possuem universidades e politécnicos. A diferenciação dessa natureza binária é tratada,

no Art. 3.º da Lei n.º 62/2007: “[...] 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”.

No entanto, na realidade o que se observa é que a formalidade da diferenciação não é tão clara. Segundo Blättler, Rapp, Solà, Davies & Teixeira (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.

Para Portugal, com a Declaração de Bolonha e a implementação do sistema de créditos ECTS criado pela Comissão das Comunidades Europeias, implicou uma grande alteração dos paradigmas educacionais (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – 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). 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 (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior Manual de Avaliação - A3ES, 2013).

Em 2007 foi instituída pelo Estado, por meio 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, mostrou 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.

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 académico, desenvolvimento curricular baseado nos resultados da aprendizagem e plena participação dos académicos na garantia da qualidade” (Blättler et al., p. 39, 2013).

Além dos parâmetros de avaliação utilizados para com as IES, previamente estabelecidos pelas agências de avaliação, Ferreira e Crisóstomo (2011) e Batista et al. (2013) destacam que as IES, de forma interna, têm adotado um critério de avaliação de seus discentes por meio de seu rendimento académico,

comumente conhecido como Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA). É importante destacar que, Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012) ressaltam que o cálculo deste índice pode variar de uma instituição para outra, uma vez que se trata de uma avaliação própria de cada instituição. Além disso, Ferreira e Crisóstomo (2011) citam que o CRA é calculado normalmente com base na carga horária da disciplina, carga horária frequentada e nota obtida pelo discente na disciplina.

Assim, para Vieira (2009), o mau desempenho ou insucesso escolar se manifesta de diversas formas, mas normalmente é expresso por meio de indicadores de aprovação/reprovação, de desistência ou de abandono. Diante disso, as IES têm buscado utilizar o desempenho acadêmico como uma ferramenta de gestão, a fim de fomentar a qualidade do ensino.

2.2 Desempenho Acadêmico e seus Determinantes

A preocupação com a qualidade do ensino, muitas vezes representada pelo desempenho acadêmico discente, tem sido alvo de várias pesquisas que buscam avaliar a relação de características do discente, da instituição e dos docentes com o desempenho acadêmico. Deste modo, procurou-se identificar fatores determinantes sociodemográficos, comportamentais, cognitivos e institucionais que apresentam possível relação com o desempenho acadêmico com o objetivo de obter um panorama para a análise conjunta desses elementos.

Primeiramente, na revisão de literatura apresentada na Figura 1 foram detectados sete fatores sociodemográficos que as pesquisas têm relacionado com o desempenho acadêmico: (F1) Gênero; (F2) Idade; (F3) Estado Civil; (F4) Possuir Filhos; (F5) Regime de Frequência: Diurno ou Noturno; (F6) Nacionalidade/ Minorias; e (F7) Nota de Ingresso no Ensino Superior (ES). Tais fatores são expostos juntamente com a indicação de suas pesquisas originárias e o sinal da relação entre a característica de referência do fator e o desempenho acadêmico.

Determinantes Sociodemográficos						
Fator e Grupo de referência	Autores e Sinal	Local	Área	Autores e Sinal	Local	Área
F1 – Gênero do Acadêmico Ref: Gênero feminino	Caiado e Madeira (2002) (null)	Portugal	Contabilidade e Gestão	Moriconi e Nascimento (2014) (-)	Brasil	Engenharias
	Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002) (-)	Emirados Árabes	Negócios	Mamede et al. (2015) (+)	Brasil	Contabilidade
	Considine e Zappala (2002) (+)	EUA	Geral	Ferreira (2015) (-)	Brasil	Contabilidade
	Byrne e Flood (2008) (null)	Irlanda	Contabilidade	Rodrigues et al. (2016) (-)	Brasil	Contabilidade
	Araújo et al. (2013) (+)	Brasil	Contabilidade	Cavichioli, Santos e Silva (2016) (≠)	Brasil	Contabilidade
F2 - Idade do Acadêmico Ref: Maior idade	Caiado e Madeira (2002) (-)	Portugal	Contabilidade e Gestão	Araújo et al. (2013) (+)	Brasil	Contabilidade
	Considine e Zappala (2002) (+)	EUA	Geral	Moriconi e Nascimento (2014) (-)	Brasil	Engenharias
	Freitas (2004) (-)	Brasil	Geral	Cavichioli, Santos e Silva (2016) (null)	Brasil	Contabilidade
F3 – Estado Civil Ref: Não casados	Ferreira (2015) (-)	Brasil	Contabilidade	Rodrigues et al. (2016) (null)	Brasil	Contabilidade
	Farias, Alves e Farias (2015) (null)	Brasil	Contabilidade	Cavichioli, Santos e Silva (2016) (null)	Brasil	Contabilidade
F4 – Filhos Ref: Possuir filhos	Silva, Oliveira, Rogers e Miranda (2015) (-)	Brasil	Contabilidade			
F5 – Regime de frequência: Diurno ou Noturno Ref: Noturno	Souto-Maior, Borba, Knupp e Croll (2011) (-)	Brasil	Contabilidade e Negócios	Farias, Alves e Farias (2015) (-)	Brasil	Contabilidade
	Moura, Miranda e Pereira (2015) (+)	Brasil	Contabilidade			
F6 – Nacionalidade/ Minorias Ref: Ser minoria	Considine e Zappala (2002) (-)	EUA	Geral	Ferreira (2015) (-)	Brasil	Contabilidade
	Freitas (2004) (-)	Brasil	Geral	Rodrigues et al. (2016) (-)	Brasil	Contabilidade

Fator e Grupo de referência	Autores e Sinal	Local	Área	Autores e Sinal	Local	Área
F7 - Nota de Ingresso no ES Ref: Maior nota de ingresso	Caiado e Madeira (2002) ^(null)	Portugal	Contabilidade e Gestão	Souto-Maior et al. (2011) (+)	Brasil	Contabilidade e Negócios
	Duff (2004) (+)	Reino Unido	Contabilidade	Farias, Alves e Farias (2015) (+)	Brasil	Contabilidade
	Byrne e Flood (2008) (+)	Irlanda	Contabilidade	Miranda et al. (2015) (Revisão da literatura)	Internacional	Negócios
	Souza (2008) (+)	Brasil	Contabilidade			

Figura 1 - Fatores sociodemográficos e desempenho acadêmico – Parte 1 de 2.

