1.ª edição | junho, 2021

© 2021
Direitos reservados para Edições Esgotadas, Lda.
Viseu | Porto | Lisboa | Aveiro

www.edicoesesgotadas.com
geral@edicoesesgotadas.com

Título
Competências emocionais e prevenção do abandono no Ensino Superior

Coordenação Editorial
Manuela Ferreira
Sofia Campos
Ana Paula Cardoso
Cláudia Chaves

Capa © Cristina Lima

ISBN: 9789899015791
Depósito legal:
Impressão e acabamento:
Execução gráfica: Cristina Lima

Competências emocionais e prevenção do abandono no Ensino Superior

Coordenação Editorial
Manuela Ferreira
Sofia Campos
Ana Paula Cardoso
Cláudia Chaves

PREFÁCIO

João Luís Monney Paiva
Presidente do Politécnico de Viseu

Há uma falta de conhecimento de carácter sistemático e científico sobre os indicadores de sucesso nos estudos no ensino superior europeu. Pelo ponto de vista complementar, também as razões para a conclusão, atraso ou desistência incluem factores vários, onde se incluem as estruturas institucionais disponíveis, as abordagens mais ou menos modernas, e ambiciosas, de modelos e práticas de ensino e aprendizagem, a estrutura curricular e, claro, as 'características' do aluno. A Comissão Europeia, em 2015, no seu relatório "Dropout and completion in higher education in Europe", acrescenta, judiciosamente, "as inter-relações entre todos estes". Há efectivamente várias formas de "abandono" e muitas vezes não é possível discernir, com exactidão, entre a transferência dos alunos para outros ciclos de estudos ou para outras instituições, e a saída do 'sistema' propriamente dito, ou seja, a situação em que os alunos deixam o ensino superior por completo e de modo (quase) definitivo.

A transição do ensino secundário para o ensino superior é um período crítico para estudantes de todos os países, de todos os contextos culturais, constituindo "um conjunto desconcertante de desafios pessoais e interpessoais". Já em 2007, na insuspeita Humboldt Universität zu Berlin, teve início um programa de atenuação do que foi reconhecido como situações comuns de stress para a maioria dos seus estudantes. O stress experimentado vai de par com dificuldades com o ajustamento social e emocional e coincide com uma grande transição de desenvolvimento para a idade adulta jovem (concluir o ensino secundário, viver de forma independente, vislumbrar perspectivas de emprego que possibilite uma auto-suficiência financeira, conceber projectos de vida e estabelecer uma relação sentimental estável). A tecnologia, que se percepciona como em permanente mudança, cada vez mais rápida, o aumento da concorrência e a globalização dos vários mercados, nele incluindo o mercado de trabalho, que têm vindo a ter lugar desde o início do século, carregaram ainda mais de significado a obtenção de estudos superiores graduados como um factor crítico para que essa transição seja feita com sucesso.

A interiorização da mais-valia determinante que representa uma formação superior não é alheia a este quadro de ansiedades. O emprego tem vindo a evoluir, provavelmente desde o início da Revolução Industrial, a diferentes ritmos, em períodos mais longos, no passado, ou mais curtos, sempre no passado recente, para modalidades e tipologias altamente qualificadas e com incorporação de intensidade de conhecimento. Também um tanto paradoxalmente, o conjunto de percepções atrás referenciadas são acompanhadas pela aceitação duma narrativa dum futuro em que cada vez mais empregos no mundo desenvolvido exigirão níveis de educação e destrezas (skills, na utilização anglo-saxónica do termo) mais exigentes, em complemento a um diploma que certifique uma capacidade de aprendizagem.

Tradicionalmente, os investigadores que estudam o desempenho e a persistência no início do ensino superior partiam com uma lista de variáveis que, ao procurar delimitar o envolvimento e a motivação dos alunos, continha a geografia dos territórios de onde

PREFÁCIO

João Luís Monney Paiva
Presidente do Politécnico de Viseu

são originários, os contextos sociais, as formações académicas do 'entorno' familiar e o consequente rendimento, o género e os antecedentes registados nos testes de aptidão e desempenho (realizados pelos serviços de psicologia na fase final do ensino secundário com alguma regularidade). Mais recentemente, esses modelos têm elaborado uma rede mais complexa de variáveis, acrescentado às anteriores as relativas à capacidade de ajustamento emocional e interpessoal, influentes na predição do desempenho (e, em última instância, do desempenho em si mesmo). Definida de forma ampla, essa inteligência emocional engloba as competências sociais e emocionais directamente relacionadas com a consciência, a compreensão, a utilização e a gestão de emoções, de si próprio e da percepção dessas mesmas manifestações nos outros.

Em suma, dada a importância para a qualidade de vida futura, não é surpreendente que o início de frequência do ensino superior seja percebido como uma difícil experiência iniciática, demasiadas vezes desnecessariamente gratuita, pela maioria dos alunos. Assim, todos os factores combinados reconhecidos como fortes preditores de insucesso, in limine, abandono, fazem com que a congregação 'inteligência emocional' associada tenha vindo a ser estudada como uma variável crítica no processo em análise.

Praticamente todas as universidades têm, hoje em dia, programas vários de carácter assistencial, concebidos para fornecer aos alunos uma variedade de apoios académicos: programas de assistência ou ajuda às aprendizagens, de aconselhamento sobre inserção na vida activa, ilustração de carreiras, diversos serviços de saúde, onde se incluem a abordagem das questões, ainda complexas, relacionadas com a saúde mental, programas de recuperação, iniciativas destinadas à inclusão.

Toda esta pletora de factores constitui o objecto do presente trabalho e nela reside uma parte significativa da sua relevância. É ainda de salientar ter vindo duma comunidade académica transversal a vários domínios científicos, naquilo que é uma verdadeira manifestação de capacidade de levar a concretização exercícios multidisciplinares, a preocupação, e consequente investigação, sobre a influência das competências emocionais na prevenção do abandono escolar.

Agradecimentos

Este livro é o resultado de um trabalho colaborativo, que contou com diversos contributos para a sua concretização.

Foi uma jornada de afetos, emoções e construção de saberes da qual estamos muito gratos/as.

Este projeto é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/05507/2020 e UID/DTP/00742/2013.

Agradecemos, adicionalmente, ao Instituto Politécnico de Viseu, ao CI&DEI e à UICISA: E pelo apoio prestado.

SUMÁRIO

00 INTRODUÇÃO
12 Introdução

01 ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS, APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS
20 Ensino Politécnico: Contextos Sociais, Motivações de Acesso e Competências Emocionais
36 Competências Emocionais e Sucesso Académico: Revisão de Literatura
50 Modelos Tradicionais e Alternativos de Aprendizagem no Ensino Superior em Contexto Pandémico

02 QUALIDADE DE VIDA ACADÉMICA
62 Revalidação do Questionário de Qualidade de Vida Académica para os Estudantes do Ensino Superior Politécnico Português
78 Qualidade de Vida em Estudantes do Ensino Superior: Revisão Exploratória de Literatura

03 ABANDONO ESCOLAR: PERFORMANCE DE APRENDIZAGEM E OUTROS FATORES PREDITORES
90 Performance de Aprendizagem e o Abandono Escolar no Ensino Superior
102 Intenção de Abandono Escolar dos Estudantes do Ensino Superior: Fatores Relacionais e de Gestão de Vida
114 Intenção de Abandono Escolar dos Estudantes do Ensino Superior: A relevância das Dimensões Organizacionais e de Profissão/Carreira

04 INTENÇÃO DE ABANDONO: COMPARAÇÃO ENTRE PAÍSES
128 Intenção de Abandono no Ensino Superior: Estudo comparativo entre Estudantes Portugueses e Espanhóis
152 Intenção de Abandono Escolar nos Estudantes do Ensino Superior no Brasil
174 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

00

INTRODUÇÃO

Introdução

Manuela Ferreira[1]
Ana Paula Cardoso[2]
Sofia Campos[3]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA:E*
[2]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[3]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*

Em Portugal, o acesso de diferentes públicos ao ensino superior tem colocado às instituições diversos desafios e novas responsabilidades, nomeadamente a de garantir a todos os estudantes condições de igualdade de oportunidades de permanência e sucesso académico (Ferreira & Fernandes, 2015). Estes desafios têm-se tornado, nos últimos anos, particularmente exigentes em termos de respostas institucionais, sobretudo devido à crise económica que o país atravessa. Mais recentemente, a Covid-19 veio alterar de forma drástica as formas de relacionamento social, com a separação de entes queridos, perda de liberdade, incerteza e sensação de desamparo (Cao, Fang, Hou, Xu, Dong, & Zheng, 2020), com especial impacto nesta faixa etária em que a interação social adquire maior relevância.
A transição do ensino secundário para o ensino superior é uma fase complexa da vida dos estudantes, devido sobretudo a fatores externos, nomeadamente a saída de casa, aumento do grau de dificuldade do ensino e mudança de estilos de vida, que podem muitas vezes levar a problemas emocionais, depressão e *distress*, entre outros (Brites Ferreira, Seco, Canastra, Simões-Dias & Abreu, 2011).

A formação ao longo da vida e a deslocação para os lugares formais de aprendizagem fazem da vivência académica uma fonte primordial de desenvolvimento de competências transversais, que contribuem para o enriquecimento do percurso da formação com relevância, desde que se garantam critérios de qualidade (Pedro, 2013).

As estruturas das instituições, as políticas de educação, o desenho das unidades curriculares, os serviços disponibilizados e os próprios ambientes universitários, são tidos como fatores determinantes de mudanças cognitivas e afetivas dos estudantes (Ferreira, 2009). Todavia, nem sempre são devidamente considerados e acautelados no quotidiano da vida escolar dos estudantes, o que contribui para o preocupante fenómeno do insucesso académico e abandono no ensino superior.

Nesta fase da sua vida, os jovens adultos são confrontados com novas tarefas, desafios e um acréscimo de responsabilidades, mas também de oportunidades de desenvolvimento de projetos pessoais e académicos. Estes novos projetos podem, no entanto, ser motivo de frustração e desmotivação. Os estudantes podem não ter as competências emocionais e cognitivas necessárias à integração nesse contexto, podendo ter um impacto negativo na sua adaptação e no sucesso académico.

Estudos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Universidade de Évora ou o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (DGEEC, 2021) posicionam o fenómeno, não apenas como bastante danoso para a consolidação do Ensino Superior, mas também fortemente correlacionado com as desigualdades socioeconómicas e ulteriores consequências negativas para o desenvolvimento do país.

O insucesso é muitas vezes explicado pela falta de interesse, pela dificuldade de adaptação ao curso e à instituição de ensino superior (Ferreira, Cardoso & Abrantes, 2011), pela falta de métodos de estudo e qualidade do envolvimento dos estudantes na aprendizagem (Valadas, Araújo & Almeida, 2014). Alguns estudantes sentem-se insatisfeitos com os conteúdos ministrados no curso, outros com os métodos de ensino, outros com o mau relacionamento com os professores e colegas, ou em alguns casos, o ambiente relacional negativo com a escola.

Estamos muito longe de conhecer, efetivamente, as causas deste fenómeno. É um fenómeno complexo, dinâmico e multifacetado, que resulta de uma combinação de fatores pessoais, educativos, familiares, organizacionais, sociais, económicos, entre outros. Normalmente, o abandono escolar é o desfecho visível de um percurso de insucesso e desinteresse progressivo pelo curso e/ou pela Escola que frequentam, acabando por comprometer o seu futuro.

A divulgação de estudos rigorosos sobre esta matéria constitui um passo determinante para a elaboração de políticas nacionais e de respostas a nível organizacional que permitam ultrapassar este fenómeno e contribuir, assim, para uma maior democratização no acesso ao conhecimento.

00 COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E PREVENÇÃO DO ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

Este livro resulta da compilação de trabalhos desenvolvidos por uma equipa de investigação, alguns deles previamente divulgados em encontros científicos e/ou publicados, sendo agora apresentados com as devidas adaptações. O estudo empírico realizado, no âmbito do projeto científico, teve como objetivos : identificar fatores preditores do sucesso e performance académica no ensino superior; identificar eventuais padrões de insucesso e abandono nos domínios estudados; analisar determinantes das competências emocionais dos estudantes e a sua relação com o sucesso académico; conhecer eventuais fatores que podem influenciar a decisão de abandono do ensino superior e, por fim, identificar as prioridades de intervenção de natureza preventiva e sugerir linhas de ação promotoras do sucesso.

O livro está estruturado em quatro secções. A primeira, intitulada ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS, APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, reúne três capítulos. O primeiro, “Ensino politécnico: contextos sociais, motivações de acesso e competências emocionais”, analisa as motivações e os contextos sociais de origem dos estudantes do ensino politécnico e a sua influência no acesso ao futuro emprego e a mais oportunidades de vida, realçando a importância das competências emocionais na consciencialização dos processos envolvidos.

O segundo capítulo, “*Competências emocionais e sucesso académico: revisão de literatura*”, apresenta uma revisão sistemática, baseada em estudos nacionais e internacionais, publicados entre janeiro de 2017 e dezembro de 2020, que visa compreender o papel das emoções no desempenho e sucesso escolar dos estudantes. Os dados sublinham a relevância do constructo inteligência emocional e apontam algumas variáveis pertinentes a considerar neste âmbito.

O terceiro capítulo, “*Modelos tradicionais e alternativos de aprendizagem no ensino superior em contexto pandémico*”, expõe uma revisão teórica, que questiona a viabilidade dos modelos tradicionais de ensino em contexto de pandemia, refletindo sobre a pertinência de modelos alternativos, como a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa, que conferem maior autonomia aos estudantes.

A segunda secção, QUALIDADE DE VIDA ACADÉMICA, integra dois capítulos. O primeiro, “Revalidação do Questionário de Qualidade de Vida Académica para estudantes do ensino superior português”, procede ao enquadramento e à abordagem da estrutura fatorial da Escala de Qualidade de Vida Académica aplicada a estudantes do ensino superior. A análise da fidelidade e validade da mesma demonstra a adequação psicométrica da escala e a sua utilidade para estudos com a população portuguesa.

O segundo capítulo, "*Qualidade de Vida em Estudantes do Ensino Superior: Dados de uma revisão exploratória de literatura*", faz uma revisão de artigos científicos, entre os anos de 1990 e 2020, incidindo sobre os fatores ligados à qualidade de vida académica e a relação desta variável com o sucesso escolar dos estudantes do ensino superior. A análise revela uma variedade fatores que influenciam a vida académica dos estudantes, sublinhando a relevância do seu bem-estar físico e psicológico.

A terceira secção, ABANDONO ESCOLAR: PERFORMANCE DE APRENDIZAGEM E OUTROS FATORES PREDITORES, tem três capítulos. O primeiro, "*Performance de aprendizagem e o abandono escolar no ensino superior*", apresenta o estudo psicométrico da Escala de Performance de Aprendizagem e aborda a relação deste constructo com a intenção de abandono escolar, realçando as excelentes caraterísticas psicométricas da escala e o valor preditivo desta variável na compreensão do abandono escolar no ensino superior.

O segundo capítulo, "*Intenção de abandono no ensino superior: fatores relacionais e de gestão de vida*", analisa a relação entre a qualidade de vida académica e a intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior, bem como a influência de algumas variáveis sociodemográficas na qualidade de vida académica dos estudantes. A este propósito, salienta-se a importância das variáveis sexo e idade, bem como das perceções pessoais de bem-estar psicológico na prevenção do abandono escolar.

O terceiro capítulo, "*Intenção de abandono no ensino superior: a relevância das dimensões organizacionais e de profissão/carreira*", analisa a influência de variáveis pessoais e do contexto académico na intenção de abandono escolar. Os dados revelam diferenças estatisticamente significativas, por sexos, nas várias dimensões da intenção de abandono escolar (organizacional, relacional, gestão da vida, profissão/carreira) e destacam a importância das dimensões organizacional e de profissão/carreira.

A quarta e última secção tem como tema INTENÇÃO DE ABANDONO: COMPARAÇÃO ENTRE PAÍSES e abarca dois estudos internacionais. O primeiro, "*Intenção de abandono escolar no ensino superior: estudo comparativo entre estudantes portugueses e espanhóis*", compara a influência das variáveis sociodemográficas e do contexto académico na intenção de abandono escolar de estudantes portugueses e espanhóis. Constata-se que a intenção de abandono escolar é maior nos estudantes portugueses do que nos estudantes espanhóis e que há diferenças significativas em algumas variáveis, como ter benefícios sociais, ou a regularidade de estudo.

01 COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E PREVENÇÃO DO ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

O último capítulo, "*Intenção de abandono escolar nos estudantes no ensino superior no Brasil*", analisa a influência das variáveis sociodemográficas e do contexto académico na intenção de abandono escolar dos estudantes brasileiros. Das variáveis abordadas, destacam-se a carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida académica) e o sexo, como preditores do abandono escolar no Brasil.

10

ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS, APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

Ensino Politécnico: Contextos Sociais, Motivações de Acesso e Competências Emocionais

Luís Sousa[1]
Ana Paula Cardoso[1]
Maria João Santos[2]
Sofia Campos[3]
Teresa Paiva[4]

[1]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[2]*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria; Ci&DEI*
[3]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[4]*Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda; Ci&DEI*

INTRODUÇÃO

A problemática do desemprego tornou-se um problema estrutural das sociedades modernas, criando desafios na relação formação/emprego e, paralelamente, no processo de inclusão social dos jovens, sobretudo na sua passagem para a vida adulta e autonomia familiar. O conceito de transição para o trabalho (Rose, 1998) surgiu na tentativa de enquadrar um quadro empírico caracterizado por uma progressiva diversificação das formas de desemprego/precarização de emprego, face a uma crescente mão-de-obra qualificada e a uma progressiva recomposição do sistema produtivo concorrencial. Ma-terializa, assim, uma evidente tentativa de aproximação concetual às efetivas características e con-tingências de instabilidade que o processo de acesso ao trabalho, especialmente por parte dos mais jovens, tem ganho nas últimas duas décadas, na maioria dos países europeus.

A transição para o trabalho é vista como um processo organizado por estado, empresas e indivíduos, que estrutura todo o tipo de mercados, implica uma diversidade de papéis, depende das transformações das condições de aquisição de saberes e saberes-fazer e contribui para a regulação sociopolítica da população desempregada ou inativa. Rose (1998) chama desta forma à atenção para a existência de uma complexidade de atores e processos que têm de ser inseridos na análise, de forma a enquadrar melhor o processo de transição ao trabalho.

Afirma assim uma nova perspetiva dimensional, defendendo que este processo é socialmente organizado, depende das características do sistema de emprego em causa e envolve de forma direta, além dos indivíduos e respetivas redes relacionais, as empresas potencialmente empregadoras e as próprias políticas públicas, sobretudo as que incidem sobre o apoio ao emprego e que regulam muitas das vezes a dimensão do fenómeno do desemprego e do próprio emprego.
Este processo é visto, desde finais do século XX, como um período de paragem ou de gestão da relação formação/emprego, onde opções e oportunidades determinam trajetórias profissionais e pes-soais, encerrando complexidades e intervenientes diversos, estendendo temporalmente o movimento de acesso a um emprego estável e a passagem para a vida adulta.

Neste processo, a inteligência emocional, também designada competência emocional, referida como a "capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexi-vo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997, p. 5), poderá revelar-se cada vez mais importante, para fazer face a um processo moroso e de grande instabilidade, que afeta a vida social, familiar e económica da população mais jovem.

ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO E DIPLOMAS

Como afirmam Amaral e Teixeira (2000), até 1970, o ensino superior em Portugal é inquestionavelmente um sistema de elites, caracterizado por baixos níveis de participação, apesar de algumas tentativas em alargar a sua abrangência, destacando-se a incorporação de uma população cuja representatividade neste nível de ensino é até aí pouco expressiva - a população feminina. As razões que justificam esta crescente procura feminina dos cursos universitários aliam-se, em boa parte, às rápidas e complexas mudanças económicas e sociais que o país conheceu em 1960 e que antecipavam um período de alterações profundas na sociedade portuguesa. Inicia-se, assim, um período de crescimento evidente deste nível de ensino.

Para Simão e Costa (2000), a criação do ensino politécnico surge como forma de procurar responder às expectativas do mercado de trabalho em termos de recursos humanos, numa perspetiva desenvolvimentista, reforçar as condições de igualdade no acesso ao ensino superior, adequar os conteúdos e práticas aos diferentes grupos populacionais e estimular formação contínua e educação recorrente. Assim, podemos afirmar que o grande objetivo político da criação deste ensino foi o de contribuir para uma melhor distribuição da oferta do ensino superior, cujas instituições se assumissem como "centros promotores de racionalidade e de apoio ao desenvolvimento, quer no âmbito nacional, quer sobretudo no âmbito das regiões e das localidades em que cada uma destas instituições se encontra instalada" (CNE, 1990, p. 642).

O discurso regionalista, na defesa da promoção económica e do bem-estar social a nível nacional, afirma a necessidade de uma rede de escolas vocacionadas para formar os quadros indispensáveis à concretização daqueles objetivos. A rede dos institutos politécnicos veio preencher esta lacuna, surgindo como meio adequado à articulação entre as solicitações dos agentes económicos e o esforço profissionalizante da responsabilidade da escola. A ideologia subjacente às políticas educativas reformistas surgidas a partir de 1983 parece indicar duas tendências particulares: o comprometimento do significado integral do princípio da autonomia relativamente à dependência do ensino face às solicitações exteriores de natureza económica e o renascimento da Teoria do Capital Humano, atribuindo à escola a responsabilidade de garantir um crescimento económico sustentado e institui-se como força motriz do desenvolvimento regional. Contudo, esta oferta não resolveu desequilíbrios de oferta a nível geográfico.

A distribuição da rede de oferta deste ensino revela-se, assim, dicotómica, já que a oferta de ensino superior não tem sido geograficamente homogénea. A questão estatutária é, face a este contexto, cada vez mais importante. Vieira (1995) refere que a determinação da cotação atribuída a uma dada instituição escolar é, pelo menos em

parte, reflexo da sua história, qualidade das provas dadas, propriedades dos cursos e saberes oferecidos e valor social daqueles que a frequentam, elementos pelos quais passa o seu processo de identificação; a determinação do seu prestígio reflete também a sua localização no espaço geográfico. A proximidade ou a distância relativamente aos centros universitários, não só condiciona a determinação dos custos, riscos e vantagens na prossecução dos estudos, como gera crenças diferenciais de acesso ao ensino superior, o que certamente interfere no modo como cada estudante (e respetiva família) avalia e representa o destino escolar futuro, como podemos observar em Resende (1988).

Cabrito (1997), de uma forma mais evidente, e Balsa et al. (2001), Machado et al. (2003) de uma forma mais moderada, evidenciam desigualdades sociais no acesso à universidade, materializando uma diferenciação social de origem no acesso ao ensino superior e confirmando uma lógica reprodutora e de seleção social. Balsa et al. (2001) demonstram que o ensino politécnico continua a ser frequentado, principalmente, por jovens originários de famílias mais desprovidas de recursos económicos e socioeducativos, o que implica que o nível sociocultural de origem continua a influenciar o tipo de ensino superior frequentado, não constituindo um fenómeno novo o facto de se continuar a assistir à existência de uma regionalização na procura paralela a este processo.

Germe (2001) chama a atenção, face ao movimento de democratização dos diplomas, para a importância cada vez maior da instituição formadora no mundo do trabalho. Também aqui a concorrência face à realidade tem a tendência em aumentar, em Portugal, a dicotomia Ensino Superior Público/Privado, ou mesmo entre Universidades/Politécnico, alarga-se também a áreas formativas próximas e que face às características de subdesenvolvimento de alguns sectores económicos podem constituir-se como competidores diretos ao mesmo emprego.

Para Teichler (2005), em todas as sociedades observam-se controvérsias à volta da conotação de educação e do seu papel instrumental, como forma de assegurar o feito económico individual e social. Amaral e Teixeira (2000) referem-na como um instrumento de modernização social e promoção de mobilidade social; Lahire (2005) afirma mesmo que nos níveis de escolaridade mais elevados a variação das possibilidades de admissão em função das classes sociais é superior, a disparidade de oportunidades é assim mais intensa e visível no ensino superior.

Ainda neste contexto, Galland (1991) considera inevitável a tendência para um aumento progressivo da procura de formação superior, estendendo-se temporalmente as trajetórias escolares e a entrada na vida adulta. Estas circunstâncias vão afetar,

sobretudo, os que progressivamente veem um dos únicos veículos de ascensão social ser inflacionado; já Boudieu (1979) afirmava que o aumento do número indivíduos com títulos escolares seria mais rápido do que o aumento no número de posições aos quais esses títulos permitem aceder.

Consequentemente, cada vez mais o fenómeno de overeducation é evidência no mercado de trabalho. Verhaest e Omey (2006) afirmam que este conceito não é mais que a subutilização de competências e que tem estado ligado à análise das funções de aprendizagem que os indivíduos possuem, nesta situação, a nível produtivo. Couppié e Mansuy (2004), ao se referirem à realidade portuguesa, afirmam que ser diplomado aumenta a probabilidade de regressar ao emprego, mas o risco de déclassement é maior para os diplomados e a relação formação/emprego é das mais baixas da Europa (existindo uma grande dispersão sectorial). Face à crescente dificuldade de acesso ao trabalho, o processo de recrutamento apresenta-se cada vez mais como um espaço profundamente concorrencial onde o capital formativo define cada vez menos trajetos. O acesso limitado a certos postos e a consequente formação ao nível do trabalho, reorientará os projetos profissionais e de vida?

TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO E PASSAGEM À VIDA ADULTA

Face aos movimentos de alongamento das trajetórias escolares e às dificuldades, também dos diplomados, no processo de transição ao trabalho, tem-se assistido a um adiar do processo de entrada na vida adulta. Passou-se mesmo, segundo Galland (1991), de um modo instantâneo de entrada na vida adulta, para um modo progressivo, que encerra ambições sociais, a identidade socioprofissional e a posição social dos indivíduos. Fala-se assim num prolongamento da adolescência (Pais, 1996), sobretudo dos que vivem situações profissionais precárias, tendo ainda a sua vida organizada em torno da sua família e não detendo independência económica.

Por seu lado, Gazier (2005) fala em mercados transicionais para caracterizar os 1ºs anos da vida ativa por parte dos mais jovens. Com esta abordagem, o autor evidencia a pertinência crescente da contextualização política desta problemática tendo presente a importância cada vez maior das políticas de emprego e reestruturação do quadro legal dos direitos dos trabalhadores, exteriorizando por parte dos Estados a tentativa de instituir um novo modelo social, alternativo ao sistema de Estado – Providência. O prolongamento da juventude e as inevitáveis consequências demográficas evidenciam o alcance social desta problemática. Face aos movimentos de alongamento das trajetórias escolares e às dificuldades, também dos diplomados, no processo de transição ao trabalho, tem-se assistido a um adiar do processo de entrada na vida adulta.

Segundo Lizé (2005), a dissimetria das relações de trabalho num contexto de penúria de emprego leva a que o assalariado que se encontre numa posição limitada aceite os empregos vagos e respetivos níveis de remuneração. O facto é que este movimento se generalizou, constituindo cada vez mais uma realidade inevitável sobretudo ao nível do 1.º emprego. Este conceito chama a atenção para a questão da compatibilidade entre formação alcançada e emprego exercido, reafirmando a importância da ressocialização profissional vivida nos 1ºs anos da vida ativa e de que forma esta pode influenciar futuras escolhas e projetos profissionais e, consequentemente, de vida.

Para Giret e Lopez (2005), esta problemática situa-se também ao nível da inadequação resultante de um desequilíbrio estrutural entre oferta e procura de qualificação. Se o diploma constitui ainda, apesar de tudo, uma boa proteção contra o desemprego, as gerações cada vez mais diplomadas viram a qualidade dos 1ºs emprego degradar-se substancialmente nas últimas décadas. Importa assim, segundo Rose (1998), caracterizar a ligação formação/emprego, precisar o degrau/nível (forte quando existe adequação e fraco quando existe simples correspondência), o sentido implicitamente unilateral quando se fala em adequação da formação aos empregos e bilateral para a correspondência) e finalmente a sua natureza (necessária quando existe inadequação e construída quando visamos a correspondência).

O facto é que a pesquisa e o acesso ao emprego revelam lógicas diferenciadas, consoante os casos, até porque a mobilidade profissional não é, necessariamente, precedida por um período de procura de emprego. A iniciativa da procura emana dos contactos entretanto estabelecidos e não da vontade pessoal de querer mudar de emprego. Quanto mais contactos bem colocados o indivíduo for capaz de instituir, durante a sua experiência profissional, mais oportunidades reais de encontrar bons empregos terá; por outro lado, existe, atualmente, uma progressiva formatação das procuras e ofertas de emprego e uma informatização, impulsionada pelo movimento de globalização, colocando novos parâmetros ao processo e instituindo novos contornos espácio-temporais cada vez mais imediatistas. Pretende-se assim, neste contexto, analisar o papel do ensino superior no fomento do ensino profissionalizante e a sua pertinência no desenvolvimento económico e social regional/nacional e na promoção de novas formas de ensino e ligação com o mercado de trabalho.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

A inteligência emocional é um conceito que tem vindo a ganhar relevância nas ciências sociais. Este pressupõe conhecer as nossas emoções, gerir os nossos sentimentos, motivarmo-nos a nós próprios, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos (Golman, 2010). Esta remete para um conjunto de aptidões básicas

necessárias para lidar adequadamente com as diferentes situações da existência e com os relacionamentos interpessoais, familiares, sociais e no trabalho através de uma regulação das emoções.
O aparecimento do conceito de inteligência emocional vem interligar, de alguma forma, dois sistemas (cognitivo e emocional) e traduzir-se no uso Inteligente das emoções, isto é, fazer com que as emoções trabalhem a favor do indivíduo, usando-as como uma ajuda para optarem por um determinado comportamento de forma a potenciar os seus resultados.

A nossa vida pessoal e social encontra-se na interdependência da compreensão das emoções e da sua regulação (autorregulação emocional). A aptidão ou capacidade para percecionar e avaliar os nossos estados emocionais possibilita a compreensão emocional e aumenta o autoconhecimento. Os estados emocionais encorajam abordagens de resolução de problemas, nomeadamente, um estado emocional positivo é facilitador de um raciocínio indutivo possibilitando a criatividade. Neste seguimento, tudo indica que a condução de uma gestão funcional das emoções assenta na moderação do impacto das emoções negativas e no aumento das positivas, contribuindo para o controlo da ansiedade e da irritabilidade, possibilitando, ainda, o desenvolvimento da personalidade e a realização de aprendizagens gratificantes e enriquecedoras.

As investigações têm realçado as dificuldades e os desafios que parecem estar associados à necessidade de lidar com as novas condições, muitas das vezes adversas. Segundo Azevedo e Faria (2006), as problemáticas associada às transições escolares (e.g., entrada no Ensino Superior; saída para o mercado de trabalho) têm vindo a ser estudadas nas últimas três décadas. Grande parte dos estudos concluem que o estudante ao entrar no ensino superior pode encarar de forma negativa as mudanças que acontecem e vir a sofrer desadaptações que se podem traduzir em baixo investimento e motivação, com impacto no sucesso académico (Azevedo & Faria, 2006). Para alguns estudantes, esta transição para o ensino superior pode ser uma fonte causadora de stress pois é encarada como ameaçadora, sendo então antecipada pelo indivíduo como algo desagradável e intimidante. Independentemente de ser percecionada como ameaçadora ou desafiante, implica quase sempre a adoção, por parte do indivíduo, de estratégias para fazer face à mudança (Azevedo & Faria, 2006).

As competências emocionais são hoje, então, entendidas como um conjunto de comportamentos e atitudes que se identificam e reconhecem como fundamentais para o exercício de profissões de diversas áreas do conhecimento. Estudar o desenvolvimento é, sem dúvida, estudar a relação entre aspetos biológicos e contextuais onde esse desenvolvimento acontece.

Assim, no contexto desta investigação, fica claro que só incentivando os alunos para a utilização adequada de estratégias de identificação e compreensão de emoções é que podemos desenvolver uma aprendizagem ativa, consciente e responsável e, consequentemente, promover o sucesso da educação enquanto experiência capaz de significar e de desenvolver, na medida em que o fenómeno do desenvolvimento de competências emocionais é multifatorial e a formação superior um território privilegiado para a sua aprendizagem (Ribeiro, 2019).

Logo, o que procuramos, é construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação. Então, precisamos de perceber de que forma o desenvolvimento dessas competências enquadradas dentro das ideias de que a educação se faz em todos os tempos e em todos os espaços, educação permanente e educação ao longo da vida, influenciam as perceções sobre o futuro profissional e o que dele podemos esperar (Nóvoa, 2020). O que sabemos é que o ser humano “perante o que é novo, estranho e desconhecido, assalta-o uma dupla emoção: medo e fascínio. Consoante a experiência anterior de fracasso ou sucesso, desamparo ou acolhimento, indiferença ou reconhecimento, repressão ou facilitação, (...) vai predominar o receio e a inibição ou o encorajamento e o entusiasmo: o novo é horrível e a evitar ou maravilhoso e a querer. É assim, na vida e no projeto de vida” (Matos, 2016, p. 180). São essas significações emocionais que constroem as perceções sobre o futuro.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Pretende-se com este projeto realizar um estudo longitudinal, que permita uma análise da transição para o trabalho dos diplomados dos Institutos Politécnicos de Viseu (IPV), Leiria (IPL) e Guarda (IPG). Neste âmbito, num primeiro momento da investigação, em 2019, aplicou-se um questionário online aos finalistas tendo sido possível a recolha de 348 respostas, tendo sido estabelecidos os se-guintes objetivos de investigação: caracterizar do ponto de vista sociodemográfico e profissional os participantes, analisar os percursos formativos e preparação para a sua vida ativa após a obtenção do diploma, bem como atestar as suas competências emocionais, expectativas profissionais e perspetivas empreendedoras. Na análise estatística foi utilizado o programa SPSS, versão 25.

Apresentamos, de seguida, algumas conclusões preliminares, nomeadamente: uma contextualização sociogeográfica dos finalistas; as suas motivações de acesso ao ensino superior, mais especificamen-te, a instituição e o curso frequentado e, por fim, uma análise relativa às suas competências emocio-nais.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Contextos sociogeográficos e motivações de acesso

Tabela 1. Caracterização sociogeográfica segundo Instituto Politécnico

			IPG	IPL	IPV	Total
Género	Feminino	%	64,4	57,5	70,4	64,9
	Masculino	%	35,6	42,5	29,6	35,1
Idade	20-23 anos	%	73,3	74,8	80,8	77,7
	24-30 anos	%	20,6	14,2	11,8	14,4
	31-40 anos	%	4,6	6,6	4,2	5
	+ de 40 anos	%	1,5	3,3	3,2	2,9
Estado civil	Solteiro	%	96,7	92,5	93,4	94
	Casado	%	2,2	3,8	3,3	3,2
	União de facto	%	0	2,8	2,6	2
	Divorciado/Separado	%	1,1	0,9	0,7	0,9
Residência	Aveiro	%	11,1	4,7	13,2	10,1
	Guarda	%	42,2	0,9	3,3	12,6
	Leiria	%	2,2	67	1,3	21,6
	Viseu	%	16,7	0,9	61,8	31,6
	Outras localizações	%	27,8	26,5	20,4	24,1
Nível de escolaridade	Ensino Básico	% Pai	48,9	47,2	66,4	56,1
		% Mãe	51,1	44,3	57,2	51,7
	Ensino Secundário	% Pai	28,9	31,1	23	27
		% Mãe	32,2	33	26,3	29,9
	Ensino Superior	% Pai	13,4	17	7,3	11,8
		% Mãe	13,3	19,8	14,5	15,8
Total			100	100	100	100

Podemos verificar na Tabela 1 que 64,9% dos participantes são do sexo feminino e 35,1% do sexo masculino. O IPV tem a taxa de feminização mais representativa com 70,4%, o IPG com 64,4% e o IPL com 57,5%, apesar de termos consciência que esta questão poderá refletir diretamente questões ligada ao tipo de formações académicas frequentadas pelos inquiridos.

No que respeita ao estado civil, e face à média de idade dos inquiridos, 72,7% têm entre 20-23 anos (salientando-se o IPV onde essa percentagem é de 78,3%) e 17,5% entre os 24 e 30 anos; é compreensível que 94% afirmem ser solteiros.

Estes dados evidenciam uma linearidade evidente nas trajetórias escolares e uma retração da representatividade de alunos de faixas etárias mais elevadas a frequentar o ensino superior, alterando as características evidenciadas em estudos anteriores, sobretudo ao nível dos politécnicos (Sousa 2010, 2014, 2017), que revelavam

uma geração que, tendo abandonado precocemente o sistema de ensino, tinha regressado à escola para fazer face a uma inflação escolar evidente e ao aumento da competitividade do mercado de trabalho, que valorizava progressivamente as qualificações académicas.

Quanto à origem geográfica, no IPG, 42,2% dos finalistas são do distrito, 16,7% de Viseu e 11,1% de Aveiro; no IPL, 67% são do distrito de Leiria, 10,4% de Santarém e 7,5% de Lisboa; finalmente, no IPV, 61,8% são originários do distrito de Viseu, 13,2% de Aveiro e 5,9% do Porto. Esta problemática poderá estar relacionada com o contexto socioeconómico de origem, sendo esta uma das principais causas identificadas em investigações anteriores e que sempre caracterizou o acesso ao ensino superior em Portugal.

Os dados respeitantes ao grau de instrução dos progenitores são muito similares entre os politécni-cos: verifica-se que cerca de 80% dos pais detêm o ensino secundário (no IPG 28,9%, no IPL 31,1% e no IPV de 23%) e o ensino básico (cerca de 50% no IPG e IPL e 66,4% no IPV). No que respeita às mães, a taxa do ensino básico diminui relativamente aos dados anteriores, comprovando o pro-gressivo aumento da escolarização das mulheres em Portugal, salientando-se a maior representativi-dade do ensino superior nesta população, mais evidente no IPL com 9,4%. Inversamente, verifica-se que no IPV, 18,4% das mães somente possuem o ensino básico (1.º ciclo).

Assim, concluímos que os progenitores dos finalistas apresentam níveis de escolaridade muito simi-lares, com elevada representatividade do ensino básico (1.º/2.º/3.ºciclos) e diminuta do ensino superior.

Tabela 2. Motivações de acesso ao ensino superior segundo Instituto Politécnico

			IPG	IPL	IPV	Total
Opção de acesso	1ª	%	56,7	69,8	64,5	64,1
	2ª	%	17,8	13,2	14,5	14,9
	3ª	%	11,1	2,8	3,3	5,2
	4ª a 6ª	%	11,1	5,7	12,5	10,1
	Não sabe/responde	%	3,3	8,5	5,3	5,7
Motivação de acesso ao Ensino superior	Oportunidade de emprego na área escolhida	%	61,1	50	56,6	55,7
	Forma mais certa de aceder a um emprego bem remunerado	%	55,6	47,2	55,9	53,2
	Forma mais segura de obter um emprego	%	47,8	34	42,1	41,1

			IPG	IPL	IPV	Total
Motivações de escolha do curso	Melhoria dos conhecimentos e competências pessoais	%	63,3	60,4	60,5	61,2
	Acesso a uma profissão que permita a realização pessoal	%	55,6	61,3	63,2	60,6
	Acesso a uma profissão qualificada	%	27,8	31,1	39,5	33,9
Total			100	100	100	100

Quanto à opção da candidatura ao curso frequentado, verificam-se elevadas percentagens de acesso na 1.ª opção (acima de 60%), o que comprova que existe uma linearidade entre expectativas de acesso e o curso efetivamente frequentado. Esta questão poderá estar relacionada com o seu contexto sociogeográfico que poderá justificar e fundamentar uma evidente procura regional da educação, como já foi referido. No que respeita às motivações de acesso ao ensino superior, os finalistas evidenciam sobretudo preocupações relativas ao emprego, assim, questões como "oportunidade de emprego na área escolhida", "forma mais certa de aceder a um emprego bem remunerado" e "forma mais segura de obter um emprego", são as opções mais referenciadas. Estes resultados permitem-nos afirmar a existência de uma consciencialização de que o acesso ao ensino superior se revela fundamental para aceder ao mercado de trabalho.

Quanto à escolha do curso frequentado, são sobretudo referidas questões como: "melhoria dos conhecimentos e competências pessoais", "acesso a uma profissão que permita uma realização pessoal" e "acesso a uma profissão qualificada". Paralelamente, não evidenciam uma valorização simbólica a nível estatutário, quer seja de índole social ou académico.

Contudo, verifica-se no IPG uma menor incidência deste fluxo, já que 43,3% reconhecem que a motivação de acesso foi a tentativa de obtenção do diploma de licenciatura, o que nos faz equacionar novamente até que ponto o contexto sociogeográfico e económico de origem, poderá justificar estas opções.

As questões ligadas à influência/pressão familiar neste processo também não apresentam relevância assinalável, o que significa o processo de escolha do curso foi, fundamentalmente, de índole pessoal.

Estes dados permitem-nos identificar três tendências evidentes que têm caracterizado o ensino superior politécnico em Portugal nas últimas duas décadas: feminização progressiva; procura regional de educação como reflexo do contexto sociogeográfico e económico familiar e relevância das preocupações sobre o acesso ao emprego nas motivações de ingresso dos alunos no ensino superior/curso frequentado.

Competências emocionais dos finalistas

No que respeita às competências emocionais (Figura 1), constatamos a existência de três dimensões: Autoperceção (1) - Identificação das emoções em mim no momento em que surgem (reconhecer, identificar e descrever com rigor as emoções); Gestão das emoções (2) - Capacidade de gerir as minhas emoções (situar a emoção com o acontecimento que lhe deu origem); Perceção das emoções dos outros (3) - Identificar as emoções nos outros (perceciono o que os outros estão a sentir num determinado momento).

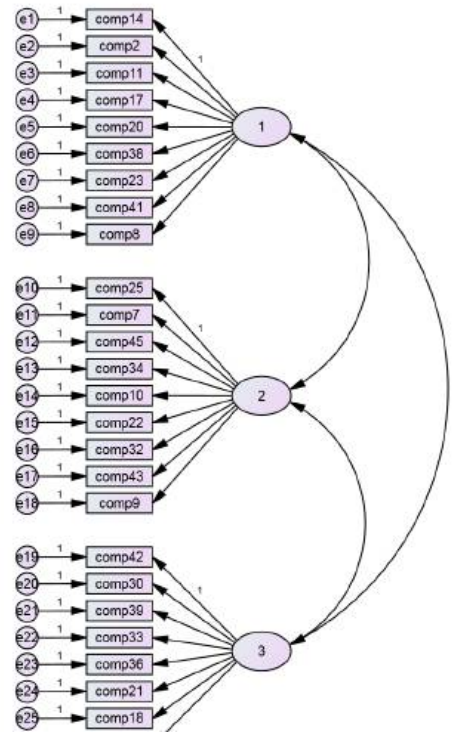

Figura 1 - Dimensões das Competências emocionais

Os resultados alcançados permitem-nos afirmar que as variáveis como o género e a idade revelaram-se particularmente relevantes e diferenciadoras do comportamento dos finalistas, sendo que se verifica uma diferença significativa ao nível da autoperceção e na gestão das emoções. No que respeita ao género (Tabela 3), verificamos uma diferença significativa na diferença de médias nestas duas dimensões, sendo que as mulheres apresentam níveis mais elevados.

Tabela 3. Competências emocionais segundo idade

	Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Autoperceção	<= 23 anos	253	41,7843	15,67127	,98524
	>= 24 anos	95	46,3459	19,63266	2,01427
Gestão das emoções	<= 23 anos	253	45,3096	19,55081	1,22915
	>= 24 anos	95	43,1579	18,61879	1,91025
Perceção das emoções dos outros	<= 23 anos	253	39,6499	12,82208	,80612
	>= 24 anos	95	39,3684	12,95424	1,32908
Perceção global	<= 23 anos	253	42,0949	12,05834	,75810
	>= 24 anos	95	42,9474	13,12491	1,34659

Relativamente à idade (Tabela 4), são os finalistas das faixas etárias mais elevadas que apresentam níveis mais elevados nas dimensões emocionais referidas.

Tabela 4. Competências emocionais segundo género

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Autoperceção	Feminino	226	42,8192	17,28718	1,14993
	Masculino	122	43,4192	16,33533	1,47893
Gestão das emoções	Feminino	226	46,3864	20,47028	1,36166
	Masculino	122	41,6393	16,55470	1,49879
Perceção das emoções dos outros	Feminino	226	39,5449	13,43399	,89362
	Masculino	122	39,6253	11,71397	1,06053
Perceção global	Feminino	226	42,7434	12,98873	,86400
	Masculino	122	41,5574	11,06483	1,00176

A instituição de formação académica não revelou pertinência analítica (Tabela 5), sendo que os valores alcançados não apresentam disparidades significativas.

Tabela 5. Competências emocionais segundo politécnico

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Autoperceção	IP Guarda	90	43,4921	18,16017	1,91425
	IP Leiria	106	41,2668	14,81774	1,43923
	IP Viseu	152	43,9850	17,57930	1,42587
	Total	348	43,0296	16,93835	,90799

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Gestão das emoções	IP Guarda	90	45,2963	21,82609	2,30067
	IP Leiria	106	44,5597	17,20296	1,67090
	IP Viseu	152	44,4956	19,20901	1,55806
	Total	348	44,7222	19,29811	1,03449
Perceção das emoções dos outros	IP Guarda	90	40,0635	15,66080	1,65079
	IP Leiria	106	39,5957	12,76194	1,23955
	IP Viseu	152	39,2669	10,99212	,89158
	Total	348	39,5731	12,84019	,68831

CONCLUSÕES

A relação entre ensino superior e emprego transformou-se nas últimas décadas numa das grandes preocupações para instituições de ensino, governos, famílias e jovens. Esta questão ganhou evidência com a democratização progressiva da frequência deste nível de ensino, suportada numa restruturação do ensino superior europeu, preconizado pelo processo de Bolonha. Consequentemente, a diminuição do período temporal das licenciaturas, agora genericamente de três anos, aumentou a pressão sobre o acesso e integração no mercado de trabalho, de um cada vez maior contingente de licenciados que terminam as suas formações académicas num período temporal mais curto.

Paralelamente, tendo presente a importância que o processo de transição para o trabalho representa no processo de integração social dos mais jovens, as instituições de ensino superior têm-se debruçado, de uma forma mais evidente, sobre a problemática do emprego dos seus diplomados, intensificando a investigação científica sobre esta temática, de modo a percecionar de que forma a relação entre formação académica facultada/obtida pelos seus alunos e o emprego decorre.

É neste contexto que se enquadra este projeto, que, pelo facto de envolver três instituições do ensino politécnico, que abrangem áreas diferenciadas do centro do país, procura estabelecer uma comparação entre instituições do ensino politécnico, regiões (nomeadamente uma reflexão sobre dicotomias entre litoral e o interior do país) e famílias (tendo presente contextos socias e económicos diferenciadores).

Neste âmbito, podemos verificar que os dados empíricos aqui apresentados, ao nível dos contextos sociais e motivações de acesso, reforçam algumas das características já verificadas em análises anteriores e que, de certa forma, continuam a caraterizar o ensino superior em Portugal, a saber: feminização progressiva do ensino superior, procura regional da educação, motivações de acesso muito centradas em preocupações sobre a futura integração profissional e emprego e baixas expectativas sobre o facto do acesso ao diploma permitir, efetivamente, um movimento de ascensão social.

Assim, tendo presente os contextos sociais de origem (sobretudo os baixos níveis de escolaridade dos progenitores), os finalistas assumem que frequentar um curso do ensino superior representa uma estratégia efetiva de acesso a um futuro emprego, significando, mesmo que não o façam, por vezes, de uma forma consciente, o acesso a mais oportunidades e, possivelmente, a um processo de mobilidade social ascendente. Esta questão terá mais relevância para os que residem em zonas mais desfavorecidas e menos desenvolvidas economicamente do interior do país e que possuem menos recursos socioeconómicos.

Paralelamente, as competências emocionais revelam-se como um aspeto de particular importância, sobretudo ao nível da consciencialização destes processos, sendo que, neste caso específico, verificamos que são as mulheres e os que têm mais idade que revelam uma maior autoconsciência de si e capacidade na gestão das suas emoções, fundamentais para fazer face aos desafios pessoais e profissionais futuros. Contudo, saliente-se que, a este nível, não existem diferenças significativas nas posições evidenciadas pelos finalistas das três instituições de ensino analisadas, comprovando que, no que respeita às competências emocionais, as posturas são transversais entre regiões e contextos sociogeográficos, sendo que são, sobretudo, o género e a idade as variáveis distintivas das perceções dos finalistas.

uma das principais motivações para frequentar o ensino superior é o acesso a um futuro emprego e a mais oportunidades

Competências Emocionais e Sucesso Académico: Revisão de Literatura

Sofia Campos[1]
Patrícia Ramos[2]
Ana Pinto[3]
Manuela Ferreira[4]
Graça Aparício[4]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[2]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu*
[3]*Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Politécnico de Viseu*
[4]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*

INTRODUÇÃO

O contexto educativo é um espaço onde os estudantes interagem com os professores e com os colegas e onde todos enfrentam desafios, dificuldades, tendo objetivos a atingir, que se traduzem em situações de maior ou menor sucesso, desencadeando várias emoções que poderão colocar em causa a aprendizagem e o seu sucesso académico. Assim, no presente artigo de revisão sistemática procurámos compreender o papel das emoções no desempenho escolar.

Segundo Schutz, Hong, Cross e Osbon (2006, citado por Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches, & Pereira, 2015, p. 407), as "emoções são construídas socialmente e ativadas pessoalmente", sendo consideradas "formas de estar resultando dos julgamentos de sucesso, mais ou menos conscientes, face aos objetivos a atingir e às crenças dos sujeitos nos contextos específicos onde decorrem as transações". Assim, a gestão das emoções poderá ser entendida como a capacidade de compreender, manipular, regular e modular voluntariamente as respostas, adequando-as às diferentes situações, definindo-se como uma das manifestações básicas da inteligência emocional (Zysberg & Raz, 2019).

O sucesso do estudante é um fator fundamental e vital das instituições de ensino superior, visto que, regra geral, é usado como objeto para avaliação do desempenho da instituição, isto é, a instituição é reconhecida positivamente se os estudantes apresentarem bom desempenho e sucesso académico. Quando o risco de insucesso ou abandono é detetado precocemente, e são adotadas medidas preventivas, o sucesso e desempenho académico dos estudantes pode melhorar de forma drástica (Alyahyan & Düştegör, 2020).

O presente estudo representa uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de abordagem qualitativa. Para o desenvolvimento do mesmo foram utilizadas as orientações do JBI (Joanna Briggs Institute for Evidence Based Pratice, 2020).

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS/INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

As competências emocionais, para além das competências cognitivas, são uma parte importante na formação integral de qualquer cidadão. Ser competente na administração das emoções permite ao ser humano sentir-se bem, manter-se calmo e transmitir isso ao interagir com os outros. Da mesma forma, permite a resolução de conflitos, a tomada de decisão assertiva e, portanto, a resolução de problemas (Ariza-Hernández, 2017).

Dentro das competências emocionais, a Inteligência Emocional (IE) e a empatia, ajudam a enfrentar as novas exigências de vida. A IE consiste na capacidade de identificar os próprios sentimentos, os dos outros e, gerir a atenção e o pensamento, atendendo

às informações fornecidas pelas emoções (Pérez, Gerónimo & Castilla, 2019). Para Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz e Sáez (2019), é a capacidade de controlar, distinguir e usar as emoções para guiar o pensamento e a ação. Ariza-Hernández (2017) define-a como a capacidade de conhecer as emoções, controlar a motivação, reconhecer as emoções dos outros e gerir as competências sociais.

De acordo com os conceitos dos vários autores, a IE está associada, tanto teórica quanto empiricamente, com a capacidade de gerir e regular as próprias emoções (Zysberg & Raz, 2019). Todo o ser humano pode gerir emoções a partir do desenvolvimento da inteligência emocional, desenvolvendo capacidades, do ponto de vista intrapessoal, o que deve levar ao desenvolvimento da autonomia e à potencialização da capacidade de se relacionar com os outros, favorecendo, assim, a empatia ou sentimento pelo outro.

A IE inclui duas grandes capacidades do ser humano: a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. A primeira é definida como a capacidade que uma pessoa tem de se conhecer, ter autocontrole, autoestima, autodisciplina e amor próprio. A segunda, implica a capacidade de compreender os sentimentos, emoções, motivações e comportamentos dos outros (Ariza-Hernández, 2017).

Uma das demostrações básicas da IE é a capacidade de compreender, manipular, regular e, voluntariamente, modular as respostas emocionais para se adequar às diferentes situações (Zysberg & Raz, 2019).

A empatia é a capacidade de responder aos outros, atendendo aos aspetos cognitivos e afetivo/emocionais (Pérez, Gerónimo & Castilla, 2019) e à capacidade de sentir o que o outro sente, de "se colocar no lugar do outro"; de sentir o seu medo, a sua raiva e ficar ciente do que acontece com o outro (Ariza-Hernández, 2017, p.198). Para González, García e Domínguez (2017), uma pessoa empática é uma pessoa dotada de competências emocionais amplamente desenvolvidas. E ser empático pressupõe estar ciente das suas próprias emoções e as dos outros por meio da comunicação, como entender e saber agir e a capacidade de gerir da melhor maneira possível as adversidades.

Quanto à inteligência emocional no contexto educacional, segundo Morales-Rodríguez e Pérez-Mármol (2019), os estudantes com baixo ou médio nível de clareza emocional (metaconhecimento individual da sua experiência afetiva) parecem perceber o ambiente como mais ameaçador e apresentam maiores respostas psicofisiológicas ao stress do que aqueles com alta clareza emocional. Sendo assim, é importante saber gerir as emoções pessoais para enfrentar momentos de stress.

As emoções humanas estão sempre presentes e orientam a ação ou a inação. Em idade escolar têm um claro papel de favorecer, ou interferir, em todos os processos de aprendizagem, tanto na aquisição de diferentes competências, como no facto de aprender a conviver, pois aumentam, ou dificultam, a capacidade de pensar, planear e resolver problemas de qualquer tipo (Ariza-Hernández, 2017). Para Morales-Rodríguez e Pérez-Mármol (2019), podem ser entendidas como um continuum emocional que inclui a ansiedade no polo negativo e a inteligência emocional no polo positivo.

Em última análise, a IE e em particular a empatia, são aptidões emocionais importantes e necessárias para lidar com momentos de stress e mudanças de vida como a entrada para a universidade (Pérez, Gerónimo & Castilla, 2019).

Assim, estar exposto de forma excessiva a estados emocionais, sem ter recursos para enfrentá-los, pode contribuir para um equilíbrio global negativo e uma perceção de baixa satisfação com a vida. Por outro lado, compreender as próprias emoções permite enfrentar os acontecimentos de vida de forma mais aberta e positiva, aumentando a perceção de satisfação com a vida. Como menciona Pérez, Gerónimo e Castilla (2019), regular as emoções de forma adequada, minimiza ou relativiza as emoções desagradáveis, permitindo que a pessoa experimente estados emocionais agradáveis na maior parte do tempo. Esta capacidade torna-se fundamental com a entrada no ensino superior, dada a variedade de relações e emoções positivas e negativas com que se vai confrontar no dia-a-dia.

ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior português está organizado num sistema binário, estando o ensino universitário orientado para a oferta de formações científicas sólidas, conjugando esforços e responsabilidades em unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico centra-se especificamente em formações vocacionais e técnicas avançadas com orientação profissional (Assembleia da República, 2007, artigo, 3.º).

Todos os cidadãos têm o direito de aceder ao ensino superior desde que cumpram alguns requisitos, como possuir uma habilitação com um curso secundário, ou equivalente, que, cumulativamente, façam prova de capacidade para a sua frequência e indivíduos com mais de 23 anos, que não possuam aquela habilitação, mas façam prova específica adequada de capacidade.

Em Portugal, o Estado é o principal mediador dos ciclos de estudos, e sem exceção do ensino superior, tendo este o dever de criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar este nível de ensino. Cabe-lhe ainda, estabelecer normas

que visem assegurar as condições materiais e culturais adequadas a cada instituição e ofertas formativas, bem como, contribuir para a diminuição dos efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou mesmo de desvantagens sociais (Assembleia da República, 1986), contribuindo, ainda que indiretamente para o sucesso académico.

SUCESSO ACADÉMICO

O desempenho académico é definido como o conhecimento refletido numa disciplina, tomando como referência a idade e o nível médio (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz & Sáez, 2019). Para Ariza-Hernández (2017), é descrito como sendo uma medida das capacidades adquiridas ou reveladas, que mostra o que uma pessoa aprendeu em consequência de um processo de instrução ou formação, e envolve variáveis de ordem cognitiva, emocional e vontade própria.

O desempenho académico, e particularmente o sucesso desse desempenho, consiste em atingir as metas propostas de formação integral, a partir dos critérios de eficácia e eficiência. Sendo assim, o desempenho académico é o produto dos processos cognitivos e metacognitivos do aluno e de recursos internos como autoestima, autoconceito, autodeterminação e motivação extrínseca e intrínseca. No que respeita ao nível universitário, o desemprenho académico é definido como o grau de cumprimento dos objetivos estabelecidos nos programas escolares (Ariza-Hernández, 2017).

Regra geral, o sucesso académico está correlacionado com o desempenho académico, baseando-se, principalmente, na média das notas, ou média de notas cumulativas, enquanto sistema usado nas universidades para atribuir uma escala de avaliação aos alunos. Está ainda relacionado com a persistência individual dos alunos, também conhecida como resiliência académica, que por sua vez permite às instituições medir as avaliações de sucesso académico (conclusão dos ciclos de estudos) por meio das notas e identificar os níveis de sucesso dentro da instituição (Alyahyan & Düştegör).

Ao longo dos anos, vários estudos concluíram que a capacidade cognitiva é um forte preditor do desempenho académico enquanto, outros indicaram validade incremental de traços de personalidade sobre a capacidade cognitiva (Sanchez-Ruiz & El Khoury, 2019).

Neste âmbito, Kassarnig, Mones, Bjerre-Nielson, Sapiezynski, Lassen & Lehman, (2018), apuraram que o sucesso académico se encontra associado aos traços de personalidade, estando fortemente ligado à autoestima, autoconsciência, satisfação com a vida e aos afetos positivos. Em contrapartida o stress, depressão e a falta de controle mostram um efeito negativo no desempenho académico. No mesmo estudo, os resultados

apresentados indicam que as relações estabelecidas através das redes sociais entre os alunos contribuem para o sucesso académico.

No contexto universitário, como menciona Morales-Rodríguez e Pérez-Mármol (2019), o sucesso académico está associado à autoeficácia geral, que, normalmente, envolve os julgamentos que cada aluno faz sobre as suas competências para organizar e executar as ações exigidas por diferentes situações específicas, com a finalidade de alcançar o desempenho desejado. Esta autoeficácia pode ter efeito significativos sobre as reações emocionais do indivíduo, como o aumento do stress, que, por sua vez, pode levar a alterações na saúde fisiológica e psicológica do aluno.

Por outro lado, a motivação de cada aluno pode predizer o sucesso académico, uma vez que, é fundamental para o comportamento humano nas dimensões de (des)adaptação. Neste sentido, o estudo de Mohamad e Hanafi (2018) revelou que existe uma influência significativa da inteligência emocional no desempenho académico do aluno, uma vez que, a inteligência emocional pode ajudar na definição de prioridades do pensamento, comportamento e estilo de vida, auxiliando no desempenho/sucesso académico.

Segundo o estudo de Kuśnierz, Rogowska e Pavlova (2020), as diferenças de género e os traços de personalidade estão associados à motivação académica, mencionando que as mulheres são mais motivadas em relação ao desempenho académico do que os homens. Esta motivação intrínseca do género feminino e alguns traços de personalidade, aliados às diferenças culturais, contribuem para os resultados académicos e o respetivo sucesso no ensino superior.

Em síntese, o sucesso académico está relacionado a um aspeto proativo da consciência, como ser trabalhador e persistente na realização das atividades propostas para atingir os objetivos.

Foi neste enquadramento que se definiu como objetivo analisar o contributo das competências emocionais/inteligência emocional no sucesso e desempenho académicos dos estudantes do ensino superior, almejando um maior entendimento acerca desta temática e contribuir com novas perspetivas baseadas na melhor evidência disponível.

Para a prossecução do objetivo do estudo enunciou-se a questão de partida, tendo por base a mnemónica PICo (Participantes, fenómeno de interesse e contexto do fenómeno), assumindo que numa síntese qualitativa não é necessária a descrição do resultado, pois, a expressão do fenómeno de interesse é o próprio resultado.