Nota. Ref: representa a categoria de referência utilizada para definição do sinal encontrado no estudo anterior com o desempenho acadêmico; (+): o estudo anterior encontrou relação positiva entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (-): o estudo anterior encontrou relação negativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; ^(null): o estudo anterior não encontrou relação significativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (#): o estudo anterior encontrou diferença significativa no desempenho acadêmico comparando a categoria de referência com as demais categorias.

Fonte: Elaboração própria.

Ainda com relação aos fatores sociodemográficos foram detectadas mais sete variáveis: (F8) Curso Ensino Médio em instituição da rede Pública ou Privada; (F9) Acadêmico Trabalhador; (F10) Tempo de Experiência na Área em que Estuda; (F11) Bolsa de Estudos; (F12) Rendimento Familiar; (F13) Nível de Escolaridade dos Pais; e (F14) Nível de Facilidade em: a) Cálculos Matemáticos; b) Interpretação de Textos; e, c) Raciocínio Lógico. Na Figura 2 são relacionados os respectivos fatores, suas pesquisas de origem e o sinal da relação encontrada entre a categoria de referência e o desempenho acadêmico.

É importante destacar que das pesquisas relacionadas nas Figura 1 e Figura 2, as relações dos fatores com o desempenho acadêmico não são unânimes, por exemplo, Andrade e Corrar (2007), Souza (2008) e, Moriconi e Nascimento (2014) verificaram haver uma relação positiva entre o Nível de Escolaridade dos Pais (F13) e o desempenho acadêmico. Enquanto, Ferreira (2015) encontrou relação negativa e Lemos e Miranda (2015) afirmam que o determinante nível de escolaridade dos pais não é relevante para explicar o bom desempenho acadêmico. Freitas (2004) conclui que o sucesso dos acadêmicos na aprendizagem depende muito mais do esforço dos próprios estudantes do que da interferência da família.

Determinantes Sociodemográficos						
Fator	Autores e Sinal	Local	Área	Autores e Sinal	Local	Área
F8 – cursou Ensino Médio em Rede Pública ou Privada Ref: Rede pública	Andrade e Corrar (2007) (-)	Brasil	Contabilidade	Farias, Alves e Farias (2015) (null)	Brasil	Contabilidade
	Rodrigues et al. (2016) (-)	Brasil	Contabilidade	Ferreira (2015) (-)	Brasil	Contabilidade
	Freitas (2004) (-)	Brasil	Geral			
F9 – Acadêmico Trabalhador Ref: Ser trabalhador	Caiado e Madeira (2002) (null)	Portugal	Contabilidade e Gestão	Cavichioli, Santos e Silva (2016) (null)	Brasil	Contabilidade
	Souza (2008) (null)	Brasil	Contabilidade			
F10 – Experiência na Área em que Estuda Ref: Maior tempo	Mamede et al. (2015) (+)	Brasil	Contabilidade			
F11 – Bolsa de Estudos Ref: Ser bolsista	Ferreira (2015) (-)	Brasil	Contabilidade	Rodrigues et al. (2016) (+)	Brasil	Contabilidade
F12 – Rendimento Familiar Ref: Maior renda	Considini e Zappala (2002) (+)	EUA	Geral	Silva et al. (2015) (+)	Brasil	Contabilidade
	Andrade e Corrar (2007) (+)	Brasil	Contabilidade	Ferreira (2015) (+)	Brasil	Contabilidade
	Souza (2008) (+)	Brasil	Contabilidade	Rodrigues et al. (2016) (+)	Brasil	Contabilidade
	Westrick et al. (2015) (+)	EUA	Geral			
F13 – Nível de Escolaridade dos Pais Ref: Maior escolaridade	Considine e Zappala (2002) (+)	EUA	Geral	Moriconi e Nascimento (2014) (+)	Brasil	Engenharias
	Andrade e Corrar (2007) (+)	Brasil	Contabilidade	Lemos e Miranda (2015) (null)	Brasil	Contabilidade
	Souza (2008) (+)	Brasil	Contabilidade	Ferreira (2015) (-)	Brasil	Contabilidade
F14 – Nível de Facilidade em: a) Cálculos matemáticos; b) Interpretação de Textos; e c) Raciocínio Lógico. Ref: Maior facilidade	Oliveira e Santos (2005) (+)	Brasil	Gestão, Direito e Psicologia			

Figura 1 - Fatores sociodemográficos e desempenho acadêmico – Parte 2 de 2.

Nota. Ref: representa a categoria de referência utilizada para definição do sinal encontrado no estudo anterior com o desempenho acadêmico; (+): o estudo anterior encontrou relação positiva entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (-): o estudo anterior encontrou relação negativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (null): o estudo anterior não encontrou relação significativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência.

O segundo grupo de variáveis capazes de interferir no desempenho acadêmico refere-se aos determinantes comportamentais que nesta pesquisa, de acordo com a revisão bibliográfica, estão relacionados com os fatores: (F15) Ausências às Aulas; (F16) Horas de Estudo; (F17) Hábito de Leitura; (F18) Horas de Sono; e (F19) Hábito de Fumar, conforme exposto na Figura 2 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

Determinantes Comportamentais						
Fator	Autores e Sinal	Local	Área	Autores e Sinal	Local	Área
F15 – Ausências às Aulas/ Não participação Ref: Mais faltas e não participação	Considine e Zappala (2002) (-)	EUA	Geral	Miranda et al. (2015) (Revisão da literatura)	Internacional	Negócios
	Souto-Maior et al. (2011) (-)	Brasil	Contabilidade e Negócios	Silva et al. (2015) (-)	Brasil	Contabilidade
	Araújo et al. (2013) (+)	Brasil	Contabilidade	Nogueira et al. (2013) (-)	Brasil	Contabilidade
F16 – Horas de Estudo Ref: Mais horas de estudos	Carvalho (2012) (+)	Portugal	Geral	Rodrigues et al. (2016) (+)	Brasil	Contabilidade
	Ferreira (2015) (+)	Brasil	Contabilidade			
F17 – Hábito de Leitura Ref: Mais leitura	Oliveira e Santos (2005) (+)	Brasil	Gestão, Direito e Psicologia	Ferreira (2015) (+)	Brasil	Contabilidade
F18 – Horas de Sono Ref: Mais horas de sono	Gomes (2005) (+)	Portugal	Geral	Henriques (2008) (+)	Portugal	Geral
F19 – Hábito de Fumar Ref: Ser fumante	Henriques (2008) (-)	Portugal	Geral	Mamede et al. (2015) (-)	Brasil	Contabilidade

Figura 2 - Fatores comportamentais e desempenho acadêmico.

Nota. Ref: representa a categoria de referência utilizada para definição do sinal encontrado no estudo anterior com o desempenho acadêmico; (+): o estudo anterior encontrou relação positiva entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (-): o estudo anterior encontrou relação negativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (null): o estudo anterior não encontrou relação significativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência.

Fonte: Elaboração própria

Neste agrupamento, alguns resultados relevantes já foram expostos, por exemplo, Henriques (2008) verificou que as médias mais altas estão associadas a estudantes que dormem mais. Assim, poucas horas de sono afetam o desempenho acadêmico, implicando em menor sucesso escolar.

Na sequência, o terceiro grupo de variáveis referem-se aos determinantes psicológicos e a sua influência no desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Superior na área de negócios. Das pesquisas analisadas, as variáveis de Autoestima, Otimismo, Autoeficácia e Locus de Controle foram investigadas empiricamente por Baumeister et al. (2003), Bandeira et al. (2005) e Byrne e Flood (2008) no contexto internacional, e Nogueira et al. (2013) e Mamede et al. (2015) no contexto brasileiro, sendo consideradas nesta pesquisa. Assim, na Figura 4 são relacionados os determinantes psicológicos, sendo estes tratados como subfatores individuais.

Determinantes Cognitivos						
Fator	Autores e Sinal	Local	Área	Autores e Sinal	Local	Área
F20a Autoeficácia F20b	- Baumeister et al. (2003) (+)	EUA	Geral	Silva et al. (2015) (null)	Brasil	Contabilidade
Otimismo F20c Autoestima F20d – Locus de Controle	- Byrne e Flood (2008) (+)	Irlanda	Contabilidade	Mamede et al. (2015) (null)	Brasil	Contabilidade
Ref: Maior nível	Bandeira et al. (2005) (+)	Brasil	Geral	Laginha (2015)	Portugal	Geral

Figura 4 - Fatores psicológicos e desempenho acadêmico.

Nota. Ref: representa a categoria de referência utilizada para definição do sinal encontrado no estudo anterior com o desempenho acadêmico; (+): o estudo anterior encontrou relação positiva entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (-): o estudo anterior encontrou relação negativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência; (null): o estudo anterior não encontrou relação significativa entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência.

Fonte: Elaboração própria

Coimbra (2010, p. 64-65) expõe que a Autoeficácia associa 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”. O Otimismo, de acordo com Scheier e Carver (1985), advém da forma como as pessoas se relacionam e veem o mundo, no qual algumas pessoas tendem a ser positivas nas suas perspectivas sendo denominadas de otimistas. Já os pessimistas são aqueles que possuem um conjunto de crenças exatamente contrárias.

Referente a Autoestima, Coimbra (2010, p. 64) afirma que esta 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”. Já o construto Locus de Controle 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 Controle 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 Controle Externo” (Barros & Barros, 1989).

O quarto e último tipo de determinantes do desempenho acadêmico está relacionada à Instituição de Ensino, corporizado neste estudo como o Nível de Formação dos Professores (F21), conforme exposto no Figura 5.

Determinante relacionado a Instituição de Ensino						
Fator	Autores e Sinal	Local	Área	Autores e Sinal	Local	Área
F21 – Nível de Formação dos Professores Ref: Maior nível de formação	Lemos e Miranda (2015) (+)	Brasil	Contabilidade	Ferreira (2015) (+)	Brasil	Contabilidade
	Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2013) (+)	Brasil	Contabilidade			

Figura 5 - Fatores relacionados a Instituição de Ensino e desempenho acadêmico.

Nota. Ref: representa a categoria de referência utilizada para definição do sinal encontrado no estudo anterior com o desempenho acadêmico; (+): o estudo anterior encontrou relação positiva entre o desempenho acadêmico e a categoria de referência.

Fonte: Elaboração própria

Com relação ao fator relacionado à IES, é importante destacar que o fator (F21) foi analisado dentre os autores referenciados, de modo que, apenas nas pesquisas realizadas no Brasil tal relação foi detectada.

3 METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter descritivo-explicativo com abordagem quantitativa. A população é constituída pelos acadêmicos do 2º e 3º anos dos cursos de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave – IPCA, de Portugal. A coleta de dados deu-se por meio de levantamento (*survey*) realizado *in loco* em 2017 junto aos estudantes que compõem a população da pesquisa e por meio de dados secundários obtidos junto a IES. O instrumento de coleta de dados aplicado junto aos discentes foi estruturado em três blocos.

No primeiro bloco “Determinantes Sociodemográficos”, obteve-se informações relacionadas com a caracterização dos respondentes, assim como da sua situação socioeconômica familiar e ao histórico de formação. O segundo bloco do instrumento denominado “Determinantes Comportamentais”, verificou informações relativas aos hábitos dos discentes, tais como: hábito de estudo, hábito de leitura, hábito relacionado com o tempo de sono nas noites que antecedem as avaliações, assim como o hábito de fumar. O terceiro bloco “Determinantes Psicológicos” teve como objetivo obter informações no âmbito

psicológico estando associado ao fator F20, subdividido nos quatro instrumentos de pesquisa relacionados na revisão de literatura, a fim de mensurar a Autoeficácia (F20a), o Otimismo (F20b), a Autoestima (F20c) e o Locus de Controle (F20d) dos discentes.