Tabela 1. Esquema PICo para formulação da Questão de partida

P	População/ Participantes: Estudantes do Ensino Superior
I	Fenómeno de interesse: Contributo das competências/inteligência emocional no sucesso académico
Co	Contexto do fenómeno de interesse: Instituições de Ensino Superior

Fonte: Adaptado de JBI (2020, p.32)

— Em que medida as competências/inteligência emocional contribuem para o sucesso académico dos estudantes do ensino superior?

METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de abordagem qualitativa, de estudos publicados entre janeiro de 2017 e dezembro de 2020, em Português, Inglês, Francês e Espanhol.

Partindo da questão inicial, foram definidos os descritores e realizada a pesquisa nas bases de dados eletrónicas B-on, Pubmed, Web of science, RCAAP e SciELO.

Para seleção dos estudos, foram definidos como critérios de inclusão, aqueles cujos participantes fossem estudantes do ensino superior, que analisassem as competências/ inteligência emocional e o sucesso académico e que tivessem como contexto as instituições de ensino superior. Num processo semelhante, foram delineados os critérios de exclusão, ou seja, excluídos os estudos que contrariassem estas definições.

Tabela 2. Critérios de inclusão

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
PARTICIPANTES	Estudantes de ambos os sexos a frequentar o ensino superior.
FENÓMENO DE INTERESSE	Estudos que relatem sucesso académico.
ESTUDOS	Estudos primários.
	Estudos com método qualitativo; Estudos descritivos simples, estudos de caso que descrevem a experiência da gestão emocional para o sucesso académico; Estudos com desenho exploratório.
	Estudos publicados entre janeiro de 2017 a dezembro de 2020, em inglês, espanhol, francês e português.

Fonte: Adaptado de JBI (2020)

Método de identificação de evidências científicas

A estratégia de pesquisa visa a identificação de estudos publicados e não publicados através de um processo com três fases (JBI, 2020), conforme explanado na Tabela 3.

Tabela 3. Fases e estratégias de pesquisa na RSL

FASE 1	Identificação das palavras-chave iniciais com base no conhecimento do tema levantado a cabo uma primeira pesquisa e criando uma lógica de palavras-chave a partir dos títulos e dos resumos. Análise dos títulos, dos resumos e dos termos indexados usados nas bases de dados para descrever os artigos relevantes, no sentido de construir uma estratégia de pesquisa específica para cada base de dados incluída.
FASE 2	Implementação das pesquisas em cada base de dados incluída no protocolo RSL.
FASE 3	Revisão da lista de referências dos estudos recuperados para avaliação no sentido de procurar estudos adicionais.

Fonte: Adaptado de JBI (2020)

Tabela 4. Descritores MeSH e palavras-chave utilizadas na pesquisa

PARTICIPANTES	FENÓMENO DE INTERESSE
Estudantes do ensino superior	Em que medida a inteligência emocional contribui para o sucesso académico
PALAVRAS-CHAVE	
Estudantes do ensino superior	Inteligência emocional; Realização académica/Desempenho académico/Sucesso académico; Ensino superior.
DESCRITORES MESH/PALAVRAS-CHAVE	
Higher education students	Emotional intelligence; Academic achievement or Academic performance or Academic success; Higher education.

Fonte: Adaptado de JBI (2020)

Tabela 5. Base de dados e estratégias de pesquisa

Bases de dados	Fórmula Booleana e Limitadores	N.º artigos selecionados	N.º artigos rejeitados por não se relacionarem com a temática
B-on	(emotional intelligence) AND (academic achievement or academic performance or academic success) AND (higher education or university) Limitadores – Data de publicação: 2017/01/01-2020/12/31 – SU termos do assunto – Texto integral – Línguas: Português, Francês, Espanhol e Inglês – Revistas Académicas	76	54
Web of science	(emotional intelligence) AND (academic success) AND (higher education) Limitadores – Data de publicação: 2017/01/01-2020/12/31 – Tópico	41	36
PubMed	(emotional intelligence) AND (academic success) AND (universities) Limitadores – Data de publicação: 20170101-20201231 – MeSH Terms	5	3

Bases de dados	Fórmula Booleana e Limitadores	N.º artigos selecionados	N.º artigos rejeitados por não se relacionarem com a temática
RCAAP	(sucesso académico) Limitadores – Data da publicação: 2017/01/01-2020/12/31 – Assunto – Artigos científicos e artigos de investigação – Línguas: Português, Francês, Espanhol e Inglês	7	6
	(competências emocionais) Limitadores – Data da publicação: 2017/01/01-2020/12/31 – Assunto – Artigos científicos e artigos de investigação – Línguas: Português, Francês, Espanhol e Inglês	1	1
SciELO	(emotional intelligence AND higher education or university) Limitadores: – Ano da publicação: 2018/01/01-2020/12/31 – Coleções: Espanha Assunto – Idiomas: todos – Todos os índices	5	5
	TOTAL	135	105
	Estudos duplicados		17
	Estudos não disponíveis		50
	TOTAL	30	

Fonte: Adaptado de JBI (2020)

Da leitura do título, conforme a Tabela 6, foram excluídos 105 estudos por não se relacionarem com o fenómeno de interesse. Dos restantes, excluíram-se 17 por serem duplicados e 50 não estavam acessíveis, ficando 30 estudos para refinamento da seleção.

Método da seleção inicial dos estudos

Após a aplicação do primeiro instrumento de triagem, dos 30 estudos foram excluídos 16 e selecionados 14 artigos para a leitura integral. Listam-se, na Tabela 6, os estudos excluídos com respetivo motivo de exclusão.

Tabela 6. Estudos excluídos após TRI

Estudo	Motivos de exclusão
Big Five Personality Traits Predict Successful Transitions from School to Vocational Education and Training: A Large-Scale Study (Niessen, D., Danner, D., Spengler, M. & Lechner, C. M. 2020)	A população do estudo não frequenta o ensino superior
A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison (Sanchez-Alvarez, N., Martos, M.P.B. & Extremera, N. 2020)	Trata-se de um estudo secundário – revisão sistemática da literatura
Association of Sociodemographic Factors and Emotional Intelligence with Academic Performance in Clinical and Preclinical Dental Courses (Haralur SB, Majeed MI, Afzal M, & Chaturvedi S., 2019)	O estudo está limitado a um grupo de estudantes a frequentar uma unidade curricular específica

Estudo	Motivos de exclusão
Sinking or Swimming in an Academic Pool: A Study of Resiliency and Student Success in First-Year Undergraduates (Wilson, C. A., Babcock, S. E. & Saklofske, D. H. 2019)	O estudo envolve alunos do secundário
Student 's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice (Ferrão, M. E., & Almeida, L. S., 2019)	O estudo foi realizado numa instituição, limitando a generalização dos resultados
Comparative study between higher and secondary education: Effects of perceived social support, self-concept and emotional repair on academic achievement (Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Palacios, E. G., & Rodríguez-Fernández, A., 2019)	Trata-se de um estudo que envolver estudantes do secundário e os resultados não são conclusivos
A Call for Emotional Intelligence Skills Training Curricula at Christian Colleges (Dustman, 2018)	Trata-se de um estudo com estudantes de uma religião específica
Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education (Zohoc, K. C. H., Chung, T. S. H. & Hing, R. B. 2018)	Trata-se de um estudo com estudantes no final do ano e que tiveram aprendizagens autodirigida
Predictors and correlations of emotional intelligence among medical students at King Abdulaziz University, Jeddah (Ibrahim, N. K., Algethmi, W. A., Binshihon, S.M., Almahyawi, R. A., Alahmadi, R. F. & Baabdullah, M. Y., 2017)	Engloba outros descritores de estudo, capacidade de liderança, autoeficácia e a amostra está limitada a um grupo específico de estudantes
Emotional intelligence and academic performance of medical undergraduates: a cross-sectional study in a selected university in Sri Lanka (Wijekoon, C. N., Amaratunge, H., Silva, Y., Senanayake, S., Jayawardane, P., & Senarath, U., 2017)	Os resultados foram obtidos através de um exame académico
Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional (Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. & Chlup, D., 2017)	Trata-se de um artigo onde os participantes eram escritores
Emotional Intelligence and Academic Anxieties: A Literature Review (Jan, S. U., Anwar, M. A., & Warraich, N. F., 2017)	Trata-se de um estudo secundário – revisão sistemática da literatura

Fonte: Adaptado de JBI (2020)

A Tabela 7 resume os estudos que passaram na triagem.

Tabela 7. Resumo dos estudos incluídos após aplicação do TRI

Autores	Título	Publicação	Objetivos
Alyahyan, Düştegör (2020)	Predicting academic success in higher education: literature review and best practices	International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(3), 2-21	Focalizar o problema de previsão do sucesso académico dos alunos no ensino superior
Kuśnierz, Rogowska, Pavlova (2020)	Examining gender differences, personality traits, academic performance, and motivation in ukrainian and polish students of physical education: A cross-cultural study	International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5729), 1-21	Examinar a relação do desempenho acadêmico com os cinco traços de personalidade, motivação académica e género num contexto transcultural
Sanchez-Ruiz, El Khoury (2019)	A model of academic, personality, and emotion-related predictors of university academic performance	Frontiers in Psychology, 10, 1-7	Investigar as relações entre personalidade e desempenho académico

Autores	Título	Publicação	Objetivos
Deighton, Hudson, Manley, Kaiseler, Patterson, Rutherford, Swainson (2019)	Effects of emotional intelligence and supportive text messages on academic outcomes in first year undergraduates	Journal of Further and Higher Education, 43(4), 494-507	Verificar se a inteligência emocional pode estar associada ao sucesso académico, progressão e retenção em estudantes universitários
Morales-Rodríguez, Pérez-Mármol (2019)	The role of anxiety, coping strategies and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students	Frontiers in Psychology, 10(1689), 1-9	Analisar a relação dos níveis de autoeficácia e ansiedade, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional em estudantes universitários
Pérez, Gerónimo, Castilla (2019)	La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios	Europen Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9(1), 19-20	Estudar a relação entre inteligência emocional, empatia e bem-estar subjetivo
Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Sáez (2019)	Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad	Europen Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9(1), 39-49	Examinar as relações entre suporte social, inteligência emocional e desempenho académico
Mohamad, Hanafi (2018)	Bridging emotional intelligence on academic performance – Public University´s perspective	Global Business and Management Research: An International Journal 10(3), 558-567	Examinar as influências da inteligência emocional para o desempenho académico dos alunos numa universidade
Kassarnig, Mones, Bjerre-Nielson, Sapiezynski, Lassen, Lehman (2018)	Academic performance and behavioral patterns	EPJ Data Science 7(10), 1-16	Identificar os fatores que influenciam o desempenho académico é uma parte essencial da pesquisa educacional
González, García, Domínguez (2017)	Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación	Revista de Comunicación de la SEECI, 43, 15-27	Analisar a importância e a atenção que hoje se dá à educação emocional nas instituições do ensino superiores
Ariza-Hernández (2017)	Influencia de la inteligencia emocional y los afecto en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior	Educación y Educadores, 20(2), 193-210	Descrever como a inteligência emocional e os efeitos pedagógicos influenciam o desempenho académico de alunos do primeiro semestre do ensino superior

Fonte: Adaptado de JBI (2020)

DISCUSSÃO DOS ESTUDOS

No estudo de Alyahyan e Düştegör (2020), é referido que a deteção precoce de estudantes em risco, juntamente com as medidas preventivas podem melhorar drasticamente o sucesso, realçando a importância de os docentes se sensibilizarem e procurarem técnicas adequadas para contribuírem para o desempenho e sucesso académico dos estudantes e também o sucesso da instituição.

Segundo o estudo de Kuśnierz, Rogowska e Pavlova (2020), as diferenças de género e as diferenças interculturais contribuem para a realização académica. Em geral, sucede porque as mulheres são mais motivadas em relação aos homens. Os estudos concluíram que o género feminino apresenta maior empatia e inteligência emocional e o género masculino apresenta altos níveis de empatia cognitiva.

O estudo de Morales-Rodríguez e Pérez-Mármol (2019), descreve que a inteligência emocional e a autoeficácia são componentes críticos no desempenho académico e que podem ser aprendidos através de programas reorganizados por disciplinas na área das ciências. Os estudantes do sexo feminino são profissionais com maior inteligência emocional, menor perceção de stress e maiores níveis de satisfação e felicidade, auxiliando, assim, na priorização do pensamento, comportamento e estilo de vida, o que auxilia no desempenho académico.

Pérez, Gerónimo e Castilla (2019), no seu estudo, fazem referência às diferenças de género, no que diz respeito à gestão das emoções e, por conseguinte, ao desempenho e sucesso académico, mencionando que os participantes do sexo feminino são estudantes com mais competências emocionais/inteligência emocional.

A capacidade que cada aluno possui na gestão das emoções, como minimizar as emoções negativas, impedindo-as de bloquear ou prejudicar a atividade intelectual, é um instrumento fulcral no contributo e desempenho académico. Os estudos descrevem que a aprendizagem e a prática de IE são consideradas essenciais e, principalmente, contribuem para a melhoria da regulação emocional no contexto universitário (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, & Sáez, 2019).

A investigação de Sanchez-Ruiz e El Khoury (2019) realça a importância dos traços de personalidade, como o traço IE e a consciência para o sucesso no ensino superior. Destaca também os profissionais da educação que, conhecendo os preditores individuais de desempenho académico dos seus estudantes, podem usar essas informações para desenvolver estratégias que reforçam os comportamentos subjacentes associados a tais características. Quando os profissionais são capazes de identificar precocemente dificuldades, podem auxiliar no desenvolvimento de intervenções e serviços de orientação para os estudantes em risco de abandono ou insucesso académico.

A satisfação do estudante é um grande contributo nos resultados e no sucesso académico. A relação reconhecida entre o bem-estar e o desempenho académico demonstram uma forte relação de causa-efeito. O estudo de Deighton, Hudson, Manley, Kaiseler, Patterson, Rutherford e Swainson (2019) também demonstra os benefícios potenciais das mensagens de texto de apoio para melhorar os resultados

dos estudantes, descritas por outros estudos, estabelecidas nas relações sociais que estes concebem fora do contexto educativo.

Mohamad e Hanafi (2018) concluíram que existe uma influência significativa da inteligência emocional no desempenho académico, bem como, uma estreita relação entre a empatia e relacionamento pessoal.

Os estudantes que, paralelamente à escola, mantêm laços sociais, que participam em atividades físicas, apresentam uma maior autoconfiança, autoestima, motivação e bem-estar emocional que se reflete na gestão das emoções, adaptando-se com mais facilidade à vida universitária e isso reflete-se no desempenho e sucesso académico (Kassarnig, Mones, Bjerre-Nielson, Sapiezynski, Lassen, & Lehman, 2018).

Em alguns dos estudos incluídos nesta revisão sistemática, destacou-se a importância que os professores e a instituição representam no sucesso académico, salientando a relevância dos profissionais em identificar possíveis problemas emocionais nos estudantes. Neste sentido, a análise apresentada pode auxiliar os docentes na pertinência de intervenções orientadas para os estudantes que apresentem risco de dificuldades académicas e, por conseguinte, de abandono escolar. Como exemplo, o estudo de González, García e Domínguez (2017), sugere que uma educação emocional completa passa por uma mudança fundamentada e razoável no sistema educativo, com o objetivo de implementar modelos cooperativos entre os professores, para estarem capacitados e aplicá-los de modo adequado aos estudantes mais vulneráveis.

Ariza-Hernández (2017) concluiu, também, que existe uma relação entre fatores como motivação académica, regulação emocional, autonomia ou independência, empatia e o desempenho académico dos estudantes. Associando a regulação emocional aos laços sociais, como as atividades físicas decorridas em contexto paralelo ao educativo, o autor sublinha a importância da IE no sucesso académico.

CONCLUSÃO

A inteligência emocional tem sido apresentada como uma variável significativa para explicar os resultados conseguidos no sucesso e desempenho académico. Os estudantes mais otimistas usam estratégias mais eficazes e controlam melhor as emoções, manifestando-se em resultados positivos durante o seu percurso escolar.

A nível institucional, o sucesso e desempenho académico, avaliado pelas notas ou classificações, é o método mais usado para avaliar o próprio sucesso da instituição. Uma previsão inicial do desempenho dos estudantes pode ajudar as instituições a fornecer ações oportunas, como planear antecipadamente intervenções para melhorar a taxa de sucesso e prevenir o insucesso e abandono escolar.

A presente revisão sistemática possui várias limitações que requerem consideração na sua interpretação. Em primeiro lugar, esta pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, que pode fornecer informações limitadas sobre competências emocionais/inteligência emocional e o sucesso académico, e seriam necessárias mais pesquisas para identificar contribuintes e inibidores dessa relação. Em segundo lugar, como em qualquer pesquisa utilizando estudos realizados por outros investigadores, os resultados podem ter sido influenciados pela concordância dos participantes e pela desiderabilidade social inerente ao próprio objetivo de estudo.

Modelos Tradicionais e Alternativos de Aprendizagem no Ensino Superior em Contexto Pandémico

Manuel Cruz[1]
Catarina Novo[1]
Maria Inês Silva[2]
Ana Paula Cardoso[3]

[1]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu*
[2]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu*
[3]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*

INTRODUÇÃO

A pandemia decorrente do novo coronavírus (COVID-19) surge como desafio para as instituições de ensino superior, docentes e discentes, bem como órgãos políticos dirigentes a quem incumbe encontrar equilíbrios entre os vários elementos, entre eles, seguir as novas normas sanitárias, manter funções essenciais de modo seguro, operar de modo a manter a qualidade do ensino superior em Portugal e proporcionar um ambiente de aprendizagem de excelência. Para tal, torna-se necessário questionar os modelos de ensino-aprendizagem em vigor e a sua eficácia face às novas circunstâncias de segurança sanitária. Pretende-se contrapor modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, onde o professor ocupa um lugar central, com modelos alternativos, como a aprendizagem cooperativa (AC) e aprendizagem colaborativa, que concedem uma maior autonomia aos estudantes. O objetivo deste artigo é analisar as vantagens e desvantagens de cada modelo e as suas implicações futuras no ensino superior, em Portugal.

O texto divide-se em quatro secções. Na primeira, abordam-se as contingências do ensino superior e especifica-se o que é esperado dos docentes e das instituições, assim como os diversos motivos para o insucesso escolar. Na segunda secção, analisa-se o ensino superior, especificamente em contexto pandémico, e desenvolvem-se os conceitos referentes aos modelos tradicionais e aos modelos alternativos de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa. Na terceira secção, analisa-se a interação professor-aluno, aluno-aluno e a sua relação com os modelos alternativos de aprendizagem. Na quarta e última secção, conclui-se com uma análise reflexiva e crítica sobre a adequabilidade e pertinência dos modelos alternativos de aprendizagem no ensino superior relativamente aos modelos tradicionais. Em termos metodológicos, o artigo baseia-se numa alargada revisão de literatura baseada na análise de artigos científicos consultados a partir de bases de dados indexadas (ScienceDirect e B-ON), num total de 34 referências, na sua maioria dos últimos cinco anos. Os artigos foram selecionados mediante as seguintes palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Aprendizagem colaborativa; Ensino superior; Portugal; Pandemia.

O ENSINO SUPERIOR E SUAS CONTINGÊNCIAS

Os profissionais do ensino superior, nomeadamente os professores, têm uma obrigação contratual para empreender graus de excelência no ensino, investigação, supervisão e gestão (Fry et al., 2008), num ambiente que tem vindo a ser cada vez mais focado em atingir específicos resultados de aprendizagem (Allan, 1996).

A avaliação dos resultados da aprendizagem enquanto processo começa com o desenvolvimento de declarações de resultados que afirmam claramente o que os alunos devem saber e ser capazes de demonstrar após a conclusão de um curso, ou de um programa académico (Montenegro & Jankowski, 2017). Dada a importância social do ensino, é necessário reconhecer abordagens eficazes para uma aprendizagem de sucesso e possíveis dificuldades que possam surgir durante o percurso dos alunos.

Atualmente, em Portugal, o ensino superior tem-se reconfigurado para responder a novas exigências e contextos. Verifica-se a existência de uma camada estudantil cada vez mais heterogénea e propensa ao insucesso escolar e que não se encontra satisfeita com a área de formação escolhida (Monteiro & Gonçalves, 2011). A questão do insucesso e abandono escolar é um tema com crescente visibilidade política e social (Ferreira et al., 2020) num ambiente em que os gastos com o ensino superior são elevados e os danos pessoais "profundos e estigmatizantes" (Monteiro & Gonçalves, 2011, p. 16). Isto significa que os esforços para identificar os motivos e as causas do insucesso escolar podem revelar-se importantes.

Estudos recentes relacionam o envolvimento do aluno com a experiência do ensino superior com uma resposta positiva ao problema do abandono escolar (Tight, 2020). Por outras palavras, quanto mais o aluno se vir envolvido com o ensino superior e respetiva instituição, menor é a probabilidade de abandonar os estudos. Na Coreia do Sul, uma investigação indica a empregabilidade dos cursos escolhidos e o preço das propinas como causas ligadas ao insucesso escolar (Hwang et al., 2020). Em Portugal, verificou-se que os fatores individuais, pedagógicos, institucionais e a envolvente externa estão relacionados com a aprendizagem e, designadamente, a performance de aprendizagem[1].

Esta variável é preditora da intenção de abandono escolar em que os alunos do sexo masculino apresentam maior propensão para o abandono escolar ao demonstrarem um índice de performance de aprendizagem mais baixo do que o sexo feminino (Ferreira et al., 2020). Por outras palavras, existe um conjunto de fatores associados ao abandono escolar que deve ser considerado em investigações futuras acerca do insucesso e do abandono escolar. Neste estudo, verificou-se que quanto menor performance de aprendizagem demonstrarem os estudantes, independentemente do sexo, mais os estudantes tendem a revelar intenção de abandonar os estudos. A performance de aprendizagem é preditora da dimensão gestão de vida dos estudantes do ensino superior. (Ferreira et al., 2020, p. 310).

[1] Por performance de aprendizagem entenda-se a perceção dos estudantes face aos conteúdos lecionados no curso, ao conhecimento que adquirem, às competências desenvolvidas, ao esforço despendido, à capacidade de aplicação de conhecimentos e ao desejo de aprender mais sobre os conteúdos lecionados (Ferreira et al., 2020)

ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E MODELOS DE APRENDIZAGEM

O contexto pandémico ditado pelo surgimento da COVID-19 condiciona o ensino superior e surge com uma série de desafios e oportunidades associadas à suspensão de atividades letivas presenciais e à necessidade de implementar medidas de ensino à distância. Algumas possíveis dificuldades identificadas em países estrangeiros prendem-se com a falta de acessibilidade à Internet, ausência de interação cara a cara e menor socialização e atrasos no tempo de resposta (Adnan & Anwar, 2020). Em Portugal, um estudo levado a cabo numa Escola Superior de Saúde indica que a maioria dos alunos possui as condições necessárias para o ensino à distância (Ferreira , Príncipe, Pereira, Oliveira, & Mota, 2020), não obstante as dificuldades manifestadas por alguns alunos, facto que é, de algum modo, corroborado pelo número de famílias portuguesa (82,6%) que dispunham de banda larga fixa no primeiro semestre de 2020 (Anacom, 2020).

De realçar que a aprendizagem no ensino superior apresenta dificuldades anteriores à situação pandémica causada pela COVID-19. Alguns dos fatores identificados são a elevada carga de trabalho à responsabilidade do corpo docente, falta de docentes experientes em termos pedagógicos e a perceção geral de que o sucesso ou insucesso escolar é da inteira responsabilidade dos alunos e não dos professores (Jeffreys, 2012; Mee & Schreiner, 2016), assim como a tendência geral de aumento de alunos no ensino superior (Pordata, 2020), o que requer um ajuste estratégico para implementar medidas de ensino adequadas a uma sala de aula com maior número de estudantes (McMillan et al., 2020).

Como já foi referido, a situação pandémica admite a suspensão de atividades letivas quando necessário, o que coloca o ensino à distância num lugar de destaque e como uma alternativa viável ao ensino presencial. Esta situação excecional leva a que se questione e se repensem os modelos de ensino vigentes, nomeadamente se se justifica a adoção de modelos de aprendizagem alternativos em detrimento de outros mais tradicionais que favorecem, por exemplo, as palestras (Felder & Brent, 2005). Aqui surgem dois modelos que têm vindo a ganhar terreno no campo da educação e podem servir como alternativas viáveis: AC e aprendizagem colaborativa. Embora sejam termos análogos e, por vezes, utilizados de modo intercambiável, AC e aprendizagem colaborativa diferem na quantidade de independência e de autonomia conferida ao aluno no momento de aprendizagem. Na aprendizagem colaborativa os alunos assumem total responsabilidade pela sua aprendizagem (Barkley et al., 2014). Por sua vez, uma abordagem centrada na AC é mais estruturada e o professor atua como um planificador de tarefas ao criar um ambiente de aprendizagem organizado que requer a participação ativa de cada estudante (Loh & Ang, 2020). Ou seja, a principal função do professor na AC é a de monitorização e feedback, definição de metas, planeamento e estruturação de tarefas, assim como atribuição de papéis específicos aos estudantes para trabalhem em conjunto em direção a um fim comum (Loh & Ang, 2020).

No contexto destes modelos alternativos, o processo de ensino-aprendizagem carateriza-se pela criação de condições propícias à construção do conhecimento por parte do aluno e apresenta o professor como um agente mediador e facilitador da aprendizagem, de trocas de experiências e de cultura e que utiliza os recursos para promover a aprendizagem do aluno (Borges & Alencar, 2014). Neste sentido, ele é responsável pela criação de condições de desenvolvimento de competências dos discentes, recorrendo a meios didáticos que estimulem o seu espírito crítico-reflexivo e a sua motivação (Borges & Alencar, 2014). Tal é o que sucede, justamente, nos modelos de AC e de aprendizagem colaborativa, em que a postura do professor não se foca apenas no que está a ser lecionado, mas também em proporcionar um ambiente de trabalho mais autónomo e motivador ao aluno.

Deste modo, pode-se considerar que o processo de ensino-aprendizagem é o resultado de uma relação pedagógica entre o professor e o aluno (Borges & Alencar, 2014) o que requer uma convergência de estratégias de ensino que vão ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem do estudante (Santos, 2001). Assume-se, pois, que o agente de aprendizagem é o aluno e o professor é um guia e facilitador que respeita as diferenças individuais entre os alunos e acompanha a aprendizagem de forma mais individualizada (Santos, 2001).

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, ALUNO-ALUNO E A SUA RELAÇÃO COM OS MODELOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM

Ainda que condicionada por um programa com conteúdos específicos, um tempo pré-estabelecido, normas internas e pelas infraestruturas da instituição, a interação entre professor e aluno(s) conduz o processo educativo, podendo torná-lo mais ou menos facilitado (Santos, 2001). Nos modelos de aprendizagem tradicionais, esta relação é essencialmente vertical com a primazia do papel do professor em relação aos alunos. No entanto, esta relação varia quando se consideram alternativas, como a AC e a aprendizagem colaborativa, que colocam a enfâse no papel do aluno.

Desta forma, o professor e o aluno estão ligados numa relação que deve ser de reciprocidade, tendo por base o conceito de colaboração. O professor tem a função de contribuir para a realização deste projeto de conhecimento (Santos, 2001). No lado oposto, os modelos tradicionais implicam, essencialmente, um processo de ensino-aprendizagem que concede o papel central ao professor responsável pela transmissão de conteúdos passíveis de aquisição por parte dos alunos, materializando-se, assim, em aulas expositivas cujo objetivo é a memorização e reprodução da informação, em que o estudante assume um papel passivo, respondendo apenas aos estímulos do meio (Santo & Luz, 2013).

Com isto surge então o apelo a modelos que invoquem uma participação ativa do aluno, de estratégias de ensino que ajudem a desenvolver o seu pensamento crítico e independente, conjugado com ações conciliadoras do processo de ensino-aprendizagem, potenciando o estabelecimento de conexões entre os conteúdos e permitindo a interação entre o novo conhecimento e as estruturas cognitivas já existentes (Santo & Luz, 2013). Isto pressupõe uma ética dialógica entre o aluno e o professor na linha do que Freire (2005) advoga quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua própria produção. Por outras palavras, nenhum dos participantes é passivo no processo de ensino-aprendizagem, na transmissão e aquisição de conhecimentos, embora o professor, por responsabilidade, tome para si o papel de facilitador encarregue de guiar o aluno pelo mundo epistemológico onde se encontra, admitindo que todos os alunos são diferentes e possuem vários estilos de personalidade e de aprendizagem (Fariñas, 1995; Pierart et al., 2009). Este argumento da individualidade e autonomia do aluno como fator importante para o sucesso académico é corroborado por estudos que afirmam que existem várias inteligências, múltiplas e modificáveis, que o aluno é ativo e construtor do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é, em última instância, um fenómeno interpessoal (Chavez, 2004).

A interação aluno-aluno é incontornável em contextos de aprendizagem e está positivamente associada à performance de aprendizagem e consequente sucesso académico (Cardoso et al., 2011; Costa et al., 2015). Demonstrando a importância das interações pedagógicas, seja entre professor-aluno(s), seja entre aluno-aluno, os autores realçam a importância do envolvimento dos estudantes em atividades de aprendizagem e recordam que os alunos devem ter a oportunidade de interagir com os professores e com os seus pares de modo a aumentar as oportunidades de aprendizagem.

O que pensar então de novas regras sanitárias devido à pandemia causada pela COVID-19, o distanciamento social, ensino à distância em detrimento do presencial e o impacto de tais medidas no sucesso escolar dos alunos? Tendo em linha de conta o modelo proposto por Costa et al. (2015), assim como o de Cardoso et al. (2011), é de esperar um decréscimo do rendimento académico por parte dos estudantes se precauções para evitar a propagação do vírus entrarem em vigor com carácter mais ou menos extremo e duradouro. Contudo, é também propósito deste artigo chamar à atenção para alternativas viáveis que têm em consideração esta nova realidade. A adoção de modelos alternativos de aprendizagem, como AC e aprendizagem colaborativa, sustentada pelo desenvolvimento tecnológico e disponibilidade técnica e económica, pode colmatar eventuais falhas no momento da interação aluno-aluno e professor-aluno e contribuir para novas formas de interação.