A fim de mensurar a Autoeficácia utilizou-se a Escala de Avaliação da Autoeficácia Geral (*Self-Efficacy Scale*), que foi adaptada e validada à população Portuguesa por Ribeiro (s.d.), o qual utilizou uma medida constituída por 15 itens com escala numérica e de intensidade de 7 pontos. A Escala de Otimismo foi elaborada por Scheier e Carver (1992), com 10 itens, a qual foi adaptada e validada à população portuguesa por Laranjeira (2008). Empregou-se, também, a Escala de Autoestima (Rosenberg Self-Esteem Scale-RSES) de Rosenberg (1989) de 10 itens, que foi validada junto à população Portuguesa por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011). Para verificar o Locus de Controle (LC) foi utilizada a Escala de Rotter elaborada por Rotter (1966), a qual foi traduzida e validada à população portuguesa por Barros, Barros e Neto (1989), sendo composta por 29 itens.

Com relação ao “Determinante da Instituição de Ensino”, que neste caso é consubstanciado na formação dos professores, foram utilizados dados secundários disponibilizados pelos Serviços Acadêmicos do IPCA no mês de maio de 2017. É importante destacar que 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.

Adicionalmente, foi solicitado ao departamento de Serviços Acadêmicos as informações sociodemográficas dos estudantes para que fosse possível realizar a análise daqueles discentes que não responderam o questionário, mas que possuíam informações de algumas variáveis armazenadas no banco de dados da instituição. Assim, obteve-se informações de 435 estudantes junto a IES, sendo que deste grupo 188 estudantes também responderam o questionário aplicado *in loco* em sala de aula.

Após a coleta dos dados em sala de aula e da obtenção das informações dos acadêmicos fornecidos pelos Serviços Acadêmicos do IPCA foi constituído dois grupos de análise com intuito de melhor oportunizar a exploração dos dados. O primeiro grupo é formado pelos acadêmicos respondentes da *survey* (n = 188) e foi denominado “Grupo A – Dados Primários”. A este grupo foi possível associar todos os possíveis determinantes obtidos pelo preenchimento do instrumento de coleta de dados, tais como informações sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e associadas à Instituição de Ensino, nesse último caso, a formação dos professores.

O segundo grupo de análise é formado pelo total de acadêmicos matriculados e representa a população total (N = 435), ou seja, a soma de todos os estudantes dos referidos cursos e foi denominado como “Grupo B - Dados Secundários”. A criação do Grupo B foi considerada após a obtenção dos dados dos discentes do IPCA, os quais contemplavam grande parte das informações sociodemográficas que haviam sido respondidas na *survey* realizada junto ao Grupo A, tais como: Nº de aluno (Q₀₁), Curso (Q₀₂), Regime de curso (Q₀₃), Ano

curricular (Q₀₄), Gênero (Q₀₅), Idade (Q₀₆), Nível de formação do pai (Q₁₆), Nível de formação da mãe (Q₁₇), Tipo de escola que frequentou no Ensino Médio (Q₁₈), e ainda, Nota de ingresso e a Nota média de final de ano que equivale ao CRA. Contudo, a análise do Grupo B por pautar-se em dados secundários não conta com as informações dos demais determinantes que foram recolhidas via questionário. Com esta divisão tem-se a possibilidade de em termos sociodemográficos abranger todos os discentes da instituição, e não somente os respondentes do questionário da pesquisa.

A fim de possibilitar a análise das variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e da instituição de ensino foi necessária a definição da forma de mensuração do desempenho acadêmico que neste estudo é representado pelo Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), expresso pela seguinte fórmula:

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

Em que:

CRA = Coeficiente de Rendimento Acadêmico;

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.

Com relação ao tratamento dos dados, optou-se pela utilização da regressão linear múltipla, que é uma metodologia de análise estatística com o objetivo de verificar a existência de uma relação funcional entre uma variável dependente (Y) com mais de uma variável independente (X's) (Hair Jr., Anderson, Tatham & Black, 2005).

À aplicação da regressão linear múltipla foram considerados os pressupostos: linearidade, homocedasticidade e heterocedasticidade, independência de resíduos, normalidade, *outliers*, colinearidade e a multicolinearidade. Também, à aplicação da regressão, utilizou-se de variáveis *dummies*, com a finalidade permitir a inserção de variáveis qualitativas no modelo de regressão, transformando-as em uma variável explicativa (X) que assume apenas dois valores: presença (1) ou ausência (0). As variáveis *dummies* consideradas são indicadas na Tabela 1.

Tabela 1
Variáveis *dummies*

Variável	Escala	Valor "0"	Valor "1"
Facilidade em Cálculos Matemáticos (F14a)	0 a 10	< 7	≥ 7
Facilidade em Interpretação de Texto (F14b)	0 a 10	< 7	≥ 7
Falta nas Aulas (F15)	Horas aula	Frequentes	Faltantes
Horas de Estudo (F16)	Horas	≤ 5 horas/semana	> 5 horas/semana
Horas de Sono (F18)	Horas	< 7 horas	≥ 7 horas
Nível Formação Professor (F21)	0 ou 1	Licenciados e Mestres	Especialistas e Doutores

Fonte: Elaboração própria

Após a realização das regressões nos dados coletados, utilizou-se a técnica *path analysis*, também conhecida por análise de caminhos para representar, estimar e testar modelos teóricos que envolvem várias relações entre variáveis, de forma a compreender os padrões de correlação/covariância entre estas (Kline, 2011).

Esta técnica é uma extensão da análise de regressão linear múltipla (Lei & Wu, 2007), distinguindo-se desta apenas pelo fato de poder considerar para modelos mais complexos, avaliação nos quais existem múltiplas variáveis dependentes, permitindo analisar um conjunto de relações de forma simultânea (Hair Jr. et al., 2005).

A utilização destes modelos exige a aplicação de um conjunto de etapas sucessivas, conforme apresentado Figura 6.