Excetuando os casos onde o ensino presencial é essencial para o ensino como cursos que requerem trabalhos práticos, manuais, acesso a laboratórios e outros equipamentos, artes performativas, etc., pode-se perguntar então qual será o tipo de ensino mais viável e aquele que melhor se adequa em Portugal aquando outro potencial confinamento ou encerramento das escolas causado por surtos da COVID-19. Já se referiu que a maior parte das famílias portuguesas tem acesso a banda larga fixa e que os alunos admitem ter condições adequadas para o ensino à distância. Mas a questão mantém-se: se o ensino deverá continuar a manter um modelo tradicional, via online, numa transposição direta, ou seja, a continuação de aulas/palestras em plataformas, como Zoom ou Microsoft Teams, onde a figura central continua a ser o professor, ou se se justifica a adoção de modelos que concedem maior autonomia aos alunos com AC ou a aprendizagem colaborativa. Todavia, não se pode deixar de referir que já existe um modelo misto que alia o online e o presencial, o *blended learning*, que tem como objetivo melhorar a eficácia e a eficiência da integração de novos focos pedagógicos e o potencial que recursos tecnológicos oferecem ao processo ensino-aprendizagem (Martín García et al., 2019). Ou seja, já existe um aproveitamento de recursos tecnológicos no campo dos modelos de ensino-aprendizagem e a implementação bem-sucedida de modelos de *blended learning* em outras atividades pedagógicas pode servir como um possível indicador que modelos alternativos de ensino-aprendizagem são adequados e viáveis no espaço pedagógico.

Uma recomendação da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) indica como princípios orientadores para o ano letivo 2020/21 a garantia de atividades presenciais ao adotar procedimentos realistas, sob uma série de recomendações operacionais que incluem proceder ao planeamento da atividade letiva e não letiva em regime presencial, garantia de presença dos docentes nas instituições, vigilância dos espaços, promoção de experimentação e disseminação de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, entre outros. Por outras palavras, parece existir um estímulo no sentido das aulas continuarem a ser presenciais, mas com espaço para práticas pedagógicas inovadoras. Práticas como a AC e a aprendizagem colaborativa podem então surgir como possíveis alternativas. Uma maior independência do aluno, que é "guiado" pelo professor, à distância, no seu percurso académico, implica uma redução de contactos físicos e aproximações sociais, o que diminui a probabilidade de propagação da COVID-19, e pode provar-se útil para manter a qualidade de ensino e combater um eventual aumento de insucesso escolar no ensino superior.

No entanto, apesar da sugestão de adoção de modelos alternativos de aprendizagem, é pertinente realçar que estudos anteriores indicam que um dos elementos mais importantes no momento da aprendizagem é, de facto, a interação e socialização com o outro por via de partilha de recursos, feedback construtivo, encorajamento e

celebrações de tarefas bem-sucedidas (Felder & Brent, 2007), algo que as restrições impostas para evitar novos surtos de COVID-19 e eventuais confinamentos sociais podem limitar. Neste ponto será necessário atuar de modo diligente para que possíveis lacunas sociais não ditem o (in)sucesso do aluno no ensino superior. Por exemplo, a AC dá importância à interação face-a-face na partilha e transmissão de conhecimento, o que acontece pelo estabelecimento de canais de comunicação pessoal, observação de expressões quando outros explicam, elaboram e clarificam equívocos ou discutem outras perspetivas (Ifeoma et al., 2015).

Dito isto, e apesar de algumas evidências que a utilização da AC promove competências no pensamento crítico e criativo dos estudantes (Silva et al., 2020), conclui-se que a resposta para o melhor modelo de aprendizagem ainda não é clara e que é necessária uma adaptação de todas as partes envolvidas a uma nova realidade pandémica sobre fortes restrições sociais que podem condicionar o ensino superior, assim como estudos mais aprofundados para responder a esta questão. No entanto, admite-se também que é possível que os alunos se encontrem, inevitavelmente, numa situação de aprendizagem quase ou completamente autónoma e à distância, caso nova obrigatoriedade de isolamento seja ditada pelas autoridades, pelo que são necessários planos de contingência para a substituição ou complemento de modelos tradicionais de ensino, o que implica a adoção de modelos alternativos. Investigadores nesta área deverão estar atentos e aproveitar esta oportunidade para perceber, em maior profundidade, os efeitos de modelos alternativos de aprendizagem comparados com modelos tradicionais quando forças externas limitam outros meios anteriormente disponíveis.

Estudos sobre modelos alternativos de aprendizagem e os seus efeitos não são propriamente recentes (Bruffee, 1999; Mehlecke & Tarouco, 2003; Vieira, 2000) entre outros, mas a pandemia da Covid-19 força uma realidade social em que os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, provavelmente, terão de dar espaço, quase de modo involuntário e obrigatório, a modelos alternativos o que pode representar uma mudança no paradigma de aprendizagem no ensino superior e a um maior afastamento da típica palestra para uma maior responsabilidade por parte do aluno nos anos vindouros. Por outras palavras, arriscando uma previsão, esta transformação paradigmática pode vir a tornar-se permanente, não apenas devido a normas sanitárias ditadas pelas autoridades, mas especialmente se os resultados de investigações futuras indicarem que os modelos alternativos são tão ou mais eficazes do que os tradicionais.

CONCLUSÃO

Esta mudança paradigmática ditada pela pandemia pode contribuir para inverter os papéis entre modelos alternativos e tradicionais de aprendizagem. É possível que, no futuro, o formato de palestra, com o professor como figura central, seja apenas um complemento à metodologia principal de ensino-aprendizagem e utilizado ocasionalmente quando a situação assim o ditar. A verdade é que parece que a COVID-19 e as novas normas sanitárias surgiram com perguntas pertinentes e testes exigentes ao sistema tradicional de ensino, realçando tanto as fragilidades como os pontos fortes das instituições de ensino, nomeadamente o superior. Neste ponto, considera-se importante realçar a resiliência das instituições, do corpo docente e discente e a sua capacidade de resposta e adaptação a uma realidade feroz e desafiadora que incita a novas e modernas soluções.

Os modelos alternativos de aprendizagem como AC e a aprendizagem colaborativa, que moderam o poder do professor e atribuem maior autonomia ao aluno afiguram-se como uma solução viável e adequada, mas apenas futuros estudos e avaliações sobre o sucesso escolar, qualidade de ensino, enquadramento de situações económicas e sociais em tempos de pandemia poderão dizer se se deve aceitar em larga escala estes modelos, em detrimento dos modelos tradicionais.

oportunidade para implementar modelos alternativos de aprendizagem

maior autonomia dos estudantes

07

QUALIDADE DE VIDA ACADÉMICA

Revalidação do Questionário de Qualidade de Vida Académica para os Estudantes do Ensino Superior Politécnico Português

Manuela Ferreira[1]
Sofia Campos[2]
Raquel Guiné[3]
João Duarte[1]
José Luís Abrantes[4]
Lídia Cabral[1]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[2]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[3]*Escola Superior Agrária do Politécnico de Viseu; CERNAS*
[4]*Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Politécnico de Viseu; CISeD*

INTRODUÇÃO

Muitos estudantes que ingressam no ensino superior apresentam expetativas positivas em relação às vivências académicas. Contudo, o confronto entre as imagens e as expetativas criadas e construídas ao longo dos últimos anos do ensino secundário nem sempre coincidem com a realidade, o que pode interferir na sua qualidade de vida académica nesta etapa das suas vidas. É durante o primeiro ano que tendem a registar-se as maiores quebras das expetativas anteriormente formadas acerca do ensino superior, bem como as maiores dificuldades de adaptação e quebras no rendimento académico, resultando em muitos casos em abandono escolar (Nunes & Garcia, 2010). As mesmas autoras salientam que as exigências de natureza académica e social, associadas às de natureza pessoal, apoiam a construção de estratégias para resolver problemas e tarefas associadas à gestão pessoal, interpessoal e académica. Deste modo, o ingresso no ensino superior representa a possibilidade de continuidade de projetos pessoais, apesar da sua concretização impor a resolução de descontinuidades pessoais e contextuais.

A relação entre as instituições do ensino superior e os estudantes tem sido objeto de estudo constante, de modo a diagnosticar as necessidades destes, no sentido de facilitar a sua integração e proporcionar bem-estar e qualidade de vida. Deste modo, no sucesso formativo deve valorizar-se não só o conhecimento científico, mas também outros contextos da vida, nomeadamente, lazer, formação, trabalho, desporto, cultura, pois a qualidade de vida académica depende, sobretudo da qualidade das experiências e das condições facultadas pela academia tanto a nível pedagógico como institucional (Barros, 2002).

Em resultados de investigações anteriores, conclui-se que a satisfação dos estudantes tem um impacto positivo na sua motivação, na sua fidelização e no seu recrutamento, tornando-se, deste modo, uma necessidade essencial a satisfazer pelas universidades (Elliot & Shin, 2002; Schertzer & Schertzer, 2004).

Assim, a qualidade de vida académica pode ser avaliada em termos de sentimentos de satisfação global com a experiência de vida do estudante em termos de espaço escolar. A satisfação com gestão académica, ação social, serviços e infraestruturas têm uma influência significativa na qualidade de vida académica dos estudantes (Sirgy et al., 2007; 2010).

Neste sentido, Harvey (2003) refere que é importante recolher o feedback dos estudantes acerca da sua satisfação em várias áreas como: gestão académica, infraestruturas de apoio à aprendizagem (como bibliotecas e centros de informática), estruturas físicas e ambiente (como as salas de aula, laboratórios, espaço social), infraestruturas sociais (refeitórios, alojamento estudantil, centros de saúde, centros desportivos e serviços de estudantes) e ainda aspetos externos relacionados com

o estudante (como finanças e os transportes), tendo todos estes parâmetros uma importância crucial na avaliação da qualidade de vida académica (Leckey & Neill, 2001).

Assim, com o presente estudo pretende-se testar a estrutura fatorial da Escala de Qualidade de Vida Académica para os estudantes do ensino superior português.

METODOLOGIA

Para a avaliação e refinamento de instrumentos de medida é comum recorrer-se, com frequência, a procedimentos estatísticos, nomeadamente a estudos de fiabilidade, como por exemplo, ao estudo da consistência interna dos itens e estudos de validade mais concretamente a análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória. O objetivo consiste em determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representem um conjunto de variáveis observadas (variáveis manifestas).

PARTICIPANTES

Para o presente estudo delineou-se uma pesquisa descritiva, correlacional e analítica, com base numa amostra não probabilística por conveniência constituída por 891 estudantes a frequentarem o 1º ano do ensino superior que apresentavam uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 40 anos, (média=19,68 anos ±2,34 anos). O sexo masculino tem uma representatividade de 31,8%, e o feminino de 68,2%.

INSTRUMENTO

Procurou-se testar a estrutura fatorial da Escala de Qualidade de Vida Académica para os estudantes do ensino superior português.

Para compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes quando entraram para o ensino superior, utilizou-se o formato reduzido do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), construído e validado para a avaliação da adaptação dos estudantes portugueses ao ensino superior por Almeida, Ferreira e Soares (1999). A versão reduzida do QVA oferece como principais vantagens o conjunto de áreas avaliadas e de itens por dimensões que decorrem das próprias verbalizações dos estudantes. A versão definitiva do formato reduzido do QVA (QVA-r) é constituída por 60 itens, num formato *Likert* de cinco pontos (1—nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2—pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3—algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-

-se outras não; 4—bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5—sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre), distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional).

A dimensão Pessoal inclui 13 itens associados às perceções pessoais de bem-estar e de autoestima, assim como outras facetas do *self* e da identidade do estudante (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005, cit. por Fernandes, 2011, p.44). A segunda dimensão, denominada de Interpessoal, reúne itens relacionados com o estabelecimento de relações de amizade e de intimidade, o envolvimento em atividades extracurriculares de carácter social e/ou associativo, sistematizados num fator dito mais interpessoal da adaptação académica, que abarca 13 itens (Seco et al., 2005, cit. por Fernandes, 2011, p.44). Tendo em conta os conteúdos dos itens, a terceira dimensão, denominada Carreira avalia, principalmente, a adaptação ao curso e os projetos de carreira. Constituído por 13 itens, este fator traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as perceções de realização socioprofissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso. A quarta dimensão compreende itens associados ao Estudo e à gestão do tempo, ou seja, os comportamentos avaliados aludem às situações curriculares e de aprendizagem. Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. A última dimensão integra um conjunto de itens relativos à adaptação à instituição. Esta dimensão, denominada Institucional, reúne 8 itens associados ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, o interesse de nela prosseguir os seus estudos ou perceção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes (Seco et al., 2005, cit. por Fernandes, 2011, p.44).

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Foi aplicado um questionário de caracterização sociodemográfica e a Escala de Qualidade de Vida Académica para os estudantes do ensino superior português. O propósito do estudo consistiu em testar a estrutura fatorial da Escala de Qualidade de Vida Académica para os estudantes do ensino superior português.

Deste modo, o estudo da homogeneidade dos itens, isto é, a consistência interna foi efetuado com determinação do coeficiente *alpha* de *Cronbach* tanto para os itens como para o total da escala. Os estudos de validade compreenderam a análise fatorial exploratória que foi realizada optando-se pelo método de componentes principais, e com recurso à rotação ortogonal de tipo *varimax*.

A análise fatorial confirmatória foi efetuada através do software AMOS 24 (*Analysis of Moment Structures*).

Para a validade fatorial considerou-se a qualidade do ajustamento global do modelo fatorial e da qualidade do ajustamento local.

A qualidade de ajustamento global foi avaliada através dos índices de bondade de ajustamento global a seguir discriminados com os seguintes valores de referência: Razão da estatística do x^2 e graus de liberdade (x^2/df), valores < 5 ajustamento bom; *Comparative Fit Index* (CFI) e *Goodness of Fit Index* (GFI), é considerado ajustamento bom valores >= 0,90, *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Root mean square residual* (RMR) e *Standardized root mean square residual* (SRMR) quanto mais baixo os valores melhor, sendo considerados adequados valores inferiores a 0,08 (Marôco, 2014).

A qualidade do ajustamento local avaliou-se pelos pesos fatoriais (λ) e pela fiabilidade individual dos itens (δ). São indicativos como valor de referência uma saturação fatorial superior a 0,50 e fiabilidade individual superior a 0,25 respetivamente.

O ajustamento do modelo foi realizado a partir dos índices de modificação (superiores a 11; p<0,001) produzidos pelo AMOS e com base em considerações teóricas.

A fiabilidade compósita (FC) foi avaliada com o α de *Cronbach* estandardizado para cada um dos fatores. Considera-se que a consistência é adequada quando o α é superior a 0,7. A validade convergente foi avaliada pela variância extraída média (VEM) sendo que valores superiores a 0,50 são indicativos de boa validade convergente (Marôco, 2014).

A validade discriminante dos fatores foi avaliada comparando a VEM por cada fator com a correlação de *Pearson* ao quadrado. Considera-se existir validade discriminante quando a correlação ao quadrado entre os fatores for menor do que a VME, para cada fator.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A comissão de ética da instituição onde foram colhidos os dados pronunciou-se favoravelmente à realização do estudo.

A todos os participantes no estudo foram fornecidas as informações necessárias e solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Foi assegurado o seu anonimato e a confidencialidade dos dados e respeitada a sua autonomia.

Foram ainda informados de que a sua participação era totalmente livre, podendo desistir do estudo em qualquer momento e que por essa participação não usufruiriam de qualquer ganho/benefício nem incorreriam em nenhuma perda/malefício.

RESULTADOS

O estudo psicométrico relativo à escala de qualidade de vida académica iniciou-se com a determinação das estatísticas de cada um dos itens, procedendo-se posteriormente à análise de consistência interna.

Os resultados da Tabela 1 apresentam as estatísticas (médias e desvios padrão) e as correlações obtidas entre cada item e o global da escala. Os índices médios e os respetivos desvios padrão apresentam-se centrados, situando-se na sua totalidade acima do ponto médio o que é indicativo de boa qualidade de vida académica.

Tabela 1. Consistência Interna da Escala QVA-r- Qualidade de Vida Académica

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação Item/total	R^2	α
1 Faço amigos com facilidade na minha escola.	3,56	0,909	0,315	0,411	0,869
2 Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade…) na carreira que escolhi.	3,85	0,795	0,434	0,404	0,868
3 Mesmo que pudesse não mudaria de Instituto Politécnico.	3,54	1,149	0,303	0,442	0,869
4 Apresento oscilações de humor.	2,98	1,463	0,113	0,174	0,874
5 Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	3,93	0,925	0,405	0,520	0,868
6 Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.	2,92	1,061	0,274	0,306	0,870
7 Escolhi bem o curso que estou a frequentar.	3,91	0,951	0,444	0,628	0,867
8 Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.	3,73	0,855	0,439	0,492	0,868
9 Sinto-me triste ou abatido/a.	2,74	1,202	0,317	0,570	0,869
10 Faço uma gestão eficaz do meu tempo.	3,08	0,882	0,249	0,357	0,870
11 Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.	2,77	1,141	0,328	0,576	0,869
12 Gosto da escola que frequento.	3,81	0,906	0,384	0,483	0,868
13 Há situações em que me sinto a perder o controlo.	2,94	1,083	0,272	0,437	0,870
14 Sinto-me envolvido/a no curso que frequento.	3,73	0,830	0,500	0,538	0,867
15 Conheço bem os serviços existentes no meu Instituto Politécnico.	3,28	0,880	0,252	0,245	0,870
16 Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento.	4,03	1,004	0,376	0,456	0,868
17 Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	2,87	1,206	0,309	0,484	0,869
18 O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas de acesso.	2,97	1,236	0,164	0,178	0,872

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação Item/total	R^2	α
19 Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	3,52	0,972	0,275	0,408	0,870
20 O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expetativas.	3,54	0,842	0,489	0,527	0,867
21 Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	3,08	1,105	0,031	0,295	0,873
22 Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	3,83	0,885	0,470	0,528	0,867
23 Sinto confiança em mim próprio/a.	3,50	0,916	0,324	0,380	0,869
24 Sinto que possuo um bom grupo de amigos na escola.	3,82	0,996	0,309	0,545	0,869
25 Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	3,32	0,830	0,336	0,452	0,869
26 Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.	2,83	1,240	0,362	0,537	0,868
27 Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	3,79	0,960	0,338	0,532	0,869
28 Tenho momentos de angústia.	2,89	1,105	0,377	0,526	0,868
29 Utilizo a Biblioteca da minha escola.	2,93	1,193	0,155	0,205	0,872
30 Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.	2,78	1,187	0,279	0,405	0,870
31 Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.	2,96	1,017	0,202	0,357	0,871
32 Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.	2,77	1,151	0,153	0,294	0,872
33 Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	3,67	0,977	0,358	0,421	0,869
34 Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	3,10	0,889	0,326	0,372	0,869
35 A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.	2,86	1,070	0,230	0,371	0,870
36 Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	3,22	0,976	0,257	0,294	0,870
37 Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	3,73	0,942	0,462	0,561	0,867
38 Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.	3,80	0,910	0,322	0,340	0,869
39 Penso em muitas coisas que me põem triste.	2,93	1,139	0,276	0,410	0,870
40 Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	3,68	0,931	0,246	0,495	0,870
41 Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.	3,42	0,874	0,365	0,403	0,869
42 Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	3,41	1,031	0,199	0,463	0,871
43 As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	3,58	0,931	0,340	0,483	0,869
44 Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	3,43	0,911	0,370	0,406	0,869
45 Sinto-me fisicamente debilitado/a.	2,82	1,208	0,344	0,496	0,869
46 A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	2,80	1,252	0,261	0,567	0,870
47 Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.	3,18	0,816	0,294	0,371	0,870
48 A Biblioteca da minha escola está bem apetrechada.	3,38	0,925	0,210	0,247	0,871

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação Item/total	R^2	α
49 Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.	3,48	0,832	0,386	0,439	0,868
50 Simpatizo com a cidade onde se situa a minha escola.	4,00	0,955	0,375	0,392	0,868
51 Sinto-me desiludido/a com o meu curso.	2,69	1,398	0,222	0,621	0,871
52 Tenho dificuldade em tomar decisões.	2,83	1,026	0,206	0,329	0,871
53 Tenho boas competências de estudo.	3,31	0,799	0,338	0,423	0,869
54 Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	3,77	0,999	0,367	0,475	0,868
55 Tenho-me sentido ansioso/a.	2,95	1,102	0,173	0,358	0,871
56 Estou no curso com que sempre sonhei.	3,30	1,147	0,346	0,424	0,869
57 Sou pontual na chegada às aulas.	3,51	1,100	0,250	0,308	0,870
58 O meu Instituto Politécnico tem boas infra estruturas.	3,68	0,850	0,327	0,338	0,869
59 Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.	2,79	1,215	0,239	0,407	0,870
60 Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	3,66	1,191	0,393	0,469	0,868
Coeficiente *Split-half*			Primeira metade = 0,788 Segunda metade = 0,764		
Coeficiente *alpha Cronbach* global			0,871		

Realizado o estudo de consistência interna com 60 itens registou-se um *alpha* de *cronbach* global de 0,871. Verificámos a existência de diversos itens (4, 18, 21, 29, 32, 42 e 55), com correlação inferior a 0,20, pelo que deveriam ser eliminados. Todavia optamos pela sua manutenção e submetemos a análise fatorial exploratória os 60 itens através do método de componentes principais, com rotação ortogonal de tipo *varimax* com raízes latentes superiores a 1 tendo usado como critério de saturação dos itens valores iguais ou superiores a 0,40. Retiveram-se 12 fatores que explicavam no total 55,89%.

Forçada a 5 fatores a percentagem de variância explicada passou a ser de 41,84%, mas a estrutura diferia da do autor da escala adaptada para português, pelo que se procedeu à análise fatorial confirmatória, com base na estrutura do autor.

Testamos a solução pentafatorial desta escala. Foram analisados os pormenores relativos à multicolinearidade e valores univariados e multivariados que pudessem influenciar a análise fatorial. Determinamos a sensibilidade dos itens através da assimetria e curtose, revelando os resultados que os mesmos se encontravam dentro dos parâmetros de referência com valores de assimetria a oscilar em valores absolutos entre 0,422 e 1,052 e valores de curtose entre 0,060 e 0,646 e com um coeficiente multivariado de mardia de 1,521.

Registamos que as trajetórias dos itens com os fatores a que lhe correspondem são estatisticamente significativos. Foram exceção os itens 23, 6 e 46, tendo-se procedido à sua eliminação. Também os itens 4, 21, 23 e 55 relativos ao fator 1, os itens 6, 30, 36 e 59 do fator 2, os itens 18 e 51 do fator 3, os itens 29, 31, 32, 35 e 57 do fator 4 e os itens 15, 46, 48, 50 e 58 foram eliminados por apresentarem pesos fatoriais inferiores a 0,50.

Todos os itens com saturações inferiores a 0,50 e fiabilidade inferior a 0,25 foram eliminados em análise posterior. Os índices de bondade de ajustamento globais da análise fatorial confirmatória no primeiro modelo apresentavam um ajuste adequado para χ2/gl.=2,992 e RMSEA=0,067 e pouco adequado para o GFI=0,682, CFI=0,654; RMR=0,129 e SRMR=0,101.

Procedeu-se ao refinamento do modelo com base nos índices de modificação propostos pelo Amos, correlacionando alguns erros e à eliminação dos itens que apresentavam saturações inferiores a 0,50. Com este procedimento, registamos que o ajustamento na sua globalidade passou a ser muito adequado para todos os índices de ajustamento global, com exceção do GFI, que tem ajuste sofrível: χ2/g.l.=1,905; GFI=0,886; CFI=0,912; RMSEA=0,045; RMR=0,049; SRMR=0,052.

Nesta conformidade, apuramos que no fator 1 ficaram eliminados os itens 4, 21, 23 e 55, no fator 2 os itens 6, 30, 36, 42 e 59, no fator 3 os itens 14, 46, 48, 50 e 58, no fator 4 os itens 10, 29, 31, 32, 35 e 57 e no fator 5 os itens 7, 18, 51, 54 e 56.

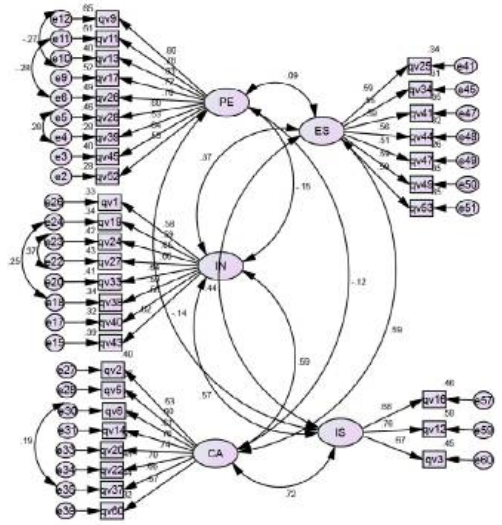

Figura 1 — Modelo com índices de modificação

Dado que os valores correlacionais entre os fatores eram sugestivos da existência de um fator de segunda ordem por serem bastante elevados, propôs-se uma estrutura hierárquica com um fator de 2ª ordem que designámos Qualidade de Vida Académica. A figura 1 ilustra o modelo final obtido. Registamos que o fator Pessoal apresenta uma variabilidade de 2,0% sendo a correlação negativa, o fator Interpessoal de 43,0%, o fator Carreira 85,0%, o fator Estudo de 38% e o último fator (Institucional) de 62,0%. Neste modelo, os valores de qualidade de ajustamento global são ligeiramente diferentes aos registados no segundo modelo, continuando, porém, a demonstrar a elevada validade fatorial da escala de Qualidade de Vida Académica.

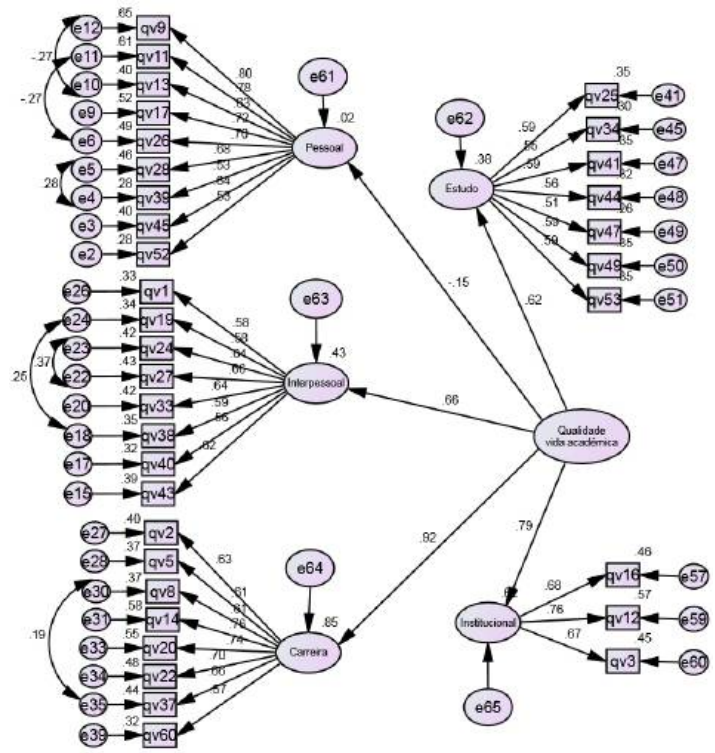

Figura 2 — Modelo de 2ª ordem

A Tabela 2 apresenta os índices de ajustamento global. Conforme observamos, no modelo inicial os valores estão desadequados, porém, após refinamento, no modelo final, apenas o GFI apresenta um índice sofrível.

Tabela 2. Índices de ajustamento global

Modelo	x^2/gl	GFI	CFI	RMSEA	RMR	SRMR
Modelo inicial	2,992	0,682	0,654	0,067	0,129	0,101
Modelo com índices modificação	1,905	0,886	0,912	0,045	0,049	0,052
Modelo 2ª ordem	1,902	0,885	0,911	0,045	0,050	0,053

Na Tabela 3 são apresentados os resultados da fiabilidade compósita (FC) e da variância extraída média (VEM) e, na Tabela 4, a validade discriminante (VD). A fiabilidade compósita dos fatores é superior ao valor de referência (0,70). A variância extraída média por sua vez indica-nos a existência de validade divergente em todos os fatores. Acresce referir que o coeficiente estratificado é elevado (0,959) com uma VEM ligeiramente inferior ao recomendado (VEM= 0,409).

Tabela 3. Fiabilidade compósita e Variância extraída médias da escala de QVA-r- Qualidade de Vida Académica

Fatores	F C	VEM
F1 – Pessoal	0,880	0,455
F2 – Interpessoal	0,826	0,374
F3 – Carreira	0,860	0,437
F4 – Estudo	0,770	0,324
F5 – Institucional	0,744	0,494

Fiabilidade estratificada = 0,959 Vem= 0,409

No que se refere à validade discriminante apenas os resultados da correlação entre o fator 3 e fator 5 não são sugestivos.
O instrumento parece revelar-se adequado nesta amostra, pelo que poderá constituir-se como mais um recurso valioso para o presente estudo.

Tabela 4. Validade discriminante da escala de QVA-r- Qualidade de Vida

	Validade discriminante									
	F1 – F2	F1 – F3	F1 – F4	F1 – F5	F2 – F3	F2 – F4	F2 – F5	F3 – F4	F3 – F5	F4 – F5
F1	0,022	0,014	0,008	0,019						
F2					0,348	0,136	0,324			
F3								0,348	0,518	
F4										0,193
T5										

Concluído o estudo da escala, fazemos referência ao estudo de consistência interna por subescala dos itens.

No fator 1 (Pessoal) verifica-se, pelos valores médios, homogeneidade nas respostas nos diferentes itens, dado que se obteve uma pontuação que oscila entre os 2,74±1,202 no item 9 e 2,94±1,083 no item 13. Os coeficientes de *alpha* de *Cronbach* revelam uma consistência interna boa, sendo o menor valor o do item 9 com α=0,846 e o maior valor α=0,861 no item 39.

Em relação ao fator 2 (Interpessoal) verifica-se, através dos valores médios, homogeneidade nas respostas dadas aos diferentes itens, dado em que se obteve uma pontuação que oscila entre os 3,52±0,972 no item 19 e 3,82±0,996 no item 24. Os coeficientes de *alpha* de *Cronbach* revelam uma consistência interna boa, sendo o menor valor α=0,803, correspondente ao item 24 e o maior valor α=0,830, correspondente ao item 38.

Ao analisar os resultados do fator 3 (Carreira), constata-se que os índices médios oscilam entre os 3,54±0,842 no item 20 e 3,93±0,925 no item 5. Os coeficientes de *alpha* de *Cronbach* dão indicações de uma boa consistência interna, sendo o menor valor α=0,832, no item 22 e o maior α=0,859 no item 60.

Relativamente ao fator 4 (Estudo), constata-se que os índices médios oscilam entre os 3,10±0,889 no item 34 e 3,48±0,832 no item 49. Os coeficientes de *alpha* de *Cronbach* dão indicações de consistência interna razoável, sendo o menor valor α=0,766, correspondente ao item 44 e o maior valor α=0,780, correspondente ao item 25.

No que toca ao fator 5 (Institucional), constata-se que os índices médios oscilam entre os 3,54±1,149 no item 3 e 4,03±1,004 no item 16. Os coeficientes de *alpha* de *Cronbach* dão indicações de consistência interna questionável, sendo o menor valor α=0,571, correspondente ao item 12 e o maior valor α=0,679, correspondente ao item 3 (Tabela 5).

Tabela 5. Consistência interna por subescalas da Escala QVA-r- Qualidade de Vida Académica

Itens	Média	Dp	r/item total	r^2	α sem item
Pessoal					**0,894**
9 Sinto-me triste ou abatido/a.	2,74	1,202	0,683	0,507	0,846
11 Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.	2,77	1,141	0,687	0,512	0,846
13 Há situações em que me sinto a perder o controlo.	2,94	1,083	0,532	0,344	0,860
17 Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	2,87	1,206	0,649	0,426	0,849
26 Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.	2,83	1,240	0,633	0,441	0,851
28 Tenho momentos de angústia.	2,89	1,105	0,665	0,465	0,848
39 Penso em muitas coisas que me põem triste.	2,93	1,139	0,523	0,306	0,861
45 Sinto-me fisicamente debilitado/a.	2,82	1,208	0,577	0,361	0,856

Itens	Média	Dp	r/item total	r^2	α sem item
52 Tenho dificuldade em tomar decisões.	2,83	1,026	0,455	0,216	0,866
Interpessoal					**0,874**
1 Faço amigos com facilidade na minha escola.	3,56	0,909	0,490	0,253	0,825
19 Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	3,52	0,972	0,520	0,311	0,822
24 Sinto que possuo um bom grupo de amigos na escola.	3,82	0,996	0,658	0,488	0,803
27 Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	3,79	0,960	0,647	0,473	0,805
33 Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	3,67	0,977	0,564	0,328	0,816
38 Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.	3,80	0,910	0,454	0,253	0,830
40 Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	3,68	0,931	0,570	0,339	0,816
43 As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	3,58	0,931	0,603	0,372	0,811
Carreira					
2 Acredito que posso concretizar os meus valores (prestigio, estabilidade, solidariedade…) na carreira que escolhi.	3,85	0,795	0,513	0,293	0,850
5 Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	3,93	0,925	0,632	0,416	0,836
8 Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.	3,73	0,855	0,621	0,414	0,838
14 Sinto-me envolvido/a no curso que frequento.	3,73	0,830	0,648	0,433	0,836
20 O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expetativas.	3,54	0,842	0,622	0,414	0,838
22 Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	3,83	0,885	0,669	0,457	0,832
37 Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	3,73	0,942	0,670	0,460	0,832
60 Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	3,66	1,191	0,501	0,271	0,859
Estudo					
25 Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	3,32	0,830	0,492	0,256	0,780
34 Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	3,10	0,889	0,524	0,280	0,775
41 Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.	3,42	0,874	0,521	0,276	0,775
44 Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	3,43	0,911	0,568	0,338	0,766
47 Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.	3,18	0,816	0,507	0,272	0,778
49 Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.	3,48	0,832	0,558	0,333	0,769
53 Tenho boas competências de estudo.	3,31	0,799	0,543	0,304	0,772
Institucional					
3 Mesmo que pudesse não mudaria de Instituto Politécnico.	3,54	1,149	0,504	0,262	0,679
12 Gosto da escola que frequento.	3,81	0,906	0,592	0,354	0,571
16 Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento.	4,03	1,004	0,526	0,298	0,636

A análise fatorial da escala termina com a apresentação da matriz de correlação de *Pearson*. Como se verifica, as correlações entre as diferentes subescalas apresentam valores de correlação moderados a elevados com o fator total da escala, com percentagens de variância explicada acima de 0,28% entre fatores e acima de 17,0% com o fator global.

A matriz de correlação entre os quatro fatores e o global da escala indicam que as correlações são positivas e significativas (cf. Tabela 6). O que permite afirmar que ao aumento ou diminuição dos índices de uma variável corresponde ao aumento ou diminuição da variável com a qual se correlaciona. Verificamos que entre as subescalas o menor valor correlacional ocorre entre fator 4 e fator 1 (r=-0,053) com uma percentagem de variância explicada de 0,28% e a maior correlação entre o fator 5 e fator 3 (r=0,579) com uma variabilidade de 33,52%. Entre as diferentes subescalas e o fator global, as correlações são mais elevadas explicando acima de 17,0%.

Tabela 6. Matriz de Correlação de *Pearson* entre os fatores da Escala Qualidade de Vida Académica

Fatores	F1- Pessoal	F2- Interpessoal	F3-Carreira	F4-Estudo	F5-Institucional
Interpessoal – F2	-0,126 ***	-------			
Carreira – F3	-0,063 *	0,448***	-------		
Estudo - F4	-0,053	0,319***	0,510***	-------	
Institucional - F5	-0,100 **	0,417***	0,579***	0,305***	-------
Fator total	0,413***	0,633***	0,749***	0,617***	0,578***

*** p>0,001

CONCLUSÃO

Este estudo teve como principal objetivo testar a estrutura fatorial da Escala de Qualidade de Vida Académica para os estudantes do ensino superior português.

Os resultados apurados permitiram traçar um perfil sociodemográfico de uma amostra constituída por 891 estudantes do ensino superior, estando em maioria os estudantes do sexo feminino (68,2%), com uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 40 anos, e uma média de 19,68 anos (±2,34 anos), para a amostra total, sobressaindo os estudantes mais velhos (≥20 anos) (38,3%), cujos pais possuem, maioritariamente, o ensino básico (pai 43,5% vs. mãe 36,8%).

Consideramos que a análise de confiabilidade e validade da Escala de Qualidade de Vida Académica para os estudantes do ensino superior português é um aspeto fundamental pois, tendo sido este instrumento utilizado para operacionalizar a variável

central e dependente do estudo, o valor dos resultados obtidos, assim como das conclusões deles retiradas, dependem naturalmente das suas qualidades conceptuais e psicométricas.

Os resultados do presente estudo apoiam a adequação psicométrica do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), de Almeida et al. (2002) para a população portuguesa, indicando que poderá ser utilizado em ensaios neste âmbito. A análise fatorial exploratória e confirmatória demonstra a validade da sua estrutura em cinco fatores, designados de pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional.

QVA-r é um instrumento robusto para a investigação no Ensino Superior pelas qualidades psicométricas reveladas

Qualidade de Vida em Estudantes do Ensino Superior: Revisão Exploratória de Literatura

Graça Aparício[1]
Isabel Martins[2]
Manuela Ferreira[1]
José Bastos[3]
Bruno Ferreira[2]
Mónica Santos[4]
Bruna Santos[4]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[2]*Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Politécnico de Viseu; CISeD*
[3]*Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Politécnico de Viseu*
[4]*Politécnico de Viseu*

INTRODUÇÃO

O conceito de "qualidade de vida" é objeto de interesse em ciências sociais, humanas, biológicas e políticas, e contempla a inclusão e destaque de parâmetros mais amplos que o controlo de sintomas, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida (Fiedler, 2008).

Num estudo com uma amostra de 257 estudantes realizado na universidade de São Paulo, a maioria dos estudantes, apresentou bem-estar subjetivo moderado ou elevado (72% e 14,4%, respetivamente). No entanto, de forma preocupante, 13,6% dos estudantes apresentaram reduzido bem-estar subjetivo (Silva & Heleno, 2012).

Este tema tem especial importância, na medida em que não só interfere na saúde do indivíduo, mas também no seu desempenho académico e potencialmente na futura vida profissional (Walkiewiez et al., 2012).

O ingresso no ensino superior é umas das etapas académicas mais importantes para os estudantes. Esta etapa implica maiores responsabilidades, stress, métodos de estudo diferentes, gestão do tempo, festas académicas, estilos de vida pouco saudáveis como hábitos sedentários, dietas pouco equilibradas, consumo de álcool e tabaco, sendo estes alguns fatores de risco que apresentam grande impacto na qualidade de vida dos jovens estudantes universitários (Cleto & Costa, 2000).

Para além disso, o ingresso no ensino superior pode também levar a uma alteração biopsicossocial. Por outras palavras, o jovem vê-se obrigado, devido, grande parte das vezes, à deslocação geográfica, a criar relações sociais e à adoção de novos comportamentos, tornando-se mais vulnerável a condutas de risco (Marques, 2017).

Com efeito, a vida universitária representa para muitos jovens, a saída de casa, o afastamento da família e a integração em atividades diferentes das da vida escolar, acontecimentos que ocasionam mudanças no estilo de vida. Esta transição para a nova etapa de vida constitui uma experiência significativa, tendo em vista os desenvolvimentos biológico, psicológico, social e cultural (Vizzotto et al., 2018).

A relação entre as universidades e os estudantes tem sido, ao longo do tempo, objeto de um processo complexo de maturação, pois, ir ao encontro das necessidades dos estudantes constitui hoje um desafio exigente. Cada vez mais as instituições de ensino superior podem ser consideradas como uma indústria de serviços "business-like" e tendem a focar-se mais em cumprir ou até mesmo exceder as necessidades dos seus estudantes (Gruber et al., 2010). Segundo Joseph et al. (2005), as instituições de ensino superior tendem a tratar os seus estudantes mais como clientes, tentando fidelizá-los,

pois o recrutamento é muito mais oneroso do que a sua fidelização. Da mesma forma, Helgesen e Nesset (2007) realçam que fidelizar estudantes matriculados é tão importante quanto atrair e matricular novos. Adicionalmente, as universidades aperceberam-se de que é melhor investir no "agora" (fidelizar os estudantes) do que investir mais tarde (atrair novos estudantes) (Elliott & Shin, 2002). Neste sentido, uma universidade deve proporcionar aos seus estudantes, quer a nível académico, quer a nível social, mais do que uma mera escola onde se aprende. Ela deve proporcionar bem-estar e qualidade de vida, num ambiente académico que contribua para a felicidade de quem o integra.

A qualidade de vida académica refere-se a todos os sentimentos gerais de satisfação que os estudantes experimentam na universidade (Yu & Lee, 2008). Esta assume um papel relevante no desempenho das instituições de ensino superior, pois diversos fatores relacionados com a vida académica têm sido associados ao bom desempenho escolar (Santos & Almeida, 2002). Além disso, quando os estudantes têm uma qualidade de vida académica elevada, eles tendem a percebê-la como atrativa e identificar-se com a sua própria universidade (Hennig-Thurau et al., 2001).

Com o conhecimento dos fatores associados à qualidade de vida do estudante universitário, os órgãos de gestão podem, através da adoção de políticas públicas, proporcionar a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, agilizando os recursos mais adequados para promoção da saúde e sucesso académico no ambiente universitário (Soares et al., 2014). Um bom exemplo de medidas implementadas para a promoção da saúde a nível universitário ocorreu na Universidade de Pannonia, Hungria, onde foi desenvolvido um curso cujo objetivo foi o de reforçar o conhecimento da saúde, contribuindo assim, a curto prazo, para a sua preservação e, a longo termo, para melhorar a qualidade de vida dos estudantes (Edvy, 2015).

Ao implementar medidas que reforcem a qualidade de vida dos estudantes, as universidades estão também a aumentar o sucesso escolar e, consequentemente, a qualidade da própria instituição de ensino superior.

QUALIDADE DE VIDA ACADÉMICA

Num percurso de formação académica, que não se confina apenas a espaços e a tempos tradicionalmente assumidos pelo sistema educativo, as constantes alterações socioculturais, marcadas pela mudança, competitividade, risco, incerteza, liderança, cultura, exigência e pelo objetivo de atingir a excelência, assumem uma importância crítica e determinante na qualidade de vida do estudante (Pedro, 2013).

As estruturas institucionais, as políticas de educação, as estruturas curriculares e programáticas, os serviços e os ambientes institucionais, são tidos como fatores determinantes de mudanças cognitivas e afetivas dos estudantes (Ferreira, 2009).
A qualidade de vida académica depende, sobretudo, da qualidade das experiências e das condições facultadas pela instituição, tanto ao nível pedagógico como institucional. O lazer, formação, trabalho, desporto, cultura, ciência ou competências transversais muitas vezes são desvalorizados pelo sistema de ensino e aprendizagem, sendo este desenvolvido com uma única dimensão e de forma rígida (Barros, 2002).

QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

A qualidade de vida académica concentra-se no bem-estar e enquadra-se numa das muitas dimensões da vida que desempenham um papel importante na determinação da felicidade geral, da satisfação e do bem-estar subjetivo. A qualidade de vida académica diz respeito ao grau de necessidade de satisfação e às experiências que promovem emoções positivas durante o percurso académico (Hassan, 2011), caracterizando-se pela presença de sentimentos positivos e ausência de sentimentos negativos (Sirgy et al. 2007). Por outras palavras, a qualidade de vida dos estudantes do ensino superior é caracterizada pelo grau em que os indivíduos julgam, de modo favorável, a qualidade geral das suas vidas na universidade, como se esta representasse o todo, e deverá ter uma influência positiva sobre a qualidade de vida em geral, ou com a satisfação com a vida (Sirgy et al., 2007).

A qualidade de vida académica é avaliada tanto a nível cognitivo como a nível afetivo (Hassan, 2011). A componente cognitiva refere-se ao grau da necessidade de satisfação da vida universitária, enquanto que a componente afetiva se refere ao número de experiências que influenciam de forma positiva os estudantes ao longo da sua vida no ensino superior (Campbell et al., 1976; Hassan, 2011). Segundo Yu e Kim (2008) a qualidade de vida académica é um composto de necessidade global de satisfação e um equilíbrio afetivo com a vida universitária.

A qualidade de vida dos estudantes universitários deve estar relacionada com as experiências dos estudantes e a visão e os valores da instituição, de modo a que os interesses da instituição e dos estudantes convirjam durante o processo de ensino e aprendizagem (Roberts & Clifton, 1992). Yu e Kim (2008) desenvolveram uma escala cognitiva de qualidade de vida académica que é conceptualizada como um somatório das seguintes necessidades de satisfação: saúde e segurança; economia e família; social; autoestima; atualização; aprendizagem; e estética. Os mesmos autores conferiram relevância à satisfação com os serviços da universidade, nomeadamente: serviços académicos; serviços administrativos; e infraestruturas universitárias.

Fatores com impacto na qualidade de vida académica

Devido à mudança do ambiente académico, cada vez mais competitivo e dinâmico, assim como a outros fatores, como a internacionalização e abertura ao exterior e um exercício mais exigente ao nível da transparência das suas práticas e da prestação de contas, as universidades estão cada vez mais cientes da importância de reforçar a satisfação e bem-estar dos estudantes a nível académico (Elliot & Shin, 2002). Para além disso, como mencionado anteriormente, investigações na área da satisfação geral dos estudantes mostraram que a satisfação dos estudantes tem um impacto positivo na sua motivação, sucesso académico, fidelização, recrutamento e angariação de fundos (Elliot & Shin, 2002). Assim, as universidades têm-se comprometido com o reforço da satisfação do estudante através de declarações de missão, visão, objetivos estratégicos, metas operacionais, indicadores de desempenho, campanhas e estratégias de marketing (Elliott & Shin, 2002).

Esta satisfação é moldada e influenciada não só pelo que acontece na sala de aula, mas pelas várias experiências associadas com a vida académica vividas pelos estudantes (Elliot & Shin, 2002).

Desta forma, Como defendem Browne e Kaldenberg (1998), a satisfação global na universidade é impulsionada pela avaliação da qualidade do curso, mas também por outros fatores curriculares relacionados e associados à instituição. Por exemplo, os autores concluem que a probabilidade de um estudante recomendar a sua universidade a outros é fortemente influenciada pela interação entre o estudante e os docentes. Além disso, de acordo com os mesmos autores, a satisfação do estudante com os serviços da universidade tem um impacto significativo sobre a sua qualidade de vida o que depois influencia positivamente a fidelização do estudante. É sabido que universidades com níveis mais elevados de satisfação têm uma taxa maior de graduação, menores taxas de inadaptação e um maior número total de matrículas de novos estudantes (Miller, 2003). Por este motivo, instituições de sucesso percebem que o melhor é investir no conforto e bem-estar, de modo a reter um maior número de estudantes, criando um ambiente universitário mais sustentável e atraindo novos públicos, melhorando assim a sua reputação (Elliot & Shin, 2002).

Contribuição da qualidade de vida académica na saúde

A saúde é um conceito multifatorial e multideterminado, não sendo apenas definido como ausência de doença, mas sim entendido como um estado de bem-estar físico, mental, emocional e espiritual (Scriven, 2010). A saúde individual é determinada por fatores individuais de natureza biológica, comportamental e ambiental, que dependem também de fatores socioeconómicos (Davies & Macdowall, 2006). O conceito de

saúde é, portanto, distinto do conceito de qualidade de vida, porém, tem-se verificado a existência de pontos de interseção entre os dois.

As transições relacionadas com a entrada do Ensino Superior constituem fator de risco na adoção e manutenção de comportamentos que podem ser positivos ou negativos para a saúde (Matos, 2016). Dos primeiros, são exemplo: abstinência tabágica, nutrição adequada, prática regular de exercício físico, prevenção rodoviária, planeamento familiar e outros que visam proteger e otimizar o estado de saúde; quanto aos segundos, temos, por exemplo, o consumo excessivo de álcool, práticas sexuais não seguras, automedicação, má higiene do sono, entre todos os outros que se constituem prejudiciais ao estado de saúde (Schwarzer & Luszczynska, 2006).

Os estudos comprovam a existência de correlações positivas entre qualidade de vida e estado de saúde do estudante universitário e a existência de relações bidirecionais entre o estilo de vida do estudante e respetivo estado de saúde/doença e qualidade de vida durante a transição para o Ensino Superior: de um modo geral, um estilo de vida saudável proporciona níveis mais elevados de saúde e de qualidade de vida, assim como a saúde e a qualidade de vida predizem o evitamento de comportamentos e atitudes de risco e a manifestação de comportamentos e atitudes positivas para a saúde do estudante (Vaez, Kristenson & Laflamme, 2004). Porém, os estilos de vida que acarretam mudanças sistemáticas ou erráticas de horários e atividades são responsáveis pela dessincronização dos ritmos biológicos, podendo originar degradação do estado de saúde física e mental, decorrendo o aparecimento de patologias como a fadiga crónica, as perturbações de humor com irritabilidade, as perturbações gastrointestinais ou as perturbações do sono, acidentes ou redução de desempenho escolar (Silva, 2005).

Contribuição da qualidade de vida académica no desempenho dos estudantes

A vida académica é entendida como um percurso de formação ativa que influencia profundamente o processo de aprendizagem dos estudantes (Barros, 2002). Assim, é essencial medir o desempenho académico dos estudantes baseado em fatores tanto internos como externos à Instituição de Ensino Superior (IES), de modo a tentar reconhecer e combinar os fatores determinantes com maior importância, bem como combater o insucesso e o abandono dos estudantes (Garkaz et al., 2011).

Garkaz et al. (2011) concluem que um dos fatores mais importantes subjacentes ao desempenho académico é o meio académico. Defendem também que os recursos físicos e humanos, tais como professores, bibliotecas e laboratórios, figuram entre os fatores explicativos da qualidade do desempenho académico dos estudantes, em contexto de IES.

Num estudo sobre a relação entre a qualidade de vida académica e o desempenho académico de estudantes da Universidade do Minho, Salgueira e Almeida (2000) concluem que quanto maior for o grau de integração na comunidade académica e o envolvimento na qualidade de vida académica, maior será a influência desta última sobre o desempenho académico dos estudantes.

METODOLOGIA

Tipo de estudo

Foi feita uma revisão exploratória de literatura, para uma abordagem preliminar, de um fenómeno particular ou problema relacionado com a questão de investigação, no âmbito da Escola de Verão do Politécnico de Viseu, em 2020, com o objetivo de estudar as "Competências emocionais e abandono escolar no ensino superior" dos estudantes do Ensino Superior.

Formulação da questão de investigação

A questão de investigação compreende o tema "Qualidade de vida em estudantes universitários" e procura saber: O que influencia a qualidade de vida? O que influencia a qualidade de vida dos estudantes? Qual a relação entre a qualidade de vida dos estudantes universitários e o seu sucesso académico? Qual a relação entre a qualidade de vida dos estudantes universitários e o abandono escolar?

Critérios de Inclusão e Exclusão

Depois de estabelecida a questão de investigação, as seguintes bases de dados foram utilizadas como fonte de levantamento dos estudos: B-on, EBSCO – CINAHL Complete, ScienceDirect, LILACS, Web of Science, RCAAP, Índex Revistas Médicas Portuguesas, Direcção Geral da Saúde, Observatório Europeu dos Sistemas de Saúde e BAES, com a combinação dos seguintes descritores: qualidade de vida, estudante universitário, ensino superior em Portugal.

Método de identificação de evidências científicas

Os critérios de inclusão estabelecidos para a seleção dos artigos foram: artigos nos idiomas português, inglês e espanhol, entre os anos de 1990 e 2020. Os estudos foram examinados e selecionados de acordo com a qualidade, critérios de avaliação da qualidade de vida dos estudantes, quanto à metodologia, considerando o assunto da pesquisa dos artigos e do seu nível de evidência. O levantamento dos estudos foi realizado entre julho e novembro de 2020.

Método da seleção inicial dos estudos

No cruzamento dos descritores, foram encontrados e selecionados 17 artigos dos quais, após leitura dos resumos e aplicados os critérios de inclusão, foram selecionados 11 para a leitura na íntegra. Após a leitura desses artigos, foram selecionados seis e, posteriormente, foram incluídos outros artigos referenciados nos estudos por atenderem aos critérios de inclusão.

ANÁLISE E CONCLUSÃO

Este estudo permitiu analisar alguma produção científica relevante quanto aos aspetos metodológicos dos estudos sobre a qualidade de vida de estudantes universitários. No total, 40 artigos preencheram os critérios de inclusão e fizeram parte desta revisão exploratória de literatura, perfazendo a nossa base de estudo deste trabalho.

Em relação à categorização dos estudos, como lacunas no conhecimento, observou-se a escassez de estudos de intervenção concretos que retratassem evidencias fortes sobre a qualidade da vida universitária de estudantes portugueses, pois a maioria dos estudos encontrados foi descritiva. Detetou-se também baixa produção científica em Portugal, pois apenas dois estudos foram publicados em Portugal, realizados em universidades portuguesas, fazendo-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre a temática, para que novas pesquisas sejam desenvolvidas e divulgadas em Portugal. Cinco temáticas foram estabelecidas após analise dos estudos: Qualidade de Vida Académica, Qualidade de Vida dos estudantes do Ensino Superior, Fatores com impacto na qualidade de vida académica, Contribuição da qualidade de vida académica na saúde, Contribuição da qualidade de vida académica no desempenho dos estudantes. Observou-se que: o desempenho académico do estudante é influenciado por diversos fatores da qualidade de vida académica dos estudantes; os fatores predominantes na avaliação da qualidade de vida académica são saúde e segurança, economia e família, social, autoestima, atualização, aprendizagem e estética; a satisfação dos estudantes quanto aos serviços académicos, serviços administrativos e infraestruturas universitárias influencia o seu desempenho e previne o abandono escolar; a probabilidade dos estudantes recomendarem a sua universidade a outros é fortemente influenciada pela interação entre os estudantes e os docentes da universidade; o desempenho e sucesso académico dos estudantes dependem muito do seu bem-estar físico e psicológico. Programas de inclusão, apoio financeiro e uma melhor qualidade da instituição em si podem melhorar a qualidade de vida dos estudantes universitários.

De acordo com os resultados desta revisão exploratória, sugere-se às instituições de ensino superior maior atuação tanto na assistência como na produção de apoios e pesquisas direcionadas aos seus estudantes, desenvolvendo estudos de intervenção e prevenção do abandono escolar no ensino superior que possam ser aplicados na vida académica e que possibilitem a melhoria da qualidade de vida dos estudantes universitários.

De um modo geral, dentro dos limites da análise efetuada, pode-se afirmar que a maioria dos trabalhos revistos situa-se dentro da perspetiva positiva da qualidade de vida no ensino superior. Os estudos específicos acerca do bem-estar subjetivo, num modo geral, também se destacam nesta revisão, limitando e definindo a avaliação do bem-estar dos estudantes universitários.

o desempenho académico do estudante é influenciado por diversos fatores da qualidade de vida académica dos estudantes

a probabilidade dos estudantes recomendarem a sua universidade a outros é fortemente influenciada pela interação entre os estudantes e os docentes da universidade

03

ABANDONO ESCOLAR: PERFORMANCE DE APRENDIZAGEM E OUTROS FATORES PREDITORES

Performance de Aprendizagem e o Abandono Escolar no Ensino Superior

Manuela Ferreira[1]
Ana Paula Cardoso[2]
Lídia Cabral[1]
Sofia Campos[3]
João Duarte[1]
Cláudia Chaves[3]
Raquel Guiné[4]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[2]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[3]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[4]*Escola Superior Agrária do Politécnico de Viseu; CERNAS*

INTRODUÇÃO

O abandono no ensino superior é um fenómeno com crescente visibilidade política e social, constituindo-se um tema de reflexão por parte da comunidade científica e das instituições do ensino superior (Ferreira & Fernandes, 2015).

A implementação do Processo de Bolonha obrigou a repensar o ensino superior, resultando em transformações do papel do estudante, do professor, do processo de aprendizagem e das formas de avaliação.

Num estudo realizado com estudantes de um Instituto Superior Técnico de Portugal, Correia, Gonçalves e Pile (2013) referem que os fatores individual, pedagógicos, institucional e a envolvente externa estão relacionados com a aprendizagem. A dimensão individual abarca o percurso escolar, desempenho escolar, dados socioeconómicos e fatores psicológicos. A dimensão pedagógica compreende as questões relacionadas com os currículos e os professores, destacando-se a interação professor-estudante, a atratividade do curso, os ritmos de trabalho, a organização curricular e a transmissão de conhecimentos. A dimensão institucional abrange as questões associadas aos equipamentos e serviços, condições de frequência, grau de integração e participação. A dimensão da envolvente externa diz respeito à transição do espaço cultural e do espaço geográfico. No presente artigo, a performance de aprendizagem dos estudantes do ensino superior é definida como a sua perceção acerca dos conteúdos lecionados no curso, o conhecimento que adquirem, as competências que desenvolvem, o esforço que despendem, a capacidade para aplicarem os conhecimentos adquiridos e o desejo para aprenderem mais acerca dos conteúdos lecionados.

Numa abordagem diferente da anterior, Pereira et al. (2006) apresentam alguns fatores que interferem na performance de aprendizagem dos estudantes do ensino superior: “fatores relacionados com a transição e adaptação ao ensino superior, fatores relacionados com as questões académicas, incluindo os currículos, o stress e ansiedade perante as avaliações, e fatores relacionados com o desenvolvimento pessoal”. Os mesmos autores salientam ainda que, quer os problemas de natureza pessoal, quer os relacionados com o processo de desenvolvimento do estudante, quer os de natureza patológica, interferem na aprendizagem dos estudantes, assim, torna-se prioritário que se intervenha ao nível da sua saúde física e mental.

Beck e Rausch (2014) referem, como principais fatores que influenciam a performance de aprendizagem dos estudantes do ensino superior: o estudante, o assunto e os professores. O fator estudante abrange variáveis relacionadas com as suas motivações pessoais e profissionais, por meio de experiências profissionais, relação estabelecida com os vários agentes educativos e a atitude do estudante para com

o desenvolvimento do seu conhecimento, através da dedicação, participação, elaboração de trabalhos, atividades extracurriculares, entre outros. O fator assunto abarca outras variáveis relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, como a estrutura, a forma e sequência lógica em que ocorre esse processo. As variáveis relativas ao fator professor remetem para o posicionamento do professor perante os estudantes, pela sua organização da prática de ensino, utilização de recursos, horários, poder de comunicação, condução do processo avaliativo, incluindo o feedback do desenvolvimento e progressos, bem como o relacionamento de forma geral.

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo testar a estrutura fatorial da Escala de Performance de Aprendizagem e verificar qual a relação deste constructo com a intenção de abandono escolar.

MÉTODOS

Estudo quantitativo, transversal, descritivo e correlacional. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário de caracterização sociodemográfica e académica dos estudantes do Ensino Superior, a Escala de Performance de Aprendizagem de Young, Klemz e Murphy (2003) e a Escala de Intenção de abandono escolar (M-ES) de Ambiel (2015). A amostra ficou constituída por 891 estudantes do Ensino Superior Politécnico, com uma idade média de 19,68 anos (±2,34 anos). O género feminino apresenta uma maior representatividade, com 68,2%, sendo a idade mínima 17 anos e máxima 40 anos.

RESULTADOS

Apura-se que os índices mínimos e os índices máximos da performance de aprendizagem, para o total da amostra, oscilam entre 0,00 e 100,00, com uma média de 66,61±12,54. Os estudantes do sexo masculino revelam um índice mais baixo de performance de aprendizagem (Média=13,79±20,61) em comparação com o sexo feminino (Média=70,87±11,71). Para o sexo feminino, os valores mínimos e máximos oscilam entre 0,00 e 100,00 e, para o sexo masculino, entre 25,00 e 100,00. Os coeficientes de variação revelam dispersão moderada e baixa face às médias encontradas.

No caso dos resultados da performance de aprendizagem em função do sexo, verifica-se que 55,5% dos estudantes do sexo feminino revelam baixa performance de aprendizagem. É também neste grupo que se registam as percentagens mais elevadas

relativamente à performance moderada (54,0%) e à alta performance de aprendizagem (73,0%), com diferenças estatisticamente significativas (X2=27,946; p=0,000). No que diz respeito à idade, verifica-se que os estudantes mais velhos (≥ 20 anos) apresentam percentuais mais elevados de baixa e alta performance de aprendizagem, 41,4% e 39,3%, respetivamente. Os estudantes mais novos revelam, maioritariamente, moderada performance de aprendizagem (36,2%).