Etapa	Descrição	Fonte
Especificação do modelo conceitual (estrutural)	Construção de um diagrama de caminhos que representam as relações postuladas	Hair et al. (2005) e Kline (2011)
Identificação do modelo	Representação do conjunto de dados da matriz de covariâncias amostrais	Byrne (2006) e Ullman (2007)
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 e Fidell (1996)
Avaliação da qualidade do ajustamento do modelo	Análise dos índices de ajustamento do modelo, sendo: i) testes de ajustamento; ii) índices de qualidade de ajustamento; e iii) análise de resíduos, significância dos parâmetros e fiabilidade individual	Tabachnick e Fidell (1996); Bentler (2006)

Figura 6 - Etapas da Análise de Caminhos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, o uso da Análise de Trajetórias (*path analysis*) teve como objetivo identificar preditores simultâneos do desempenho acadêmico, assim como possíveis relações diretas e indiretas entre as variáveis explicativas consideradas na análise do Grupo A. Na análise estatística utilizaram-se dos softwares *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 23.0 e *EQS* versão 6.1.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Modelo de Regressão Linear Múltipla

Na análise da regressão linear múltipla foi testado um modelo para o Grupo A e um modelo para o Grupo B, ambos tendo a variável dependente: desempenho acadêmico. Os pressupostos de aplicação desta metodologia de análise foram validados. Na estimação das variáveis exploratórias que conduzem ao modelo empírico mais adequado utilizou-se o método *stepwise*, que se inicia apenas com 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 (Tabachnick & Fidell, 2007). Os indicadores do modelo de regressão do Grupo A são demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2

Coefficientes de regressão. Respondentes - Modelo grupo A

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)

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

Fonte: Elaboração própria

Com base na Tabela 2, nota-se que 25% da variabilidade do desempenho acadêmico do Grupo A 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 resultados indicam a relação entre maiores nota de ingresso no Ensino Superior ($\beta = 0,03$; *p-value* < 0,001) com o desempenho acadêmico, tal variável já tem sido apontada na literatura como antecedente do desempenho acadêmico. Por exemplo, Caiado e Madeira (2002) e Souza (2008) identificaram que a nota de ingresso do aluno no Ensino Superior é antecedente e indicador do desempenho acadêmico deste estudante na universidade. Logo, discentes com baixa nota de ingresso no Ensino Superior podem ser acompanhados desde o início do curso a fim de

amenizar alguma dificuldade que possam ter e que ocasione o baixo desempenho acadêmico.

A facilidade em cálculos matemáticos ($\beta = 0,66$; $p\text{-value} = 0,002$) e em interpretação de texto ($\beta = 0,47$; $p\text{-value} = 0,025$) também se relacionam positivamente com o desempenho acadêmico. Pavanello, Lopes e Araújo (2011) afirmam que ambas as áreas do conhecimento estão relacionadas de forma conjunta ao desempenho acadêmico, à medida que discentes que não possuem habilidades adequadas de interpretação de texto tem dificuldades em assimilar e compreender as instruções e conhecimento repassado. Além disso, o uso de elementos da matemática em disciplinas dos cursos da área de negócios tende a favorecer os discentes que possuem afinidade com essas disciplinas. Oliveira e Santos (2005) contribuem para tal vertente de resultados, à medida que ao investigar universitários brasileiros identificaram correlação significativa entre compreensão de leitura e desempenho acadêmico.

Inerente aos hábitos dos discentes, as horas de sono ($\beta = 0,71$; $p\text{-value} = 0,006$) apresentou-se como o preditor com maior influência no desempenho acadêmico. A relação positiva entre horas de sono e desempenho acadêmico converge às discussões de Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2013) que apontam que discentes mais descansados assimilam de maneira mais proveitosa o conhecimento e, possivelmente, estarão em melhores condições físicas e mentais para realizar atividades e avaliações que permeiam o Ensino Superior. Da mesma forma, Gomes (2005) destaca que o hábito de sono afeta o bem-estar e as capacidades cognitivas do indivíduo, justificando o menor desempenho acadêmico daqueles que dormem menos.

A relação positiva das horas dedicadas aos estudos extraclasse ($\beta = 0,61$; $p\text{-value} = 0,004$) com o desempenho acadêmico confirma a necessidade do discente estudar os conteúdos das disciplinas fora da sala de aula. Carvalho (2012) cita que criar um hábito de estudo regrado pode ajudar o estudante na aquisição e na compreensão de novos conhecimentos. O objetivo de se criar esse hábito não está em aumentar demasiadamente o tempo de estudo, mas de promover uma utilização eficaz desse tempo.

Nota-se também que o desempenho acadêmico está relacionado significativamente e positivamente com o maior grau de facilidade em interpretação de texto, e isto possivelmente, pode ser explicado pelo fato dos estudantes compreenderem de modo mais eficiente os materiais didáticos que lhes 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.

A relação negativa obtida entre a formação docente e o desempenho acadêmico pode ser explicada pelo fato de que professores com maiores níveis de formação tendem a lecionar disciplinas ofertadas nos últimos anos, sendo que há uma tendência de redução do coeficiente acadêmico ao longo do curso conforme assuntos mais complexos são lecionados. Além disso, 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.

Após a análise dos discentes do Grupo A seguiu-se para a verificação do Grupo B, que engloba todos os estudantes dos cursos da área de negócios do IPCA e que é composto somente pelas variáveis sociodemográficas. A Tabela 3 apresenta o modelo de regressão do Grupo B.

Tabela 3

Coefficientes de regressão. Respondentes - Modelo geral grupo B

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
Falta nas Aulas (F21)	-0,83	-6,91	<0,001	1,01

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

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

Fonte: Elaboração própria

Assim como na análise do Grupo A, a variável de nota de ingresso no Ensino Superior ($\beta = 0,025$; p -value < 0,001) mostrou-se como antecedente do desempenho acadêmico. Contudo, diferentemente do Grupo A, a variável de falta nas aulas ($\beta = -0,83$; p -value < 0,001) foi significativa e inversamente relacionada ao desempenho acadêmico. A significância da ausência às aulas do modelo do Grupo B pode ser explicada pelo fato deste grupo englobar todos os discentes, assim aqueles que não responderam ao questionário, não estavam presentes na aula no dia da coleta de dados e ao serem englobados pelo Grupo B fomentou-se relação entre a ausência às aulas e ao desempenho acadêmico.

Tais resultados alinham-se a Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2013), Miranda et al. (2015) e Silva et al. (2015) que identificaram que discentes com maior assiduidade às aulas possuem melhor desempenho acadêmico. Araújo et al. (2013) verificaram que, principalmente, em disciplinas com enfoque quantitativo a relação da frequência às aulas com o desempenho acadêmico é positivamente maior, reforçando a relevância de incentivar e alertar os alunos quanto a presença e a participação nas atividades desenvolvidas em sala.