São os estudantes que não possuem estatuto que apresentam percentuais mais elevados em todos os grupos de corte da performance de aprendizagem, nomeadamente: 88,7% com baixa performance de aprendizagem, 95,1% moderada e 92,2% alta performance de aprendizagem, com diferenças estatisticamente significativas (X2=6.648; p=0,036), situando-se entre os estudantes sem estatuto e com moderada performance de aprendizagem e os que possuem estatuto com baixa performance de aprendizagem.

Relativamente aos resultados em função dos benefícios sociais, constata-se que são os estudantes que não possuem qualquer benefício social que revelam um percentual mais elevado de baixa, moderada e alta performance de aprendizagem, com 63,9%, 54,4% e 52,0%, respetivamente, com diferenças estatisticamente significativas (X2=9,611; p=0,048).

Em relação aos dados em função da deslocação da residência habitual, verifica-se que no grupo de estudantes com baixa performance de aprendizagem estão em maioria os que estão deslocados (72,2%), sendo também os deslocados que apresentam uma percentagem mais elevada de moderada (70,6%) e alta (63,5%) performance de aprendizagem.

No que concerne à regularidade de estudo, na baixa performance, estão em maioria, os estudantes que estudam ocasionalmente (56,7%). Já na moderada e alta performance encontram-se os que estudam frequentemente, 39,3% e 50,8%, respetivamente, com diferenças estatisticamente significativas (X2=78.941; p=0,000).

Da análise em função das habilitações literárias do pai, verifica-se que em todos os scores da performance de aprendizagem, as percentagens mais elevadas correspondem aos estudantes cujo pai possui o ensino básico, nomeadamente: 45,1% com baixa performance de aprendizagem, 44,5% moderada e 40,4% alta performance de aprendizagem. Em relação às habilitações literárias da mãe, são igualmente mais expressivas as percentagens dos estudantes cuja mãe possui o ensino básico, designadamente: 37,3% de estudantes com baixa performance de aprendizagem, 36,5% moderada e 36,9% alta performance de aprendizagem.

Estudo psicométrico da Escala da Performance de Aprendizagem

Inicia-se o estudo psicométrico da Escala da Performance de Aprendizagem determinando as estatísticas de cada um dos itens e procedemos à análise de consistência interna (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Consistência Interna da Escala da Performance de Aprendizagem

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação Item/total	R^2	α	h^2
1 O conhecimento que adquiriu.	3,75	0,662	0,685	0,543	0,761	0,664
2 As competências que desenvolveu.	3,68	0,620	0,658	0,530	0,769	0,637
3 O esforço que despendeu.	3,84	0,826	0,410	0,187	0,828	0,302
4 A sua capacidade para aplicar os conhecimentos adquiridos.	3,63	0,682	0,618	0,440	0,775	0,592
5 O seu desejo para aprender mais acerca dos temas do curso.	4,20	0,763	0,530	0,332	0,795	0,459
6 O seu entendimento acerca das matérias do curso.	3,63	0,657	0,618	0,445	0,776	0,573
Coeficiente *Split-half*			Primeira Metade 0,716		Segunda Metade 0,743	
Coeficiente *alpha Cronbach* global			0,814			

Os índices mínimos e máximos para cada um dos itens, situam-se entre 1 e 5, sendo 1, extremamente baixo e 5 extremamente elevado.

A correlação item total indica que o coeficiente mais elevado (r=0,685) regista-se no item 1 "O conhecimento que adquiriu" e o menor (r=0,410) no item 3 "O esforço que despendeu", com uma variabilidade de 54,3% e 18,7%, respetivamente. Os coeficientes de alpha de Cronbach, dos itens são razoáveis, oscilando entre (α=0,761) no item 1 e (α=0,828) no item 3, com um alfa global de 0,814. O valor do índice de fiabilidade de split-half é ligeiramente inferior ao alfa global, com um alfa de 0,716 para a primeira metade e 0,743 para a segunda metade.

Considerando que todos os itens apresentavam correlações superiores a 0,20, procedeu-se à análise fatorial exploratória.

A medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) registou um valor de 0,825, sugestivo de boa correlação entre os itens o que é indicativo que a análise fatorial exploratória é apropriada. O teste de Bartlett's Test of Sphericity (teste da especificidade) é de 936,452 com um p-value de 0,000 que assinala que os itens não se encontram correlacionados.

Realizada a extração dos fatores pelo método de rotação varimax e com eigenvalues (valores próprios) superiores a 1 obteve-se uma estrutura unifatorial que explica 53,78% da variância total. O gráfico de declive (Scree plot), atesta a estrutura unifatorial conforme o ponto de inflexão da curva.

Submetemos o modelo unifatorial hipotetizado a análise fatorial confirmatória. Na avaliação da sensibilidade dos itens, observaram-se valores de assimetria e curtose que revelam itens aproximadamente simétricos, a oscilarem em valores absolutos para a assimetria entre 1,06 no item 3 e 1,65 no item 1 e para a curtose entre 1,21 no item 3 e 3,34 no item 6 com um coeficiente multivariado de Mardia (0,928) inferior ao valor de referência (5,0).

A Tabela 2 explana os rácios críticos e as saturações dos itens, aferindo-se pelos rácios críticos que todos os itens apresentam significância estatística com o fator correspondente.

Tabela 2. Estimativas, rácios críticos e coeficientes Lambda da Escala Performance de Aprendizagem

Trajetórias			Estimativas	Rácios críticos	P
epa1	<---	F1	1,000		
epa2	<---	F1	,998	16,912	***
epa3	<---	F1	,632	8,466	***
epa4	<---	F1	,669	11,739	***
epa5	<---	F1	,705	9,777	***
epa6	<---	F1	,727	12,546	***

A Figura 1 atesta a saturação dos itens pelo fator, sendo que a menor saturação regista-se nos itens epa3 (r=0,460) e a maior no item epa1 (r=0,810). Decidimos pela manutenção do item 3 dada a relevância do mesmo para o fator.

A fiabilidade individual dos itens regista índices superiores a 0,25 com exceção do item acima referido.

O índice de bondade de ajustamento global no primeiro modelo revela valores pouco adequados para a razão do x2/gl=8,747 e RMSEA=0,132 e adequados para o GFI=0,943; CFI=0,920, RMR=0,027 e SRMR=0,052.

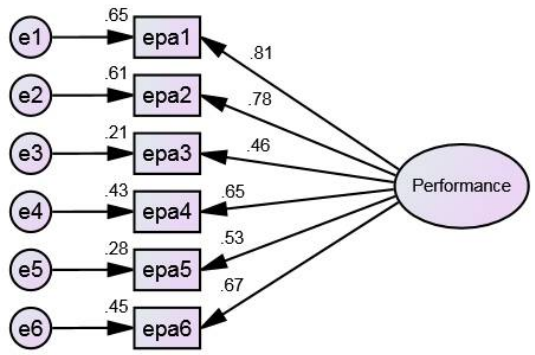

Figura 1 — Modelo inicial

Realizou-se o refinamento do modelo com os índices de modificação propostos pelo AMOS. A Figura 2 expressa o resultado obtido e representa o modelo final, verificando-se desta forma que não existem problemas de colinearidade.

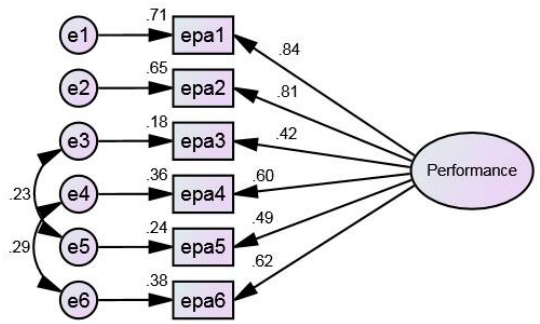

Figura 2 — Modelo final ajustado com índices de modificação

Os índices de bondade de ajustamento global, obtidos nos diferentes passos revelam que o modelo se encontra bem ajustado (x2/gl=4,103; GFI=0,979; CFI=0,975; RMSEA=0,084; RMR=0,017; SRMR=0,035). Por outro lado, a consistência interna obtida pela fiabilidade compósita é muito boa (FC=0,804); contudo, não encontrámos validade convergente (VEM=0,419).

Uma vez que a escala é unifatorial não foi avaliada a validade discriminante.

Escala de Intenção de Abandono Escolar

A Escala de Intenção de Abandono do Ensino Superior (M-ES) é uma escala brasileira, constituída por 53 itens relacionados com os motivos que influenciam um estudante do ensino superior a evadir-se do seu curso. A chave de resposta é de tipo likert de cinco pontos, de "1—muito fraco" a "5—muito forte". O instrumento está subdividido em cinco fatores: Fator 1, Motivos Institucionais; Fator 2, Motivos Pessoais; Fator 3, Motivos relacionados à falta de suporte; Fator 4, Motivos relacionados à carreira; Fator 5, Motivos relacionados ao desempenho académico; Fator 6, Motivos interpessoais; Fator 7, Motivos relacionados à autonomia.

Iniciou-se o estudo psicométrico com a determinação das estatísticas de cada um dos itens e procedeu-se de seguida à análise de consistência interna. Assim, a Escala de Intenção de Abandono do Ensino Superior ficou composta por 30 itens. A análise fatorial exploratória e confirmatória demonstrou a validade da sua estrutura em quatro dimensões: Dimensão 1, Organizacional, formada por 8 itens; Dimensão 2, Gestão de vida, formada por 7 itens; Dimensão 3, Profissional/carreira, formada por 8 itens; e Dimensão 4, Relacional, formada por 7 itens.

Para se estudar a relação entre a dimensão organizacional e as variáveis sociodemográficas (idade e sexo) e a performance de aprendizagem efetuou-se uma regressão linear múltipla univariada, por ser o método mais utilizado quando se pretende analisar em simultâneo a relação entre uma variável dependente e duas ou mais variáveis independentes, de natureza quantitativa. Como método de estimação usado para seleção das variáveis independentes optou-se pelo método stepwise, que gera tantos modelos quantos os necessários até à determinação das variáveis preditoras. A variável sexo, para poder figurar na regressão múltipla, foi transformada em variável dummy, sendo coligido o sexo masculino com o código 0 e o feminino com o código 1.

Estudou-se através da regressão múltipla, as dimensões da intenção de abandono escolar. Assim, com exceção do sexo para a dimensão relacional (r=0,028), todas apresentam valores correlacionais negativos. A performance de aprendizagem apresenta evidência estatística em todas as dimensões (p=0,000), excetuando a dimensão gestão de vida. O sexo apresenta evidência estatística nas dimensões gestão de vida, profissão/carreira e intenção de abandono global, p=0,000, p=0,047 e p=0,010, respetivamente. Já a idade apresenta evidência estatística nas dimensões profissão/carreira e intenção de abandono global, com p=0,010 e p=0,030, respetivamente (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Correlações de *Pearson* entre variáveis independentes e as dimensões da intenção de abandono escolar

Variáveis	R	P
Dimensão Organizacional		
Idade	-0,047	0,078
Sexo	-0,045	0,091
Performance de aprendizagem	-0,117	0,000
Dimensão Gestão de Vida		
Idade	-0,051	0,065
Sexo	-0,178	0,000
Performance de aprendizagem	-0,027	0,210
Dimensão Profissão/carreira		
Idade	-0,078	0,010
Sexo	-0,056	0,047
Performance de aprendizagem	-0,134	0,000
Dimensão Relacional		
Idade	-0,034	0,152
Sexo	0,028	0,200
Performance de aprendizagem	-0,165	0,000
Dimensão Intenção de Abandono global		
Idade	-0,063	0,030
Sexo	-0,078	0,010
Performance de aprendizagem	-0,128	0,000

De acordo com a Tabela 4, a performance de aprendizagem é preditora em todas as dimensões da intenção de abandono escolar; por sua vez, o sexo é preditor em todas as dimensões com exceção da dimensão relacional.

Pelos coeficientes padronizados beta, para todas as dimensões da intenção de abandono escolar, verifica-se que a performance de aprendizagem e o sexo estabelecem uma relação inversa, sugerindo que quanto menor for a performance de aprendizagem, independentemente do sexo, mais os estudantes tendem a revelar intenção de abandono escolar, no que concerne dimensão organizacional.

Tabela 4. Análise de variância entre as variáveis independentes e as dimensões da intenção de abandono escolar

Pesos de Regressão Variáveis independentes	Coeficiente B	Coeficiente beta	t	P
Variável dependente: Dimensão Organizacional				
R=0,208; R^2=0,043; R2 Ajustado=0,039; Erro padrão de estimativa=19,47; Incremento de R^2=0,005; F=4,73; p=0,030				
Constante	9,510		8,795	0,000
Sexo	-3,248	-0,076	-2,274	0,023
Performance de aprendizagem	-0,290	-0,183	-5,052	0,000
Variável dependente: Dimensão gestão de vida				
R=0,224; R^2=0,050; R^2 Ajustado=0,047; Erro padrão de estimativa=21,78; Incremento de R^2=0,010; F=9,20; p=0,002				
Constante	46,795		10,233	0,000
Sexo	-8,476	-0,177	-5,335	0,000
Performance de aprendizagem	-0,195	-0,110	-3,035	0,002
Variável dependente: Dimensão profissão/carreira				
R=0,188; R^2=0,035; R^2 Ajustado=0,031; Erro padrão de estimativa=18,68; Incremento de R^2=0,006; F=5,67; p=0,017				
Constante	56,832		13,113	0,000
Sexo	-3,817	-0,094	-2,775	0,006
Performance de aprendizagem	-0,181	-0,120	-3,275	0,001
Variável dependente: Dimensão relacional				
R=0,224; R^2=0,050; R^2 Ajustado=0,046; Erro padrão de estimativa=18,14; Incremento de R^2=0,007; F=9,54; p=0,011				
Constante	34,984		7,624	0,000
Performance de aprendizagem	-0,218	-0,147	-4,277	0,000
Variável dependente: Intenção de Abandono escolar Total				
R=0,192; R^2=0,037; R^2 Ajustado=0,034; Erro padrão de estimativa=16,59; Incremento de R^2=0,011; F=10,02; p=0,002				
Constante	45,248		11,999	0,000
Sexo	-4,045	-0,112	-3,328	0,001
Performance de aprendizagem	-0,219	-0,163	-4,800	0,000

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos em relação à performance de aprendizagem revelam que estudantes do sexo masculino apresentam um índice mais baixo de performance de aprendizagem (Média=13,79±20,61) comparativamente ao sexo feminino (Média=70,87±11,71). Neste sentido, Costa (2013) refere que o desempenho ou performance de aprendizagem constituiu-se como um constructo de grande relevância para se alcançar o sucesso académico, estando associada à motivação, à capacidade cognitiva dos estudantes, sendo um fator que pode interferir na intenção de abandono escolar.

Afonso (2012), no seu estudo com 173 estudantes do primeiro ano da Universidade da Beira Interior, numa amostra maioritariamente feminina, com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos (M=19,6±2,34), constatou que as mulheres apresentam

melhor qualidade de vida académica, estando os resultados apurados no presente estudo em concordância. Santos e Almeida (2001) mencionam que a qualidade de vida académica e a performance de aprendizagem são fatores que variam de acordo com as vivências de cada estudante, com impacto individual. Contudo, ainda em conformidade com os mesmos autores, independentemente das características de cada estudante, determinadas variáveis do contexto académico são importantes per se.

No nosso estudo quanto menor performance de aprendizagem demonstram os estudantes, independentemente do sexo, e maior a perceção emocional mais os estudantes tendem a revelar intenção de abandono escolar. A performance de aprendizagem é preditora da dimensão gestão de vida dos estudantes do ensino superior.

CONCLUSÕES

Dos resultados obtidos, verificamos que o modelo final ajustado com índices de modificação da Escala de Performance de aprendizagem está bem ajustado e que a consistência interna obtida pela fiabilidade compósita é muito boa (FC=0,804); porém, não se encontrou validade convergente (VEM=0,419).

Os resultados apontam que a performance de aprendizagem é preditora da intenção de abandono escolar, o que implica considerar esta variável nos programas promotores de prosseguimento de estudos no âmbito do ensino superior.

Perante estas evidências, importa mencionar que o abandono escolar no ensino superior agrava as desigualdades económicas, sociais e culturais da sociedade portuguesa. Torna-se imperioso a implementação de medidas que minimizem o impacto, não só no sistema educativo, mas também na sociedade. É basilar o papel dos agentes educativos, quer na sensibilização e motivação dos seus estudantes, como na participação em programas que permitam inovar o sistema.

a performance de aprendizagem é preditora da intenção de abandono escolar

Intenção de Abandono Escolar dos Estudantes do Ensino Superior: Fatores Relacionais e de Gestão de Vida

Manuela Ferreira[1]
Sofia Campos[2]
Raquel Guiné[3]
João Duarte[1]
José Luís Abrantes[4]
Lídia Cabral[1]
Jessica Balula[5]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[2]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[3]*Escola Superior Agrária do Politécnico de Viseu; CERNAS*
[4]*Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Politécnico de Viseu; CISeD*
[5]

INTRODUÇÃO

A transição do ensino secundário para o ensino superior é uma das fases mais importantes de todo o ciclo de vivências académicas (Azevedo & Faria, 2001). Esta fase proporciona-lhes um ambiente muito diferente daquele que conheceram ao longo da sua vida, podendo constituir-se como um desafio e uma ameaça, uma vez que exige a adoção de estratégias de trabalho e de organização pessoal, potenciais fatores indutores de stress e de tensão emocional (Azevedo & Faria, 2006). Esta etapa pode ser considerada um início da autonomia do próprio jovem a caminho da construção da sua adultez, na medida em que vai começar a ter responsabilidades sobre a gestão da sua residência, da sua alimentação das suas economias, para além de ter que gerir o seu tempo e os estudos (Lucas, 2014).

É uma fase complexa na vida dos estudantes, devido sobretudo a fatores externos, nomeadamente, a mudança de casa, aumento do grau de dificuldade do ensino e mudança de estilos de vida, que podem, muitas vezes, levar a problemas emocionais, depressão e *distress*, entre outros (Brites Ferreira, Seco, Canastra, Simões-Dias & Abreu, 2011).

A formação no decorrer da vida e a deslocação para os lugares formais de aprendizagem fazem da vivência académica uma fase de aquisição de competências transversais, que contribuem para o enriquecimento do percurso da formação enquanto pessoas desde que se garantam os critérios de qualidade (Pedro, 2013).

As estruturas da instituição, as políticas de educação, as unidades curriculares e programáticas, os serviços e os próprios ambientes, são tidos como fatores determinantes de mudanças cognitivas e afetivas dos estudantes (Ferreira, 2009). Uma instituição de ensino superior deve proporcionar condições aos estudantes, quer a nível académico quer a nível social, bem-estar e qualidade de vida que contribuam para a sua felicidade e bem-estar. Refere-se ao bem-estar, como sendo uma das dimensões da vida que desempenham um papel importante na determinação da felicidade geral, da satisfação com a vida, ou do bem-estar subjetivo. A qualidade de vida académica diz, assim, respeito à necessidade de satisfação e às experiências que criam emoções positivas ao longo do período académico (Pedro, 2013). É de salientar que, ainda na perspetiva do mesmo autor, esta engloba tanto a avaliação cognitiva da vida universitária, como as experiências afetivas, experiências que influenciam de forma positiva os estudantes ao longo da sua vida académica. A satisfação dos estudantes tem um impacto positivo na sua motivação, na sua fidelização e no seu recrutamento, tornando-se, deste modo, uma necessidade essencial a satisfazer pelas instituições de ensino superior (Elliot & Shin, 2002; Schertzer & Schertzer, 2004).

Também Pedro (2013) refere que a importância crescente de valorização da qualidade de vida académica não deve estar estritamente centrada no percurso escolar e na subsequente obtenção do diploma, mas deve, sobretudo, estar direcionada para um processo evolutivo de aprendizagem que resulta da totalidade das experiências decorrentes das dinâmicas e dos contextos extracurriculares de caráter associativo, cívico, cultural, desportivo, social, laboral, técnico, científico e de investigação, dentro e fora das instituições de ensino superior. O autor citado conclui que a vida académica deve ser entendida como um percurso de formação ativa de natureza formal, que influencia profundamente o processo de aprendizagem e o percurso de vida dos seus protagonistas.

A satisfação com a vida consiste numa perceção subjetiva dos estudantes, em relação à sua própria vida, compreendendo os julgamentos cognitivos e as reações emocionais perante os contextos onde estão inseridos, bem como a maneira como os experienciam. Por sua vez, o otimismo consiste na perceção de uma visão positiva do futuro e autoconfiança na execução dos projetos pessoais e coletivos dos estudantes.

No estudo de Pedro (2013), a satisfação com a vida correlaciona-se positiva e moderadamente com o nível de otimismo, a autoestima positiva e os afetos positivos. A autoestima e os afetos negativos correlacionam-se negativamente com a autoestima e a satisfação com a vida.

MÉTODOS

As caraterísticas inerentes ao ensino superior e a qualidade de vida académica dos estudantes assumem-se como fatores desafiantes na sua transição e adaptação académica. Estes desafios podem proporcionar situações de insucesso e/ou de abandono (Almeida, Casanova & Gonçalves, 2017).

Tendo em consideração estes pressupostos, formulamos como objetivos do presente estudo identificar a relação entre a qualidade de vida académica e a intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior politécnico e analisar a influência de algumas variáveis sociodemográficas na qualidade de vida académica dos estudantes do ensino superior.

Desenvolvemos uma pesquisa descritiva, correlacional e analítica, na medida em que pretendemos, para além do estudo e descrição das relações entre as variáveis, analisar e explicar a relação entre as mesmas. A articulação das variáveis em estudo é projetada num modelo de representação esquemática, onde consta a relação entre as variáveis independentes (variáveis sociodemográficas dos estudantes, Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), de Almeida, Soares e Ferreira (2002) e a variável dependente (abandono escolar) (cf. Figura 1).

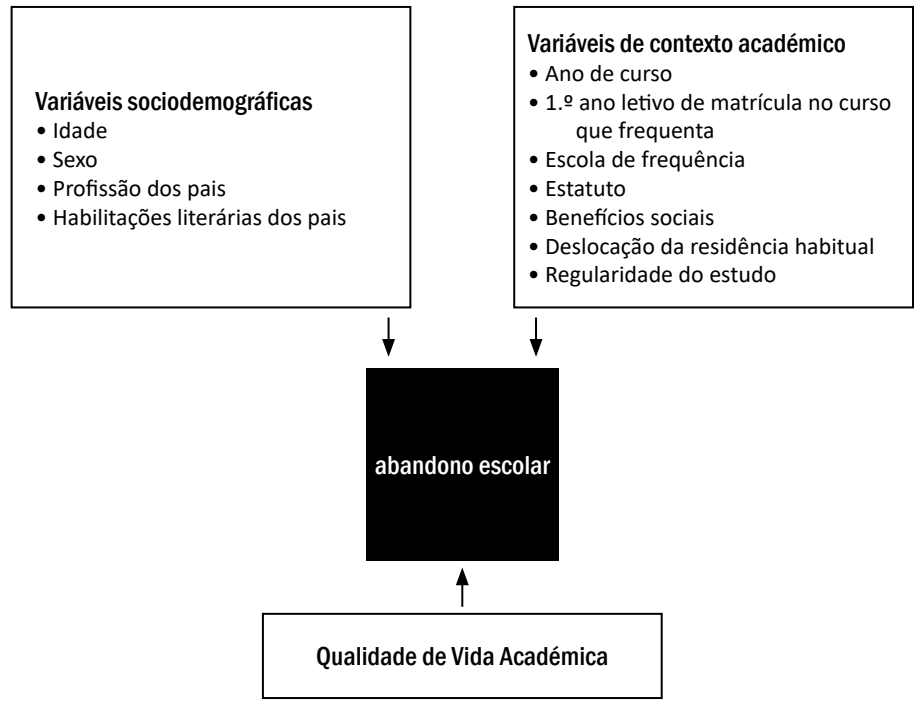

Figura 1 — Representação esquemática da relação prevista entre as variáveis

A amostra deste estudo é de tipo não probabilístico por conveniência constituída por 891 estudantes do ensino superior politécnico, sendo a pesquisa foi realizada em quatro áreas distintas: saúde, tecnologia, educação e agrária.

Para compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes quando entraram para o ensino superior, utilizou-se o formato reduzido do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), construído e validado para os estudantes do ensino superior português por Almeida et al. (1999).

A versão reduzida do QVA oferece como principais vantagens o conjunto de áreas avaliadas e de itens por dimensões que decorrem das próprias verbalizações dos estudantes. A versão definitiva do formato reduzido do QVA (QVA-r) é constituída por 60 itens, num formato *Likert* de cinco pontos (1—nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2—pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3—algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; 4—bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5—sempre em consonância

comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre), distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional).

A dimensão Pessoal inclui 13 itens associados às perceções pessoais de bem-estar e de autoestima, assim como outras facetas do self e da identidade do estudante (Seco et al., 2005, cit. por Fernandes, 2011). A segunda dimensão, denominada de Interpessoal, reúne itens relacionados com o estabelecimento de relações de amizade e de intimidade, o envolvimento em atividades extracurriculares de carácter social e/ou associativo, sistematizados num fator dito mais interpessoal da adaptação académica, que abarca 13 itens (Seco et al., 2005, cit. por Fernandes, 2011). Tendo em conta os conteúdos dos seus itens, a terceira dimensão, denominada Carreira avalia, principalmente, a adaptação ao curso e os projetos de carreira. Constituído por 13 itens, este fator traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as perceções de realização socioprofissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso. A quarta dimensão compreende itens associados ao Estudo e à gestão do tempo, ou seja, os comportamentos avaliados aludem às situações curriculares e de aprendizagem.

Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. A última dimensão integra um conjunto de itens relativos à adaptação à instituição. Esta dimensão, denominada Institucional, reúne 8 itens associados ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, o interesse de nela prosseguir os seus estudos ou perceção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes (Seco et al., 2005, cit. por Fernandes, 2011).

Os estudos desenvolvidos com o QVA-r têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, em termos de validade e fidelidade. Com efeito, os coeficientes de consistência interna dos itens (*alpha* de *Cronbach*) apresentam valores aceitáveis num conjunto significativo de trabalhos desenvolvidos nesta área de despiste das dificuldades experimentadas pelos estudantes na transição e/ou na sua frequência académica (Almeida et al., 1999).

No nosso estudo a escala, ficou composta por 35 itens, foi submetida a análise fatorial confirmatória tendo-se demonstrado a validade da sua estrutura em cinco dimensões: Pessoal (F.1); Estudo (F.2); Interpessoal (F.3); Carreira (F.4); Institucional (F.5); (cf. figura 2).

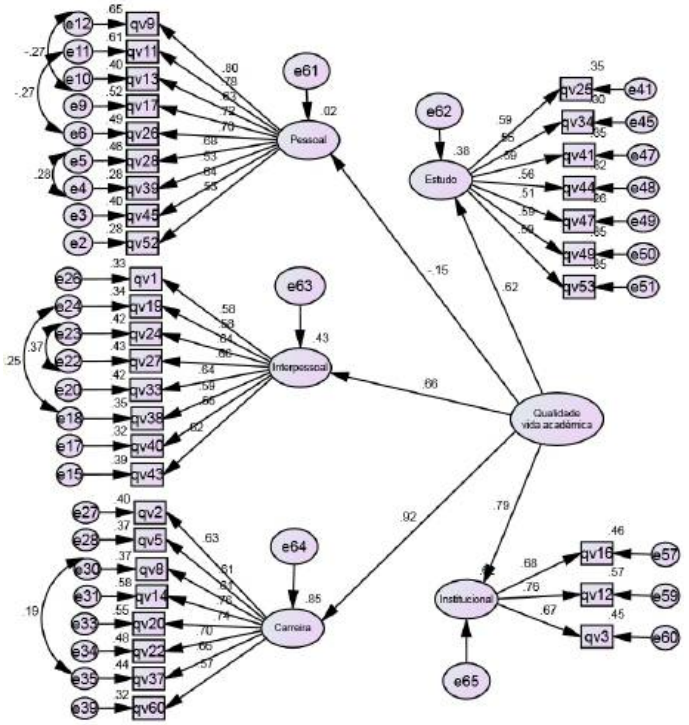

Figura 2 — Modelo com índices de modificação

RESULTADOS

A amostra é constituída por 891 estudantes do ensino superior politécnico com uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 40 anos, sendo a média de 19,68 anos (±2,34 anos), a que corresponde um coeficiente de variação de 11,89%, sugestivo de dispersão baixa (Tabela 1).

No sexo masculino com uma representatividade de 31,8%, a idade mínima e máxima oscila entre os 17 e 32 anos, enquanto no grupo de participantes do sexo feminino, com uma representatividade de 68,2%, a idade mínima é 17 e a máxima 40 anos. Os homens (M=19,97 anos; ±2,39 anos) são ligeiramente mais velhos que as mulheres (M=19,55 anos; ±2,32 anos). Os valores de assimetria e curtose revelam que a variável idade não tem distribuição normal com valores de assimetria e curtose a revelarem curvas leptocúrticas e enviesadas à esquerda tanto para a amostra global como para ambos os sexos.

Tabela 1. Estatísticas relativas à idade segundo o sexo

Sexo	N	Min	Max	M	DP	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Masculino	283	17	32	19,97	2,39	11,96	13,62	16.38
Feminino	608	17	40	19,55	2,32	11,86	36,71	98,40
Total	891	17	40	19,68	2,34	11,89	37,15	85,49

O grupo etário dos 19 anos representa 28,2% da amostra, sendo 21,6% do sexo masculino e 31,3% do sexo feminino, com diferenças estatisticamente significativas (X^2=15,242; p=0,000), situando-se entre os estudantes do sexo feminino com 19 anos e os do sexo masculino com idade ≥ a 20 anos (Tabela 2).

Quanto às habilitações literárias do pai a percentagem mais elevada recai nos que possuem o ensino básico (43,5%), correspondendo a 37,4% dos pais de estudantes do sexo masculino e a 46,4% do sexo feminino. No que diz respeito às habilitações literárias das mães, verifica-se que 36,8% possuem o ensino básico.

Tabela 2. Caraterização sociodemográfica da amostra em função do sexo

Sexo / Variáveis	Masculino		Feminino		Total		Residuais		X^2	p
Idade	Nº (283)	% (31,8)	Nº (608)	% (68,2)	Nº (891)	% (100,0)	1	2		
≤18 anos	89	31,4	210	34,5	299	33,6	-9	9		
19 anos	61	21,6	190	31,3	251	28,2	-3,0	3,0	15,242	0,000
≥20 anos	133	47,0	208	34,2	341	38,3	3,7	-3,7		
Habilitações literárias do pai	Nº (278)	% (32,0)	Nº (590)	% (68,0)	Nº (868)	% (100,0)				
Ensino básico	104	37,4	274	46,4	378	43,5	-2,5	2,5		
Ensino secundário	104	37,4	219	37,1	323	37,2	0,1	-0,1	11,044	0,004
Ensino superior	70	25,2	97	16,4	167	19,2	3,0	-3,0		
Habilitações literárias da mãe	Nº (277)	% (31,4)	Nº (605)	% (68,6)	Nº (882)	% (100,0)				
Ensino básico	97	35,0	228	37,7	325	36,8	-0,8	0,8		
Ensino secundário	88	31,8	226	37,4	314	35,6	-1,6	1,6	6,731	0,035
Ensino superior	92	33,2	151	25,0	243	27,6	2,5	-2,5		

Constatamos ainda que 7,3% dos estudantes têm estatuto de trabalhador/estudante e 43,43% possuem bolsa de estudo.

Quanto às estatísticas relativas à qualidade de vida académica (Tabela 3), os índices mínimos e máximos oscilam entre 0,00 e 24,29 para a amostra global. As dimensões com uma média mais elevada são a institucional (Média=69,85; ±20,44Dp) e a carreira (Média=68,72; ±16,19Dp) com coeficientes de variação moderados (29,26%

vs. 23,55%). A média mais baixa encontrada é na dimensão pessoal (Média=46,17; ±20,09Dp) com um coeficiente de variação de 43,51%, o que nos indica uma dispersão elevada em relação à média. A qualidade da vida académica global tem uma média de 60,46; ±10,02Dp, com um coeficiente de variação com dispersão baixa (16,57%).

Tabela 3. Estatísticas da Qualidade de Vida Académica

Qualidade de Vida Académica	N	Min	Max	Média	DP	CV(%)	Sk/erro	K/erro
Dimensão pessoal	891	0,00	100,00	46,17	20,09	43,51	1,58	-0,18
Dimensão interpessoal		12,50	100,00	66,91	16,17	24,16	-2,06	-1,27
Dimensão carreira		6,25	100,00	68,72	16,19	23,55	-5,21	2,44
Dimensão estudo		3,57	100,00	57,99	14,33	24,71	0,30	4,20
Dimensão institucional		0,00	100,00	69,85	20,44	29,26	-4,63	-0,58
Qualidade de Vida Académica (global)		24,29	100,00	60,46	10,02	16,57	3,09	4,38

Verifica-se que as percentagens mais elevadas encontradas em função do sexo recaem nos estudantes do sexo feminino, nomeadamente: 61,4% com fraca qualidade de vida académica, 69,6% com intermédia e 72,6% com boa qualidade de vida académica, com diferenças estatisticamente significativas (X^2=7,454; p=0,024), situando-se entre os estudantes do sexo masculino e com fraca qualidade de vida académica e do sexo feminino com boa qualidade de vida académica (Tabela 4).

Em relação aos grupos etários, no grupo de estudantes com fraca qualidade de vida académica estão em maioria os que possuem idade igual ou superior aos 20 anos (39,8%) secundados pelos mais novos (35,2%). Com mais intermédia qualidade de vida académica também sobressaem os estudantes com idade igual ou superior aos 20 anos (39,2%) e os que possuem idade inferior ou igual aos 18 anos (30,1%). No grupo de estudantes com boa qualidade de vida académica, prevalecem os mais novos (38,0%), seguidos dos mais velhos (35,0%).

Verifica-se que as percentagens mais elevadas correspondem aos estudantes da área de tecnologia e gestão onde, 35,2% revelam fraca qualidade de vida académica, 34,7% intermédia e 29,5% boa qualidade de vida académica.

Em relação a possuírem estatuto de trabalhador/estudante, apura-se que os percentuais mais elevados recaem nos estudantes que não dispõem de estatuto, nomeadamente: 91,1% com fraca qualidade de vida académica, 95,5% intermédia e 89,5% boa qualidade de vida académica, com diferenças estatisticamente significativas (X^2=9,279; p=0,010), situando-se a diferença entre os estudantes sem estatuto trabalhador/estudante e com intermédia qualidade de vida académica e os que possuem estatuto com boa qualidade de vida académica.

Fazendo-se uma análise dos dados em função de os estudantes usufruírem de bolsa de estudo, verificamos que 36,0% têm fraca qualidade de vida académica, 43,5% intermédia e 43,9% com boa qualidade de vida académica.
Pode também referir-se que as percentagens mais expressivas correspondem aos estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, com 66,1% a revelarem fraca qualidade de vida académica, 69,1% intermédia e 72,2% boa qualidade de vida académica.

Analisando-se os dados em função da frequência com que os estudantes estudam, constata-se que, no grupo dos que manifestam fraca qualidade de vida académica a maioria estuda ocasionalmente, sendo também nos estudantes que estudam ocasionalmente onde se regista a percentagem mais expressiva dos que têm intermédia qualidade de vida académica (38,0%), seguidos dos que estudam frequentemente (35,9%), com diferenças estatisticamente significativas (X^2=25,054; p=0,000), situando-se entre os estudantes que estudam frequentemente e com boa qualidade de vida académica e os que estudam ocasionalmente com fraca qualidade de vida académica.

Analisando-se os resultados em função das habilitações literárias dos pais (pai/mãe), verifica-se que no grupo de estudantes com fraca qualidade de vida académica estão em maioria os que o pai possui o ensino básico (42,1%). Nos estudantes com boa qualidade de vida académica sobressaem os que o pai tem o ensino secundário (39,4%). Já em relação aos resultados de acordo com as habilitações literárias da mãe, nos estudantes com fraca qualidade de vida académica sobressaem os que a mãe tem o ensino secundário (39,4%); nos que revelam intermédia qualidade de vida académica prevalecem os estudantes cuja mãe possui o ensino básico (38,9%) e nos que manifestam boa qualidade de vida académica a mãe possui o ensino básico (35,3%).

Tabela 4. Qualidade de vida académica em função das variáveis sociodemográficas e académicas

Qualidade de Vida	Fraca		Intermédia		Boa		Total		Residuais			X^2	p
Variáveis	Nº (236)	% (26,5)	Nº (418)	% (46,9)	Nº (237)	% (26,6)	Nº (891)	% (100,0)	1	2	3		
Sexo												7,454	0,024
Masculino	91	38.6	127	30,4	65	27,4	283	31,8	2,6	-0,8	-1,7		
Feminino	145	61,4	291	69,6	172	72,6	608	68,2	-2,6	0,8	1,7		
Idade												5,766	0,217
≤18 anos	83	35,2	126	30,1	90	38,0	299	33,6	0,6	-2,0	1,7		
19 anos	59	25,0	128	30,6	64	27,0	251	28,2	-1,3	1,5	-0,5		
≥20 anos	94	39,8	164	39,2	83	35,0	341	38,3	0,6	0,6	-1,2		

Qualidade de Vida	Fraca		Intermédia		Boa		Total		Residuais			X^2	p
Variáveis	Nº (236)	% (26,5)	Nº (418)	% (46,9)	Nº (237)	% (26,6)	Nº (891)	% (100,0)	1	2	3		
Escola												41,802	0,000
ESSV	18	7,6	48	11,5	55	23,2	121	13,6	-3,1	-1,7	5,0		
ESTGV	83	35,2	145	34,7	70	29,5	298	33,4	0,7	0,7	-1,5		
ESEV	44	18,6	81	19,4	61	25,7	186	20,9	-1,0	-1,0	2,2		
ESAV	69	29,2	114	27,3	37	15,6	220	24,7	1,9	1,7	-3,8		
ESTGL	22	9,3	30	7,2	14	5,9	66	7,4	1,3	-0,2	-1,0		
Estatuto												9,279	0,010
Sem estatuto	215	91,1	399	95,5	212	89,5	826	92,7	-1,1	3,0	-2,2		
Com estatuto	21	8,9	19	4,5	25	10,5	65	7,3	1,1	-3,0	2,2		
Benefícios sociais												7,037	0,134
Nenhum	147	16,5	231	25,9	126	14,1	504	56,6	2,1	-0,7	-1,2		
Bolsa	85	36,0	182	43,5	104	43,9	371	41,6	-2,0	1,1	0,8		
Bolsa e Alojamento	4	1,7	5	1,2	7	3,0	16	1,8	-0,1	-1,3	1,6		
Deslocamento												2,029	0,363
Sim	156	66,1	289	69,1	171	72,2	616	89,1	-1,2	0,0	1,2		
Não	80	33,9	129	30,9	66	27,8	275	30,9	1,2	0,0	-1,2		
Regularidade de estudo												26,054	0,000
Frequente	59	25,0	150	35,9	111	46,8	320	35,9	-4,1	0,0	4,1		
Regular	66	28,0	109	26,1	56	23,6	231	25,9	0,8	0,1	-0,9		
Ocasional	111	47,0	159	38,0	70	29,5	340	38,2	3,3	-0,1	-3,2		
Habilitações literárias do pai												7,136	0,129
Ensino Básico	96	42,1	195	47,7	87	37,7	378	43,5	-0,5	2,3	-2,1		
Ensino Secundário	90	39,5	142	44,7	91	39,4	323	37,2	0,8	-1,4	0,8		
Ensino Superior	42	18,4	72	17,6	53	22,9	167	19,2	-0,4	-1,2	1,7		
Habilitações literárias da mãe												3,706	0,447
Ensino Básico	80	34,6	162	38,9	83	35,3	325	36,8	-0,8	1,2	-0,6		
Ensino Secundário	91	39,4	144	34,6	79	33,6	314	35,6	1,4	-0,6	-0,7		
Ensino Superior	60	26,0	110	26,4	73	31,1	243	27,6	-0,6	-0,7	1,4		

A primeira dimensão do abandono escolar a ser estudada através da regressão múltipla é a organizacional. Os resultados indicam valores correlacionais negativos para a dimensão carreira (r=-0,019) e dimensão institucional (r=-0,018).

A segunda dimensão a ser estudada é a gestão de vida. Os resultados apontam valores correlacionais negativos para a dimensão interpessoal (r=-0,008). Encontra-se evidência estatística na dimensão carreira (p=0,000), dimensão estudo (p=0,018)e na dimensão institucional (p=0,011).

A terceira dimensão a ser estudada é a profissão/carreira. Os resultados indicam valores correlacionais negativos para a dimensão interpessoal (r=-0,053), dimensão carreira (r=-0,116), na dimensão estudo (r=-0,059) e dimensão institucional (r=-0,073).

Encontra-se evidência estatística na dimensão carreira (p=0,000), na dimensão estudo (p=0,039), e na dimensão institucional (p=0,015).

A quarta dimensão a ser estudada é a relacional. Os resultados indicam valores correlacionais negativos para a dimensão interpessoal (r=-0,091), dimensão carreira (r=-0,125), dimensão estudo (r=-0,014) e dimensão institucional (r=-0,125). Encontra-se evidência estatística na dimensão carreira (p=0,000), dimensão estudo (p=0,039) e na dimensão institucional (p=0,015).

Por último, estudou-se a intenção de abandono escolar através da regressão múltipla e a intenção de abandono global. Na Tabela 5, encontram-se todas as correlações obtidas com as diferentes variáveis em análise nas diferentes dimensões, cujos resultados indicam valores correlacionais negativos para a idade (r=-0,063), sexo (r=-0,078), dimensão interpessoal (r=-0,032), dimensão carreira (r=-0,038) e dimensão institucional (r=-0,036). A intenção de abandono escolar é influenciada pela idade (p=0,030), e sexo (p=0,010), e pela dimensão pessoal (p=0,025) e perceção emocional (p=0,021) da qualidade de vida académica.

Tabela 5. Correlações de *Pearson* entre variáveis independentes e intenção de abandono nas diferentes dimensões: organizacional, gestão de vida, profissão/ carreira, relacional e abandono escolar global.

	Organizacional		Gestão de vida		Profissão/ carreira		Relacional		Abandono escolar global	
Variáveis	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P
Dimensão pessoal	0,051	0,065	0,016	0,318	0,052	0,061	0,115	0,000	0,066	0,025
Dimensão interpessoal	0,031	0,174	-0,008	0,402	-0,053	0,057	-0,091	0,003	-0,032	0,171
Dimensão carreira	-0,019	0,288	0,114	0,000	-0,116	0,000	-0,125	0,000	-0,038	0,129
Dimensão estudo	0,052	0,059	0,070	0,018	-0,059	0,039	-0,014	0,334	0,017	0,311
Dimensão institucional	-0,018	0,298	0,077	0,011	-0,073	0,015	-0,125	0,000	-0,036	0,143

CONCLUSÃO

Muitos estudantes que ingressam no ensino superior possuem expectativas positivas em relação às vivências académicas. Contudo, o confronto entre as imagens e as expectativas criadas e construídas ao longo dos últimos anos do ensino secundário nem sempre coincidem com a realidade, o que pode interferir na qualidade de vida académica nesta nova etapa das suas vidas.

Neste estudo foi testado um modelo estrutural que nos permitiu avaliar o impacto que a qualidade de vida académica nas suas várias dimensões (Pessoal; Estudo; Interpessoal; Carreira e Institucional) tem na intenção de abandono nos estudantes do ensino superior.

Os nossos resultados mostram que a qualidade de vida académica dos estudantes do ensino superior centra-se no seu bem-estar, sendo esta apenas uma das muitas dimensões da vida que desempenham um papel importante na determinação da felicidade geral, da satisfação com a vida, ou do bem-estar subjetivo. É de salientar que a qualidade de vida engloba tanto a avaliação cognitiva, referindo-se esta ao grau de satisfação da vida no ensino superior, como as experiências afetivas que influenciam de forma positiva os estudantes ao longo do percurso académico. A intenção de abandono escolar é influenciada pela idade e sexo e pela dimensão pessoal e perceção emocional da qualidade de vida académica, pelo que estas variáveis devem ser consideradas nos planos de intervenção promotores de afiliação institucional, quer dizer, preventivos do abandono escolar após ingresso no ensino superior.

Intenção de Abandono Escolar dos Estudantes do Ensino Superior: A relevância das Dimensões Organizacionais e de Profissão/Carreira

Sofia Campos[1]
Manuela Ferreira[2]
João Duarte[2]
Cláudia Chaves[1]
Ana Paula Cardoso[3]
Rodolfo Ambiel[4]
Tiago Correia

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[2]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[3]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[4]*Universidade de São Francisco, Campinas - SP., Brasil*

INTRODUÇÃO

Em Portugal, o acesso de diferentes públicos ao ensino superior tem colocado às instituições outros desafios e novas responsabilidades, nomeadamente a de garantir a todos os estudantes condições de igualdade de oportunidades de permanência e de sucesso académico (Ferreira & Fernandes, 2015). Para as mesmas autoras, estes desafios têm-se tornado, nos últimos anos, particularmente mais difíceis de alcançar, sobretudo devido à crise económica que o país e o espaço europeu atravessam e às mudanças relacionadas com o Processo de Bolonha.

Assumindo-se como um fenómeno com significativa e crescente evidência, o abandono escolar no ensino superior tem-se constituído como tema de estudos e reflexões, quer por parte dos órgãos governamentais, quer através das próprias instituições do ensino superior, sendo exemplo as diretrizes políticas elaboradas pelo sistema político, bem como os estudos académicos acerca deste fenómeno (Lopes & Costa, 2012).

Neste contexto, as instituições de ensino superior tiveram que ajustar-se por forma a poderem dar respostas às exigências resultantes do Processo de Bolonha, particularmente em relação ao nível da reorganização curricular dos cursos, dos *learning outcomes*, das metodologias de ensino e da avaliação, e, paralelamente, prevenir o abandono escolar, bem como atender à "diferenciação dos estudantes quanto às suas dificuldades/potencialidades, *background* e aspirações" (Ferreira & Fernandes, 2015, p. 178). Na perspetiva destes dois desafios, o *background* e aspirações tem-se assumido como o mais difícil de concretizar atendendo ao facto de se tratar de um fenómeno para o qual só muito recentemente se deu atenção, particularmente através dos meios de comunicação social, bem como pelas dificuldades decorrentes "ao nível da criação de respostas institucionais que assegurem que todos os alunos, independentemente da sua condição social, têm condições (e recursos) que lhes permitam manterem-se no ensino superior e terminarem os seus estudos" (Ferreira & Fernandes, 2015, p. 179).

Ao analisarmos as taxas de conclusão ao nível do ensino secundário e superior verificamos que estão abaixo da média da OCDE, levando Portugal a repensar as estratégias que poderão responder aos desafios para garantir que todos os alunos completem o ensino e formação superior e proporcionar a todos uma educação de qualidade e inclusiva, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Assim, importa desenvolver e implementar medidas tendentes a potenciar os resultados de aprendizagem e sucesso académico. Apesar de no relatório da OCDE serem preconizadas várias medidas de política educativa e programas de intervenção que têm como objetivo melhorar todas as metas da educação, estas são medidas macro sistémicas que deixam de fora a possibilidade de as implementar em contextos específicos de Instituições de Ensino Superior. Mais especificamente, programas que

garantam o envolvimento de todos os agentes educativos que promovam o sucesso e performance académica, possibilitem a melhoria do clima relacional nas escolas e contribuam para uma maior satisfação pessoal, académica e profissional; e a um nível microsistémico, medidas que promovam o aumento das competências pedagógicas dos professores na relação professor-aluno, bem como a melhoria da motivação e compreensão por parte dos estudantes, da necessidade de se escolarizarem e da correspondente imprescindibilidade de se envolverem e implicarem ativamente no seu processo de realização académica.

A promoção do sucesso escolar no ensino superior tem-se assumido, nos últimos anos, um objetivo fundamental de políticas públicas e da ação das instituições do ensino superior, não podendo o insucesso e o abandono escolar deixar de ser considerados problemas preocupantes, quer para os estudantes por ele afetados, quer para o sistema de ensino superior e para a sociedade portuguesa no seu todo, sobretudo porque atualmente se verifica um conjunto de circunstâncias específicas, designadamente: a importância crescente que possuem as qualificações superiores no quadro atual de uma economia cada vez mais alicerçada no conhecimento e na inovação (Costa & Lopes, 2008).

Abandono escolar significa que um estudante deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou casos graves (Ferreira & Fernandes, 2015). Enguita (2011, p. 263) menciona que cada vez que um estudante "não alcança os objetivos escolares", está-se "perante uma situação de fracasso e de possível abandono". Santos (2010, p. 7), com base no seu estudo, concluiu que "o abandono escolar é um problema do domínio da conduta de um indivíduo e traduz-se na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino desejado". A mesma autora refere ainda que esta não é uma decisão súbita, mas o resultado de um longo processo de tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse pela escola. Santos (2010) acrescenta que a saída antecipada da escola pode denotar, por um lado, o não reconhecimento, pelos estudantes, do valor instrumental da mesma no seu desenvolvimento pessoal e na sua preparação para a vida ativa e, por outro lado, uma certa rejeição da escola que não foi capaz de os motivar, podendo resultar no ingresso precoce na vida ativa, na ociosidade ou até na marginalidade. Face ao exposto, a mesma autora argumenta que "só uma abordagem multifatorial, multidimensional e sistémica pode ajudar a explicar o fenómeno do abandono escolar e na qual devem ter-se em conta as realidades em interação: sociedade, jovem e escola" (Santos, 2010, p. 15).

ESTUDO

É um estudo descritivo, correlacional e analítico. A articulação das variáveis em estudo é projetada num modelo de representação esquemática, onde consta a relação entre as variáveis independentes (variáveis sociodemográficas dos estudantes, variáveis de contexto académico) e a variável dependente (intenção de abandono escolar) (cf. Figura 1).

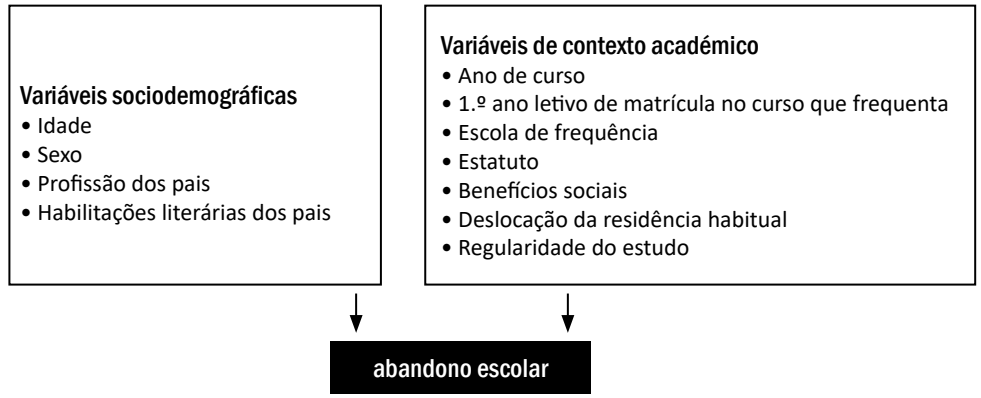

Figura 1 — Representação esquemática da relação prevista entre as variáveis

A amostra é de tipo não probabilístico por conveniência, constituída por 891 estudantes do ensino superior de um Instituto Politécnico da região centro. A pesquisa foi efetuada em quatro áreas: saúde, tecnologias, educação e agrária.

Foram utilizados como instrumentos: um questionário sociodemográfico dos estudantes e dos pais, composto por 11 questões, 9 direcionadas para os dados pessoais dos estudantes e 2 para os dados relativos aos pais dos estudantes; um questionário de caracterização académica composto por 6 questões (ano de curso, escola de frequência, estatuto, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade do estudo); e a Escala de Motivos para intenção de abandono do Ensino Superior (M-ES; Ambiel, 2015) que se trata de um instrumento padronizado no formato de um inventário, que avalia os motivos potenciais (intenção) de estudantes ativos para deixarem seus respetivos cursos antes da conclusão.

A M-ES permite identificar os motivos relacionados com a estrutura e com o funcionamento institucional, vivências pessoais e familiares, falta de suporte financeiro, carreira, desempenho académico, relacionamentos interpessoais e autonomia envolvidos para intenção de abandono do curso superior. Após adaptação da escala resultaram 4 fatores: Fatores Organizacionais, Fatores de Gestão de Vida, Fatores Relacionais e Fatores da Profissão/Carreira.

Os seguintes objetivos nortearam a nossa investigação: identificar que variáveis sociodemográficas interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior; averiguar de que modo as variáveis académicas (ano de curso, 1.º ano letivo de matrícula no curso que frequenta, escola de frequência, estatuto, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade do estudo) influemciam a intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior.

RESULTADOS

As estatísticas da idade revelam, para a totalidade da amostra, uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 40 anos, com uma média de 19,68 anos (±2,34 anos), a que corresponde um coeficiente de variação de 11,89%, sugestivo de dispersão baixa.

No sexo masculino com uma representatividade de 31,8%, a idade mínima e máxima oscila entre os 17 e 32 anos, enquanto no grupo de participantes do sexo feminino, com uma representatividade de 68,2%, a idade mínima é 17 e a máxima 40 anos. Os homens (M=19,97 anos ±2,39 anos) são ligeiramente mais velhos que as mulheres (M=19,55 anos ±2,32 anos). Os valores de assimetria e curtose revelam que a variável idade não tem distribuição normal com valores de assimetria e curtose a revelarem curvas leptocúrticas e enviesadas à esquerda tanto para a amostra global como para ambos os sexos.

No que refere à intenção de abandono escolar os dados revelam que os mínimos e os máximos para o global da escala oscilam entre 0,00 e 97,50 com uma média de 36,84±16,87 e um coeficiente de variação com dispersão elevada (45,79%). As dimensões com uma média mais elevada são a gestão de vida (Média=43,52±22,31) e a profissão/carreira (Média=41,79±18,97) com coeficientes de variação elevados (51,26% vs. 45,39%). A média mais baixa encontrada é na dimensão relacional (Média=25,31±18,58) com um coeficiente de variação de 73,40%, o que nos indica uma dispersão alta em relação à média.

Os estudantes que apresentam valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões, à exceção da dimensão relacional são do sexo feminino. Os resultados apontam para uma maior propensão de intenção de abandono do curso por parte das raparigas, com diferença estatisticamente significativa na dimensão gestão de vida (p=0,000) e no abandono escolar (p=0,032) (cf. Tabela 1).

Tabela 1. *Test Mann-Whitney* entre o sexo e a intenção de abandono escolar

Sexo / Abandono escolar	Masculino OM	Feminino OM	UMW	P
Dimensão organizacional	429,73	453,57	81428,00	0,197
Dimensão de gestão de vida	380,49	476,49	67493,00	0,000
Dimensão profissão/carreira	429,61	453,63	81393,00	0,194
Dimensão relacional	449,82	444,22	84950,50	0,762
Abandono escolar (global)	418,91	458,61	78366,00	0,032

Verifica-se que são os estudantes com idade ≤ a 18 anos que apresentam mais motivos para intenção de abandono do curso, nomeadamente nas dimensões gestão de vida, profissão/carreira e abandono escolar global. No entanto são os estudantes de 19 anos que apresentam uma média mais elevada nas dimensões organizacional e relacional (cf. Tabela 2).

Tabela 2. *ANOVA* entre a idade e a intenção de abandono escolar

Idade / Abandono escolar	≤ 18 anos Média	≤ 18 anos Dp	19 anos Média	19 anos Dp	≥ 20 anos Média	≥ 20 anos Dp	Total Média	Total Dp	f	p
Dimensão organizacional	36,14	19,45	36,75	20,10	35,63	20,08	36,11	19,86	0,231	0,794
Dimensão de gestão de vida	45,62	21,82	43,79	22,76	41,47	22,28	43,52	22,31	2,798	0,061
Dimensão profissão/ carreira	42,80	19,50	41,45	18,40	41,16	18,94	41,79	18,97	0,653	0,521
Dimensão relacional	24,89	17,32	25,89	18,67	25,26	19,59	25,31	18,58	0,201	0,818
Abandono escolar (global)	37,50	16,59	37,11	16,98	36,05	17,05	36,84	16,87	0,641	0,527

Relativamente à relação entre as habilitações literárias do pai e a intenção de abandono escolar, são os estudantes de pais com mais habilitações literárias que apresentam menor índice de abandono escolar. Por outro lado, são os estudantes cujo pai possui o ensino básico que revelam médias mais elevadas em quase todas as dimensões do abandono com exceção das dimensões relacional e abandono escolar global onde sobressaem os estudantes cujo progenitor possui o ensino secundário (cf. Tabela 3).

Tabela 3. *ANOVA* entre as habilitações literárias do pai e a intenção de abandono escolar

Habilitações literárias do pai / Abandono escolar	Ensino Básico Média	Ensino Básico Dp	Ensino Secundário Média	Ensino Secundário Dp	Ensino Superior Média	Ensino Superior Dp	Total Média	Total Dp	f	p
Dimensão organizacional	36,63	20,04	35,72	19,50	35,49	20,59	36,07	19,93	0,266	0,767
Dimensão de gestão de vida	43,93	22,49	43,77	22,07	41,44	22,46	43,39	22,32	0,793	0,453

Habilitações literárias do pai	Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Superior		Total		f	p
Abandono escolar	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp		
Dimensão profissão/ carreira	41,89	18,80	41,78	19,23	41,27	19,44	41,73	19,06	0,062	0,940
Dimensão relacional	24,16	17,91	26,36	18,43	26,02	20,39	25,34	18,61	1,348	0,260
Abandono escolar (global)	36,83	16,72	37,03	16,76	36,21	17,80	36,78	16,93	0,130	0,878

Verifica-se que os estudantes que revelam valores médios mais elevados de intenção de abandono nas dimensões profissão/carreira, relacional e abandono global, a mãe possui o ensino superior. Os estudantes cuja mãe tem o ensino secundário apresentam valores médios mais elevados de abandono nas dimensões organizacional e gestão de vida (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Teste *Kruskal-Wallis* entre habilitações literárias da mãe e a intenção de abandono escolar

Habilitações Literárias da mãe	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	X^2	p
Abandono escolar	OM	OM	OM		
Dimensão organizacional	434,76	445,96	444,75	0,364	0,833
Dimensão de gestão de vida	442,74	443,08	437,80	0,071	0,965
Dimensão profissão/carreira	438,32	439,52	448,31	0,244	0,885
Dimensão relacional	424,60	440,57	465,31	3,573	0,168
Abandono escola (global)	436,58	442,19	447,19	0,245	0,885

Os resultados da intenção de abandono escolar em função das áreas de estudo, afere que são os estudantes da área da educação que apresentam valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões. Importa referir que são os estudantes da área de tecnologia que apresentam índices menos elevados de abandono escolar.

Tabela 5. Teste *Kruskal-Wallis* entre a área de estudo e a intenção de abandono escolar

Áreas	Saúde	Tecnologia	Educação	Agrária	X^2	p
Abandono escolar	OM	OM	OM	OM		
Dimensão organizacional	450,33	440,37	455,73	444,65	0,480	0,975
Dimensão de gestão de vida	434,38	430,90	479,37	431,35	7,082	0,132
Dimensão profissão/carreira	435,98	437,70	456,83	449,86	1,029	0,905
Dimensão relacional	463,15	437,66	475,55	437,42	5,909	0,206
Abandono escolar (global)	449,20	432,45	473,99	439,90	3,179	0,528

Constata-se que os estudantes sem estatuto (trabalhador/estudante) revelam mais intenção de abandono escolar, tendo obtido valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões, com relevância estatisticamente significativa na dimensão profissão/carreira (p=0,041) (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Teste *U de Mann-Whitney* entre o estatuto e a intenção de abandono escolar

Estatuto (trabalhador estudante)	Sem estatuto	Com estatuto	UMW	P
Abandono escolar	OM	OM		
Dimensão organizacional	447,88	422,15	25295,00	0,437
Dimensão de gestão de vida	449,98	395,55	23566,00	0,100
Dimensão profissão/carreira	450,93	383,32	22771,00	0,041
Dimensão relacional	444,48	465,27	25592,50	0,530
Abandono escolar (global)	448,85	409,81	24492,50	0,239

Os estudantes que não usufruem de benefícios sociais manifestam mais intenção de abandono escolar, com valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões. (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Teste *U de Mann-Whitney* entre usufruir de benefícios sociais e a intenção de abandono escolar

Benefícios Sociais	Sem benefícios	Com benefícios	UMW	P
Abandono escolar	OM	OM		
Dimensão organizacional	445,22	428,19	89852,00	0,324
Dimensão de gestão de vida	438,62	437,16	93181,50	0,933
Dimensão profissão/carreira	442,58	431,78	91184,00	0,532
Dimensão relacional	450,79	420,63	87047,00	0,080
Abandono escolar (global)	445,25	428,16	89840,50	0,323

Os resultados da relação entre a deslocação da residência habitual do estudante e a intenção de abandono escolar indicam que os estudantes que não estão deslocados da sua residência habitual apresentam índices mais elevados de abandono em quase todas as dimensões do abandono escolar, à exceção da dimensão relacional, onde pontuam mais os que estão deslocados.