4.2 Path Analysis

A *path analysis* foi aplicada com o objetivo de avaliar o modelo teórico proposto para o Grupo A, visto que engloba o maior número de possíveis determinantes analisados. Antes da estimação do modelo foi avaliado o pressuposto de normalidade sendo aplicado o método de estimação robusta de máxima verossimilhança (Satorra & Bentler, 1994). Foram utilizados os índices de ajustamento sugeridos por Kline (2011) para avaliar o modelo e o teste de qui-quadrado com a correção de Satorra-Bentler. Os valores de R² foram calculados para todos os preditores e variáveis resultantes.

Considerando a avaliação efetuada ao modelo proposto e tendo em consideração os resultados obtidos, $S - B_{\chi^2_{39}} = 45,18$, $p=0,23$, $\frac{S-B}{gl} = 1,16$, CFI=0,98, RMSEA=0,029 (90% IC= [0,000; 0,061]), pode-se concluir 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 6.1 e foi estabelecido um nível de significância de 0,05. A Figura 7 apresenta o modelo analisado e seus coeficientes de regressão.

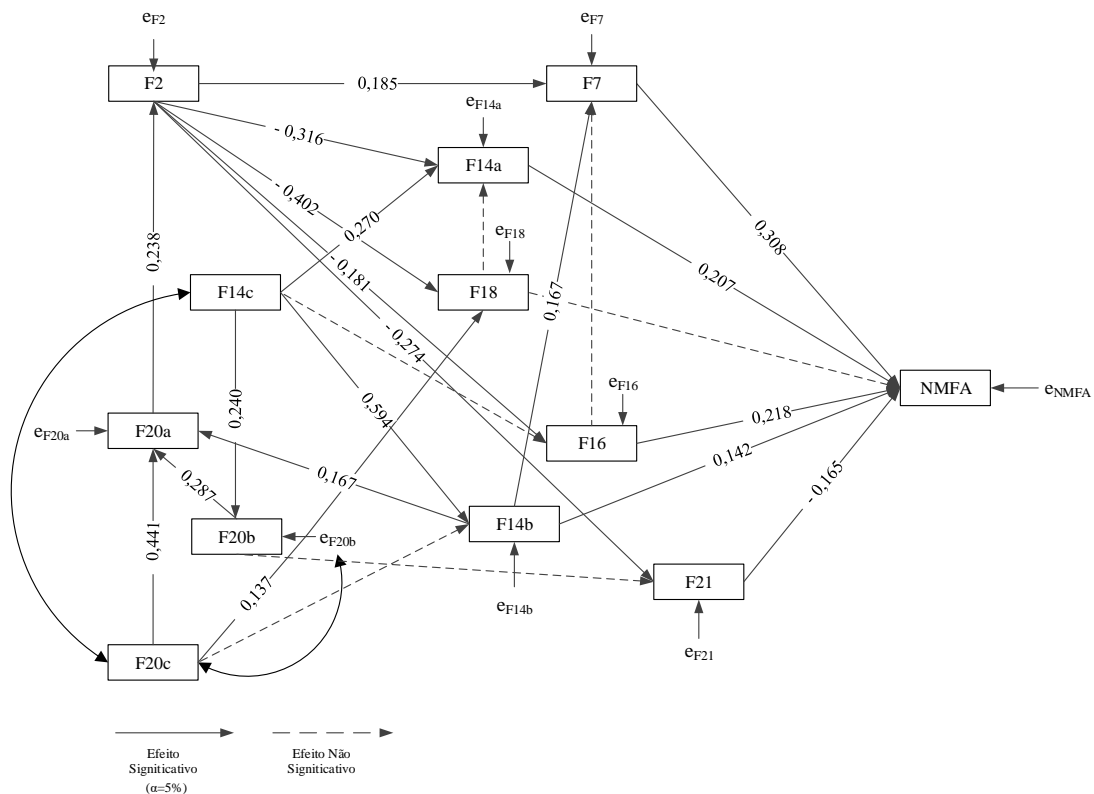


Figura 7 - Modelo com Estimativas dos Coeficientes de Regressão Estandarizados.

Nota: **NMFA** (Desempenho acadêmico – 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) e **F21** (Nível de formação dos professores).

Fonte: Elaboração própria

A análise do modelo permite concluir que a nota de ingresso ($\beta = 0,308$), a facilidade em cálculos matemáticos ($\beta = 0,207$), as horas de estudo ($\beta = 0,218$) e a facilidade em interpretação de texto ($\beta = 0,142$) exercem efeitos simultaneamente positivos e significativos no desempenho acadêmico dos alunos. Já o nível de formação do professor exerce um efeito negativo ($\beta = -0,165$). Em relação a nota de ingresso, facilidade em cálculos matemáticos, horas de estudos, facilidade em interpretação de texto e nível de formação dos professores, os modelos de regressão analisados anteriormente já indicavam haver tais relações significantes.

A idade dos discentes ($\beta = -0,274$) mostrou-se negativamente relacionada à formação do docente permitindo levantar algumas introspecções sobre tal achado. Primeira, estudantes dos primeiros anos dos cursos analisados possivelmente são lecionados por professores com menores níveis de formação. Segunda, nessa linha de raciocínio, disciplinas com níveis mais elevados de dificuldades e englobadas pelos últimos anos do curso podem estar sendo lecionadas por professores mais especializados e, mesmo assim, os discentes estarem tendo menor desempenho se comparado aos dos primeiros anos do

curso. Logo, diferentemente de Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2013), o nível de formação dos docentes não fomenta maior desempenho acadêmico à amostra analisada.

O Otimismo é explicado pela facilidade de raciocínio lógico ($\beta = 0,240$). Este por sua vez ($\beta = 0,287$), assim como a Autoestima ($\beta = 0,441$) e a facilidade em interpretação de texto ($\beta = 0,167$) são variáveis explicativas da Autoeficácia. Bandura (1977) afirma que a autoconfiança é preditora da Autoeficácia, assim à medida que o discente crê que possui determinadas facilidades cognitivas tende a ter seu nível de Autoeficácia maximizado. Além disso, a Autoeficácia possui efeito estatisticamente significativo com a idade ($\beta = 0,238$), indicando que pessoas com mais idade são mais autoconfiantes em suas crenças de alcançar o sucesso visto que com o tempo, o acúmulo de experiências positivas fomenta a Autoeficácia (Bandura, 1977).

A idade ($\beta = 0,185$) e a facilidade em interpretação de texto ($\beta = 0,167$) exercem efeito positivo na nota de ingresso do discente. A facilidade em cálculos matemáticos é influenciada pelo raciocínio lógico ($\beta = 0,270$) e pela idade ($\beta = -0,316$). Por sua vez, o modelo indica que as horas de estudos são influenciadas pela idade ($\beta = -0,181$). Assim, como a facilidade de raciocínio lógico exerce impacto significativo na facilidade em interpretação de texto ($\beta = 0,594$). A facilidade em raciocínio lógico é preditora das demais habilidades cognitivas analisadas. Adicionalmente, pessoas mais jovens possuem mais tempo para se dedicar aos estudos extraclasse e apresentam maiores níveis de habilidades em cálculos matemáticos.

Por meio dos resultados verificados pela *path analysis* é possível conceber o desempenho acadêmico como resultante das interrelações existentes entre contexto e indivíduo. Logo, o desempenho do discente necessita ser acompanhado a partir das diversas dimensões que permeiam a formação pessoal e intelectual do aluno com o intuito de identificar elementos que podem ser aprimorados na sua formação.

5 CONCLUSÃO

O objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre variáveis sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente com o desempenho acadêmico de universitários do Ensino Superior portugueses da área de negócios.

Os determinantes que exercem influência significativa e positiva no desempenho acadêmico dos estudantes foram a nota de ingresso no Ensino Superior, horas de estudo, horas de sono, facilidade em cálculos matemáticos e facilidade em interpretação de texto. A ausência às aulas e a qualificação dos professores apresentaram relação negativa com o desempenho acadêmico. Os elementos psicológicos de Otimismo, Autoeficácia, o Locus de Controle e a Autoestima não exercem influência significativa no desempenho acadêmico. Contudo, ao submeter tais variáveis à análise de trajetórias verificou-se que de maneira indireta as variáveis Otimismo, Autoeficácia e a Autoestima exercem efeitos sobre o desempenho acadêmico, sendo oportuno que o desenvolvimento desses elementos de controle emocional nos acadêmicos.

Nesse sentido, o desempenho acadêmico apresenta-se como dependente da conjuntura pessoal, social e profissional dos discentes, sendo que os efeitos ocorrem de forma distinta, mas interrelacionados. Desse modo, todos os elementos que permeiam o ambiente de ensino e as características do estudante precisam ser observados para que possam ser aprimoradas as variáveis que propulsionam a obtenção de melhores resultados acadêmicos.

A partir dos achados, sugere-se que sejam promovidos projetos e cursos de extensão para aprimorar o conhecimento dos discentes nas áreas de matemática e interpretação de texto, visto que são elementos que podem ser explorados pelas IESs com o objetivo de capacitar e elevar o desempenho acadêmico. Além disso, os estudantes podem ser orientados quanto a organização de sua rotina de estudos, para que haja tempo adequado para descanso, uma vez que as horas de sono se apresentaram como principal preditor do desempenho acadêmico.

Entre as limitações da pesquisa destaca-se a escolha não probabilística e por acessibilidade dos respondentes, fato que impede a generalização dos resultados. A presente pesquisa também não considerou se os docentes com maior formação estariam envolvidos em atividades de gestão, pesquisa, extensão ou em outras funções que indiretamente poderiam estar influenciando a sua *performance* em sala de aula e afetando o desempenho acadêmico. Assim, a relação negativa do desempenho acadêmico com a formação dos professores deve ser analisada com cautela, necessitando de futuras pesquisas para um maior aprofundamento neste campo.

Pesquisas futuras podem reaplicar o estudo em outros institutos politécnicos ou ampliar o campo de investigação às universidades e/ou instituições privadas, a fim de estender os achados e promover maiores discussões sobre a temática, permitindo deste modo maior compreensão dos determinantes associados ao desempenho acadêmico. No escopo metodológico, poderão ser exploradas de forma mais aprofundada metodologias de análise estatística aplicadas, testando variáveis moderadoras da relação com o desempenho acadêmico, com o objetivo de aprofundar os determinantes desta variável.

REFERÊNCIAS

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES. (2009). *Relatório de Actividades: Ano de 2009*. Portugal: A3ES. Recuperado em 28 novembro, 2016, de http://www.a3es.pt/sites/default/files/Relatorio_Actividades_2009.pdf
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES. (2013). Portugal: A3ES - Manual de Avaliação. Recuperado em 28 novembro, 2016, de <http://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Al-Tamimi, H. A. H, & Al-Shayeb, A. R. (2002). Factors Affecting Student Performance in the Introductory Finance Course. *Journal of Economic & Administrative Sciences*, 18(2), 1-11.

- 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*, 1(1), 1-13.
- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A. de., 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*, 24(1), 60-83.
- 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*, 22(2), 111-121. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000200001>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barros, J. H.; Barros, A. M. (1989). Locus de Controle 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*, 327-336.
- Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1989). Adaptação da Escala de Locus de Controle 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*, 337-350.
- 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*, 18(1), 201-218. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100011>.
- 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*, 4(1), 1-44. <http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual: Multivariate Software*. Encino: CA.
- Blättler, A.; Rapp, J-M.; Solà, C.; Davies, H.; Teixeira, P. (2013). *Portuguese Higher Education: a view from the outside*. Brussels: European University Association.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural Equation Modeling With EQS: Basic Concepts, Applications and Programming*. (2ª Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*, 26(4), 202-212. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2009.02.001>

Caiado J., & Madeira, P. (2002). Determinantes do desempenho acadêmico nos cursos de contabilidade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 171-184.

Carvalho, P. S. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). 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. In 2º Congresso UnB de Contabilidade e Governança, Brasília, 2016. 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.

Considine, G., & Zappala, G. (2002). *Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds*. Sydney: University of New South Wales.

Cornachione Junior, E. B., Cunha, J. V. A. D., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21(53), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772010000200004>

David, F., & Abreu, R. (2009). Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, 5(3), 139-155. <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.20095>

Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro de 2007. (2007). Diário da República, 1.ª série, n. 212, 5 nov. 2007, p. 8032-8040. Recuperado em 04 novembro, 2015, de <http://www.a3es.pt/sites/default/files/DL_369-2007_A3ES.pdf>.

Dias, J. (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*, 13(4), 409-430. <https://doi.org/10.1080/0963928042000306800>

Farias, M. R. S., Alves, F. S., & Farias, K. T. R. (2015). Desempenho acadêmico em métodos quantitativos nos cursos de Ciências Contábeis. *Enfoque Reflexão Contábil*, 34(2), 37-50. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i2.26818>

- Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do Desempenho Acadêmico no Enade em Cursos de Ciências Contábeis*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Ferreira, A.; Crisóstomo, J. (2011). A Influência Do Desempenho Acadêmico Na Carreira Profissional: Um Estudo De Caso Em Um Curso De Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, 30(1), 35-44.
- Freitas, A. A. M. (2004). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. *Inter-Ação*, 29, (2), 267-282. <https://doi.org/10.5216/ia.v29i2.1416>
- Gomes, A. C. A. (2005). *Sono, sucesso acadêmico e bem-estar em estudantes universitários*. 559 f. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação). Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. (5ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Henriques, A. P. F. C. M. (2008). *Caracterização do Sono dos Estudantes Universitários do Instituto Superior Técnico*. Dissertação (Mestrado em Medicina do Sono). 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 (Mestrado de Psicologia em Psicologia da Educação). 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*, 7(2), 469-476.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro de 2007. (2007). Regime jurídico das instituições de ensino superior. Assembleia da República. Lei n.º 62/2007, Diário da República.
- Lei, P-W., & Wu, Q. (2007). Introduction to Structural Equation Modeling: Issues and Practical Considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33-43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00099.x>
- Lemos, K. C. S., & Miranda, G. J. (2015). Alto e Baixo Desempenho no ENADE: Que Variáveis Explicam? *Revista Ambiente Contábil*, 7(2), 1-18.
- Mamede, S. P. N., Marques, A. V. C., Rogers, P., & Miranda, G. J. (2015). Determinantes Psicológicos do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Evidências do Brasil. *Brazilian Business Review*, 12(Ed. Especial), 54-75. <http://dx.doi.org/10.15728/bbrconf.2015.3>

- Marginson, S., & Wende, M. (2009). Europeanisation, International Rankings and Faculty Mobility: Three Cases in Higher Education Globalisation. *Higher Educational* 2030, 2, 109-144. <https://doi.org/10.1787/9789264075375-en>
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549-553. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – MCTES. (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/>
- Miranda, J. G., Lemos, K. C. S., Pimenta, A. S. O., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na área de Negócios. *Revista Meta-Avaliação*, 7(20), 175-209.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C., & Cornacchione, E. B. (2013). The accounting education Gap in Brazil. *Chinese Business Review*, 12, 361-372. <https://doi.org/10.17265/1537-1514/2013.04.003>
- Moura, A. C. R., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2015). Desempenho acadêmico em ciências contábeis: turno noturno versus diurno. *Enfoque Reflexão Contábil*, 34(2), 37-50. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i1.23020>
- Moriconi, G. M., & Nascimento, P. A. M. (2014). Fatores Associados ao Desempenho dos Concluintes de Engenharia do ENADE 2011. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 248-278.
- Nogueira, D. R., Costa, J. M., Takamatsu, R. T., & Reis, L. G. (2013). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. *Revista de Informação Contábil*, 7(3), 51-62.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100016>
- Ordem dos Contabilistas Certificados – OCC. (2017). *História da profissão e da instituição*. Recuperado em 05 maio, 2017, de <https://www.occ.pt/pt/a-ordem/historia>
- Pavanello, R. M., Lopes, S. E., & Araújo, N. S. R. (2011). Leitura e interpretação de enunciados problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). *Educar em Revista*, n.se1, 125-140. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000400009>

- Pechorro, P., Marôco, J., Poiares, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5-6), 174-179.
- Rangel, J. R., & Miranda, G. J. (2016). Desempenho Acadêmico e o Uso de Redes Sociais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 11(2), 139-154. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v11i2.13383
- Ribeiro, J. L. P. (2017). *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. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>
- Rodrigues, B. C. O., Resende, M. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2016). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. *Enfoque Reflexão Contábil*, 35(2), 139-153.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 1004-1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and Applied*, 80(1), p. 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structural analysis. In A von Eye e C. C Clogg (Eds). *Latent variables analysis: Applications for developmental research*, 399-419.
- Scheier, M. F., & Carver, S. C. (1985). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.4.3.219>
- 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*, 16(2), 201-228.
- Silva, V. R., Oliveira, K.G., Rogers, P., & Miranda, G. J. (2015). Comportamento e Desempenho Acadêmico no Curso de Ciências Contábeis. In IX Congresso Anpcont, Curitiba, p. 1-16.
- Souto-Maior, C. D., Borba, J. A., Knupp, P. S., & Croll, E. S. 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, 2011.
- Souza, E. S. (2008). *ENADE 2006: Determinantes do Desempenho dos cursos de Ciências Contábeis*. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis).

Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN, Brasília, Brasil.

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.

Ullman, J. B. (2007). *Structural Equation Modeling*. In: Tabachnick, B. G. & Fidel, L.S., *Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.

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, Sobral.

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*, 20(1), 3-45. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.997614>

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Contribuição	Márcia Juliana da Cunha dos Santos	Estela Maria dos Santos Ramos Vilhena	Ricardo Adriano Antonelli	Alison Martins Meurer
1. Idealização e concepção do assunto e tema da pesquisa	✓	✓	✓	
2. Definição do problema de pesquisa	✓	✓		
3. Desenvolvimento da Plataforma Teórica	✓	✓	✓	
4. Delineamento da abordagem metodológica da pesquisa	✓	✓		
5. Coleta de dados	✓			
6. Análises e interpretações dos dados coletados	✓	✓		
7. Conclusões da pesquisa	✓	✓		
8. Revisão crítica do manuscrito	✓	✓	✓	✓
9. Redação final do manuscrito, conforme as normas estabelecidas pela Revista.		✓	✓	✓
10. Orientação		✓	✓	