Tabela 8. Teste *U de Mann-Whitney* entre estar deslocado da residência habitual e a intenção de abandono escolar

Deslocamento Abandono escolar	Sim OM	Não OM	UMW	P
Dimensão organizacional	445,21	447,76	84216,00	0,891
Dimensão de gestão de vida	445,95	446,10	84671,50	0,994
Dimensão profissão/carreira	439,77	459,96	80860,50	0,279
Dimensão relacional	447,05	443,65	84052,50	0,855
Abandono escolar (global)	444,21	450,00	83599,50	0,756

No que diz respeito à relação entre a regularidade de estudo e a intenção de abandono escolar, afere-se que os estudantes que admitem estudar regularmente revelam índices mais elevados de intenção de abandono escolar no que respeita às dimensões organizacional, gestão de vida e dimensão relacional. Sendo os estudantes que estudam ocasionalmente que manifestam mais intenção de abandono em decorrência da dimensão profissão/carreira e com uma média mais elevada de abandono escolar global (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Teste *Kruskal-Wallis* entre a regularidade de estudo e a intenção de abandono escolar

Estudo Abandono escolar	Frequente OM	Regular OM	Ocasional OM	X^2	p
Dimensão organizacional	439,30	458,51	443,81	0,789	0,674
Dimensão de gestão de vida	455,77	456,40	429,74	2,201	0,333
Dimensão profissão/carreira	436,62	438,70	459,79	1,591	0,451
Dimensão relacional	430,37	454,60	454,87	1,850	0,397
Abandono escolar (global)	441,31	452,66	454,83	0,258	0,879

CONCLUSÕES

O primeiro ano do Ensino Superior é problemático para muitos estudantes. O insucesso académico, as desistências e a aparente desmotivação de muitos estudantes assumem-se como fatores de preocupação para as Instituições do Ensino Superior, sendo inquietante e frustrante quer para os professores, quer para os estudantes (Albuquerque (2008). Neste sentido, a autora desenvolveu um estudo cuja finalidade consistiu em compreender como se adaptam ao ensino superior os estudantes que entram num curso que não é o de primeira opção e porque optam por não o abandonar.

Os resultados indicaram que, através das atividades académicas práticas, realizadas durante o curso, os estudantes começaram a entender a profissão, o tipo de população

com que iriam trabalhar e o tipo de trabalho que podem vir a desenvolver. Deste modo, Albuquerque verificou que o envolvimento dos estudantes no curso e a relação pedagógica são os fatores mais relevantes nas decisões de permanência destes estudantes.

Os resultados referentes à primeira questão de investigação, através da qual se procurou saber que variáveis sociodemográficas influenciam o abandono escolar dos estudantes do ensino superior, revelam que os estudantes do sexo masculino ponderam mais as dimensões organizacional e relacional como fatores inerentes ao abandono escolar, enquanto os do sexo feminino indicam as dimensões de gestão de vida e profissão/carreira.

No global, são os estudantes do sexo feminino que revelam índices mais elevados de intenção de abandono escolar, com diferenças estatisticamente significativas na dimensão de gestão de vida. Os nossos resultados apontam para a importância de se estudar a perspetiva de género nos recursos de ensino e aprendizagem, uma questão apontada por Cavaco et al. (2015) que, no seu estudo "Insucesso e Abandono Escolar numa Perspetiva de Género", chamam a atenção para esta a indispensabilidade das políticas públicas de educação e formação agregarem a dimensão de género nas estratégias de resposta que objetivam a promoção do sucesso educativo, como forma de se minimizarem os riscos de abandono escolar.

Os estudos analisados são unânimes ao referirem que a transição para o ensino superior representa um momento decisivo na trajetória académica dos estudantes, podendo repercutir-se, positiva ou negativamente, no seu rendimento académico e desencadear situações de abandono (Ferreira & Fernandes, 2015; Moreira et al., 2015; Rabelo, 2017).

Deste modo, as perceções que estes vão desenvolvendo em relação ao campus são sobretudo importantes para a sua integração e socialização académica, bem como para a redução do abandono escolar. Face a estes resultados, sugere-se que se implementem mais medidas que contribuam para a prevenção/redução do abandono escolar dos estudantes do ensino superior, o que implica conhecer-se a atitude pessoal dos estudantes, o seu interesse pelas aprendizagens, o seu empenho e determinação. Apoiar, por exemplo, no Gabinete do Aluno, os estudantes a saberem gerir o seu percurso académico, a superarem as dificuldades e a aumentarem as suas capacidades individuais.

Os estudantes devem ter um maior acompanhamento por parte dos atores institucionais, maior apoio financeiro, através de mais atribuições de bolsas de estudo, enfocando-se também mais os curricula para o mercado de trabalho. Sugere-

se, igualmente, uma maior intervenção nos processos de ensino-aprendizagem no sentido de melhorar a aprendizagem dos estudantes, os seus resultados escolares e, por conseguinte, as suas trajetórias académicas. Estas medidas poderão ser potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior. É indispensável que se consolidem mais os conhecimentos, as metodologias de estudo e as estratégias de intervenção, para que se possa reduzir e se possível evitar o abandono escolar por parte dos estudantes do ensino superior.

os estudantes do sexo masculino ponderam mais as dimensões organizacional e relacional como fatores inerentes ao abandono escolar

os do sexo feminino indicam as dimensões de gestão de vida e profissão/carreira

04

INTENÇÃO DE ABANDONO: Comparação entre Países

Intenção de Abandono no Ensino Superior: Estudo comparativo entre Estudantes Portugueses e Espanhóis

Cláudia Chaves[1]
Ana Andrade[2]
João Duarte[2]
Carolina Gonçalves[3]
Leonor Seixas da Silva[3]
Mariana Correia[3]
Pedro Alves[3]
Ana Paula Cardoso[4]
Edurne Chocarro[5]

[1]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[2]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[3]*Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UniCiSE), ESSV*
[4]*Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[5]*Universidad de La Rioja, Espanha*

INTRODUÇÃO

O abandono escolar no ensino superior é uma situação cada vez mais preocupante a nível nacional e internacional, uma vez que implica grandes problemas no sistema nacional de educação, envolvendo fatores-chave no desenvolvimento de um país. Acredita-se que na maioria dos casos as elevadas taxas de abandono se devem a problemas sociais relacionados com a pobreza, falta de expectativas e a impossibilidade de pensar num futuro melhor. Estas causas requerem um trabalho profundo e complexo por parte dos responsáveis pela área da educação (Linares & Hernández, 2017). Nas instituições do ensino superior públicas 26% dos estudantes desistem sem terminar a licenciatura, nas instituições do ensino superior privadas esse valor é ainda mais elevado, próxima dos 31%. A percentagem mais elevada encontra-se no ensino politécnico privado, nos quais 38% dos estudantes já não estavam no ensino superior quatro anos depois da sua entrada (Silva, 2018).

É neste contexto que se desenvolve o presente trabalho que tem como tema central "Intenção de Abandono no Ensino Superior: estudo comparativo entre estudantes Portugueses e Espanhóis" e que se procura responder às seguintes questões: Quais as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes portugueses e espanhóis no ensino superior? De que modo as variáveis académicas interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes portugueses e espanhóis no ensino superior? Decorrente destas questões de investigação, delinearam-se como objetivos: verificar que variáveis sociodemográficas (idade, género, profissão dos pais, habilitações literárias dos pais) interferem na intenção de abandono escolar entre os estudantes portugueses e espanhóis no ensino superior; averiguar de que modo as variáveis académicas (ano de curso, 1.º ano letivo de matrícula no curso que frequenta, escola que frequenta, estatuto, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade do estudo) interferem na intenção de abandono escolar entre os estudantes portugueses e espanhóis no ensino superior.

METODOLOGIA

Estudo de natureza quantitativa, não experimental, analítico e correlacional. A amostra deste estudo é não probabilística intencional por conveniência constituída por 1235 estudantes do ensino superior, dos quais 891 são portugueses e 344 espanhóis.

As estatísticas da nacionalidade revelam, para a totalidade da amostra, uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 52 anos, com uma média de 19.81 anos (±2,42 anos), a que corresponde um coeficiente de variação de 12,21%, sugestivo de dispersão baixa.

Nos estudantes de nacionalidade portuguesa, com uma representatividade de 72,1%, as idades mínimas e máximas oscilam entre os 17 e 40 anos, enquanto no grupo de estudantes espanhóis, com uma representatividade de 27,9%, a idade mínima é 18 e a máxima 52 anos. Os estudantes espanhóis (M=20,14 anos ±2,58 anos) são ligeiramente mais velhos que os estudantes portugueses (M=19,68 anos ±2.34 anos) (Tabela 1).

Tabela 1. Estatísticas relativas à idade segundo a nacionalidade

Nacionalidade	N	Min	Max	M	DP	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Portugal	891	17	40	19,68	2,34	11,89	37,15	85,49
Espanha	344	18	52	20,14	2,58	12,81	48,93	264,66
Total	1235	17	52	19,81	2,42	12,21	59,5	245,50

No que se refere ao género como exposto na Tabela 2, constata-se que, para a totalidade da amostra, sobressaem os estudantes do género feminino (66,0%). Analisando-se por nacionalidade, constata-se que 68,2% são estudantes do género feminino portugueses e 60,2% espanhóis. Verifica-se que 34,0% dos estudantes são do género masculino, dos quais 31,8% são portugueses e 39,8% espanhóis, com diferenças estatisticamente significativas (X2=7,190; p=0,007), situando-se entre os estudantes espanhóis do género masculino e os estudantes portugueses do género feminino.

Ainda em relação à idade, constata-se que a faixa etária mais representativa é a dos 19-20 anos (50,0%), fazendo parte deste grupo 46,4% de estudantes portugueses e 59,3% espanhóis. Verifica-se também que 27,9% dos estudantes possuem idade igual ou inferior aos 18 anos, com destaque para os estudantes portugueses, com uma representatividade de 33,6%. No que diz respeito aos estudantes com mais idade (≥21 anos), representam 22,1% da amostra total, com predomínio de estudantes portugueses nesta faixa etária (20,1%). Registam-se diferenças estatisticamente significativas (X2=50,409; p=0,000), situando-se entre os estudantes portugueses na faixa etária ≤18 anos, os estudantes espanhóis com idade compreendida entre os 19-20 anos e os estudantes espanhóis com idade ≥21 anos (Tabela 2).

Tabela 2. Caracterização da amostra em função do género

Nacionalidade	Portugal		Espanha		Total		Residuais		X^2	P
Variáveis	Nº (891)	% (72,1)	Nº (334)	% (27,3)	Nº (1235)	% (100,0)	1	2		
Género										
Masculino	283	31,8	137	39,8	420	34,0	-2,7	2,7	7,190	0,007
Feminino	608	68,2	207	60,2	815	66,0	2,7	-2,7		

Nacionalidade	Portugal		Espanha		Total		Residuais		X^2	P
Variáveis	Nº (891)	% (72,1)	Nº (334)	% (27,3)	Nº (1235)	% (100,0)	1	2		
Idade										
≤18 anos	299	33,6	46	13,4	345	27,9	7,1	-7,1	50,409	0,000
19-20 anos	413	46,4	204	59,3	617	50,0	-4,1	4,1		
≥21 anos	179	20,1	94	27,3	273	22,1	-2,7	2,7		
Total	891	100,0	334	100,0	1235	100,0				

Analisando a tabela 3, verifica-se que prevalecem os estudantes cujo pai exerce uma profissão técnica (49,3%), seguindo-se os que o pai exerce uma profissão intelectual (33,2%). Fazendo-se uma análise em função do género, constata-se que no grupo de estudantes do género masculino (45,7%) e do género feminino (51,2%) o pai exerce uma profissão técnica. Em 37,5% dos estudantes do género masculino e em 31,0% do género feminino, o pai tem uma profissão intelectual. Todavia, sem diferenças estatisticamente significativas.

Em relação à profissão da mãe (tabela 3), constata-se que 36,3% dos estudantes refere que esta exerce uma profissão técnica, com uma representatividade de 36,8% de estudantes do género masculino e 36,1% de estudantes do género feminino, seguindo-se 34,3% dos estudantes cuja mãe pertence ao grupo "sem qualificação profissional", sendo uma situação análoga a 29,5% de estudantes do género masculino e a 36,6% do género feminino. É ainda de referir que 29,4% das mães se insere no grupo das profissões intelectuais, com uma representatividade de 29,5% de estudantes do género masculino e de 27,3% do género feminino, resultando em diferenças estatisticamente significativas (X2=8,728; p=0,013), situadas entre os estudantes do género masculino cuja mãe se insere no grupo das profissões intelectuais e os estudantes do género feminino cuja mãe pertence ao grupo sem qualificação profissional.

Tabela 3. Profissão dos pais em função do género

Género	Masculino		Feminino		Total		Residuais		X2	p
Variáveis										
Profissão do pai	Nº (451)	% (33.3)	Nº (903)	% (66.7)	Nº (1354)	% (100,0)	1	2		
Profissões intelectuais	169	37,5	280	31,0	449	33,2	2,4	-2,4	5,790	0,055
Profissões técnicas	206	45,7	462	51,2	668	49,3	-1,9	1,9		
Sem qualificação profissional	76	16,9	161	17,8	237	17,5	-,4	,4		
Profissão da mãe	Nº (451)	% (32,8)	Nº (926)	% (67,2)	Nº (1377)	% (100,0)				
Profissões intelectuais	152	33,7	253	27,3	405	29,4	2,4	-2,4	8,728	0,013
Profissões técnicas	166	36,8	334	36,1	500	36,3	,3	-,3		
Sem qualificação profissional	133	29,5	339	36,6	472	34,3	-2,6	2,6		

Habilitações literárias dos pais

Em relação às habilitações literárias do pai, em 1204 respostas, a maioria refere que o seu pai possui o ensino básico (48,9%), o que corresponde a 43,5% de pais de estudantes portugueses e a 62,2% de pais de estudantes espanhóis. Verifica-se ainda que 29,9% dos estudantes refere que o pai possui o ensino secundário, com prevalência dos estudantes portugueses (37,2%), com menor representatividade os estudantes cujo pai possui o ensino superior (21,3%), com relevância estatisticamente significativa (X2=78,362; p=0,000), indicando os residuais que a diferença se encontra entre os estudantes espanhóis e cujo progenitor possui o ensino básico, os estudantes portugueses que o pai tem o ensino secundário e os estudantes espanhóis e cujo pai tem o ensino superior (Tabela 4).

Quanto às habilitações literárias da mãe, verifica-se que a maioria possui o ensino básico (41,0%), sendo que 36,8% correspondem a estudantes portugueses e 51,6% espanhóis. Seguem-se os estudantes cuja mãe tem o ensino secundário, com uma representatividade de 35,6% estudantes portugueses e 15,2% espanhóis. Constata-se ainda que 29,1% dos estudantes referem que a mãe possui o ensino superior, dos quais 27,6% são portugueses e 33,1% espanhóis, com diferenças estatisticamente significativas (X2=49,760; p=0,000), situadas entre os estudantes espanhóis cuja mãe possui o ensino básico, os estudantes portugueses que a mãe tem o ensino secundário e os espanhóis cuja mãe possui o ensino superior (Tabela 4).

Tabela 4. Habilitações literárias dos pais em função da nacionalidade

Nacionalidade Variáveis	Portugal		Espanha		Total		Residuais		X2	p
Habilitações literárias do pai	Nº (868)	% (72,1)	Nº (336)	% (27,9)	Nº (1204)	% (100,0)	1	2		
Ensino básico	378	43,5	209	62,2	587	48,8	-5,8	5,8	79,362	0,000
Ensino secundário	323	37,2	37	11,0	360	29,9	8,9	-8,9		
Ensino superior	167	19,2	90	26,8	257	21,3	-2,9	2,9		
Habilitações literárias da mãe	Nº (882)	% (72,1)	Nº (341)	% (27,9)	Nº (1223)	% (100,0)				
Ensino básico	325	36,8	176	51,6	501	41,0	-4,7	4,7	49,760	0,000
Ensino secundário	314	35,6	52	15,2	366	29,9	7,0	-7,0		
Ensino superior	243	27,6	113	33,1	356	29,1	-1,9	1,9		

Instrumento de colheita de dados

Para operacionalizar os objetivos estabelecidos para este estudo, escolheu-se como métodos de colheita de dados um protocolo de avaliação constituído por um questionário de caracterização sociodemográfica e académica e pela Escala

de Intenção de abandono escolar (M-ES; Ambiel, 2015), de autopreenchimento construído pela equipa de investigação, dadas as características da amostra e por permitir a contextualização e clarificação das diferentes realidades geográficas em estudo.

Questionário de caracterização sociodemográfica e académica

Esta secção é composta por questões que permitem colher informação acerca dos dados pessoais dos estudantes (idade, género) e relativas às habilitações literárias dos pais (pai e mãe) dos estudantes.

Questionário de caracterização académica

Nesta secção composta por 7 questões procurou-se saber o ano de curso, o primeiro ano letivo em que se matriculou no curso frequentado, escola de frequência, estatuto, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade do estudo.

Escala de Intenção de Abandono Escolar

A Escala de Intenção de abandono escolar (M-ES; Ambiel, 2015) é uma escala brasileira composta por 63 itens relacionados com os motivos que influenciam na decisão de um aluno do ensino superior a evadir-se do seu curso superior. A chave de resposta é em formato tipo likert de cinco pontos, variando entre "1 – muito fraco" e "5 – muito forte". O instrumento é subdividido em cinco fatores: Motivos Institucionais (Fator 1); Motivos Pessoais (Fator 2); Motivos relacionados à falta de suporte (Fator 3); Motivos relacionados à carreira (Fator 4); Motivos relacionados ao desempenho académico (Fator 5); Motivos interpessoais (Fator 6) e Motivos relacionados à autonomia (Fator 7). Quanto mais elevada a cotação em cada um dos fatores maior a intenção de abandono.

Estudo psicométrico da Escala de Intenção de Abandono Escolar

Analisando os coeficientes alfa de Cronbach, por item, observa-se que oscilam entre 0,936 e 0,939, sendo o alfa global de 0,939, considerado com muito boa consistência interna.

Na Dimensão Organizacional verifica-se, pelos valores médios, homogeneidade nas respostas dadas aos diferentes itens, dado que se obteve uma pontuação que oscila entre os 2,30 no item 37 e 2,65 nos itens 35 e 48. Os coeficientes de alfa de Cronbach revelam uma consistência interna classificada de boa, sendo α global de 0,873.

Em relação à Dimensão Gestão de Vida, constata-se, através dos valores médios, homogeneidade nas respostas dadas aos diferentes itens, com valores a oscilarem entre os 2,41 no item 21 e 3,06 no item 19. Os coeficientes de alfa de Cronbach revelam uma boa consistência interna, sendo o menor valor α=0,815 no item 21 e o maior valor α=0,828, correspondente ao item 49, com um alfa global de 0,843, classificado de bom.

Relativamente à Dimensão Relacional, verifica-se que os índices médios oscilam entre os 1,87 no item 15 e 2,23 no item 12. Os coeficientes de alfa de Cronbach dão indicações de uma consistência interna entre o razoável e o bom, sendo o menor valor α=0,788, correspondente ao item 41 e o maior valor α=0,814, correspondente ao item 12, com um alfa global de 0,822, classificado de bom.

As correlações entre as diferentes subescalas apresentam valores de correlação moderados a elevados com o fator total da escala com percentagens de variância explicada acima de 22,0% entre fatores e de 61,0% com o fator global.

A matriz de correlação entre os quatro fatores e o global da escala indica que as correlações são positivas e significativas. O que permite afirmar que o aumento ou diminuição dos índices de uma variável corresponde ao aumento ou diminuição da variável com a qual se correlaciona (Tabela 5). Constata-se que entre as subescalas o menor valor correlacional ocorre entre o fator 4 e o fator 2 (r=0,474) com uma percentagem de variância explicada de 22,46% e a maior correlação entre os fatores 3 e fator 1 (r=0,689) com uma variabilidade de 47,47%. Entre as diferentes subescalas e o fator global as correlações são mais elevadas explicando acima de 61,0%.

Tabela 5. Matriz de Correlação de Pearson entre os fatores da Escala de Abandono Escolar

Factores	F1	F2	F3	F4
Dimensão Gestão de Vida– F2	0.670***	--		
Dimensão Profissão/Carreira – F3	0.689***	0.652***	--	
Dimensão Relacional – F4	0.648***	0.474***	0.590***	--
Fator total	0.893***	0.836***	0.869***	0.783***

Procedimentos éticos e formais

A todos os intervenientes no estudo foram fornecidas as informações necessárias e solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Sendo ainda garantido o seu anonimato e a confidencialidade dos dados e respeitada a sua autonomia. Foi-lhes também comunicado de que a sua participação era totalmente livre, podendo desistir do estudo em qualquer momento e que não fruiriam de qualquer proveito nem incorreriam em nenhuma perda. O pedido de apreciação submetido à Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu obteve parecer favorável com a referência 08/2017.

Procedimentos estatísticos

Para a análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e à estatística analítica ou inferencial. A estatística descritiva possibilitou determinar as frequências absolutas e percentuais, algumas medidas de tendência central, nomeadamente as médias e as medidas dispersão, como a amplitude de variação, o coeficiente de variação e o desvio padrão, bem como as medidas de forma, como a assimetria e achatamento. Para as

variáveis em estudo, utilizou-se a análise univariada e bivariada. Quanto à análise bivariada, aplicou-se o teste da percentagem residual (resíduos ajustados), que nos dá as diferenças percentuais de variável a variável, muitas vezes em detrimento do teste de X2, pois, em muitas das variáveis em estudo, o tamanho das subamostras não possibilitava o uso do referido teste. Coeficiente de correlação de Pearson consiste numa medida de associação linear usada para o estudo de variáveis quantitativas. A correlação aponta que os fenómenos não estão indissoluvelmente ligados, mas que a intensidade de um (em média) é acompanhada tendencialmente com a intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso.

Em termos de estatística inferencial, recorreu-se à análise multivariada de variância (MANOVA), que consiste num teste que analisa a relação entre diversas variáveis de resposta e um conjunto comum de preditores simultaneamente. Tal como a ANOVA, a MANOVA requer variáveis de resposta contínuas e preditores categóricos, possuindo diversas vantagens, como uma variável de resposta de cada vez (Pestana & Gageiro, 2014). Utilizou-se também o teste de qui quadrado (X2), para o estudo de relações entre variáveis nominais. Este teste é aplicado a uma amostra em que a variável nominal tem duas ou mais categorias, comparando as frequências observadas com as que se esperam obter no universo, de modo a inferir-se acerca da relação existente entre as variáveis. Todo o tratamento estatístico foi processado através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 24.0 para Windows.

RESULTADOS

No que se refere ao facto de os estudantes gozarem de algum estatuto no presente ano letivo em função da nacionalidade, constata-se que quase a totalidade da amostra admite que não (79,1%), com os estudantes portugueses a representarem 90,2% e os espanhóis 50,3%. É de salientar que 20,9% dos estudantes goza de estatuto no presente ano letivo, com destaque para os estudantes espanhóis (49,7%), com menor representatividade de estudantes portugueses (9,8%), com diferenças estatisticamente significativas (X2=239,615; p=0,000), cujos residuais revelam que essa diferença se situa entre os estudantes portugueses sem estatuto e os estudantes espanhóis com estatuto (Tabela 6).

Procurou-se saber se os estudantes têm direito a benefícios sociais no presente ano letivo, apurando-se que um pouco mais de metade (52,6%) beneficia, fazendo parte deste grupo 43,4% dos estudantes portugueses e 64,9% espanhóis, enquanto 47,4% não usufruiu de bolsa (56,6% portugueses vs. 35,1% espanhóis), com diferenças estatisticamente significativas (X2=30,734; p=0,000), cujos residuais revelam que essa diferença se situa entre os estudantes portugueses sem benefícios sociais e os estudantes espanhóis com bolsa no presente ano letivo (Tabela 6).

Quanto aos resultados referentes ao facto de os estudantes, ao frequentarem o curso, estarem deslocados da sua residência habitual em função da nacionalidade, verifica-se que a maioria (64,0%) admite estar deslocada, dos quais 69,1% são estudantes portugueses e 50,9% espanhóis, contrariamente a 36,0% que não estão deslocados da sua residência habitual (portugueses 30,9% vs. espanhóis 49,1%), resultando em diferenças estatisticamente significativas (X2=35,952; p=0,000), situando-se essas diferenças entre os estudantes portugueses que se encontram deslocados da sua residência habitual e os estudantes espanhóis que não estão deslocados (Tabela 6).

Na tabela 6 também estão ainda expostos os resultados referentes à regularidade com que os estudantes estudam, verificando-se que há um predomínio de participantes que estudam 1 a 3 vezes por semana (33,4%), sendo 31,9% portugueses e 37,2% espanhóis, secundados pelos que estudam 4 a 6 vezes por semana, sobretudo os estudantes portugueses (22,3%), com diferenças estatisticamente significativas (X2=13,816; p=0,003), situando-se entre os estudantes portugueses que estudam diariamente e os estudantes espanhóis que estudam 1 a 3 vezes por semana.

Tabela 6. Caracterização académica da amostra em função da nacionalidade

Nacionalidade Variáveis	Portugal		Espanha		Total		Residuais		X2	p
	n (891)	% (72,1)	n (334)	% (27,9)	n (1235)	% (100,0)	1	2		
Estatuto									239,615	0,000
Sem estatuto	804	90,2	173	50,3	997	79,1	15,5	-15,5		
Com estatuto	87	9,8	171	49,7	258	20,9	-15,5	15,5		
Benefícios sociais									30,734	0,000
Sem bolsa	504	56,6	72	35,1	576	52,6	5,5	-5,5		
Com bolsa	387	43,4	133	64,9	520	47,4	-5,5	5,5		
Deslocação da residência habitual									35,952	0,000
Sim	616	69,1	175	50,9	791	64,0	6,0	-6,0		
Não	275	30,9	169	49,1	444	36,0	-6,0	6,0		
Regularidade com que estuda									13,816	0,003
Diariamente	221	24,8	52	15,1	273	22,1	3,7	-3,7		
4 a 6 vezes por semana	199	22,3	87	25,3	286	23,2	-1,1	1,1		
1 a 3 vezes semana	284	31,9	128	37,2	412	33,4	-1,8	1,8		
Ocasionalmente	187	21,0	77	22,4	264	21,4	-,5	,5		
Total	891	100,0	334	100,0	1235	100,0				

Os valores de referência adotados para as ciências sociais e do comportamento expressam-se na seguinte tabela.

Tabela 7. Valores de referência e do comportamento

Dimensão do efeito	d	Ø2; r2	ŋ2p
Muito elevado	>1	>0,5	>0,5
Elevado	]0,5; 1,0]	]0,25; 0,5]	]0,25; 0,5]
Médio	]0,2; 0,5]	]0,1; 0,25]	]0,05; 0,25]
Pequeno	≤ 0,2	≤ 0,1	≤ 0,05

Fonte: Análise de equações estruturais 2ª Edição (Marôco 1014)

Assim, como exposto na tabela 8, confirma-se que, globalmente, os estudantes portugueses apresentam índices médios superiores em todas as dimensões relacionadas com a intenção de abandono com significância estatística o que nos permite afirmar que a intenção de abandono é maior nos estudantes portugueses do que nos congéneres espanhóis.

Tabela 8. Teste t para amostras independentes entre a intenção de abandono e nacionalidade

Variáveis	Portugal		Espanha		Levene	t	P
Intenção de abandono	Média	Dp	Média	Dp	p		
Dimensão organizacional	2,44	0,79	2,27	0,70	0,04	3,41	0,00
Dimensão Gestão de vida	2,74	0,89	2,35	0,95	0,00	6,72	0,00
Dimensão relacional	2,01	0,74	1,68	0,64	0,00	7,11	0,00
Dimensão profissão/ carreira	2,67	0,75	2,50	0,76	0,49	3,47	0,00
Intenção abandono	2,47	0,67	2,21	0,62	0,58	6,08	0,00

Relação entre sexo, nacionalidade e intenção de abandono escolar

A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,948; f=16,681; p=0,000; n2p=0,052 e potência (π) =100,0%). Para a variável género, o efeito observado é significativo sobre as variáveis endógenas (Wilk´s Lambda=0,978; f=7,009; p=0,000; n2p=0,022 e potência=99,50%).

Em relação a interação nacionalidade e sexo regista um efeito significativo com o compósito multivariado sendo que a potência de teste (75.3%) pode considerar-se entre razoável a bom (Wilk´s Lambda=0,991; f=2,706; p=0,029; n2p=0,009 e potência=75,3%).

Em relação à interação nacionalidade e género regista um efeito significativo com o compósito multivariado sendo que a potência de teste (75,3%) pode considerar-se entre razoável a bom (Wilk´s Lambda=0,991; f=2,706; p=0,029; n2p=0,009 e potência=75,3%) (Tabela 9).

Tabela 9. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, sexo e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	F	p	Eta parcial (n2p)	Potência teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,948	16.681	0.000	0,052	1,000
Sexo		0,978	7.009	0.000	0,022	0,995

Identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas em estudo, prosseguimos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre todas as variáveis da intenção de abandono com potência de teste classificadas entre o bom e o muito bom.

Quanto à variável género pela análise das probabilidades, verificamos que possui um efeito significativo sobre a dimensão da dimensão da gestão da vida (p=0,005) com uma potência de 79,9%, dimensão relacional (p=0,007) com potência de teste de 76,4%.

No que respeita à interação das duas variáveis, nacionalidade e género, apenas encontramos efeitos significativos na dimensão gestão de vida (p=0,003) e intenção de abandono global (p=0,033) revelando-se as potências de teste boa para a primeira variável (83,6%) e razoável para a segunda (56,8%) (Tabela 10).

Tabela 10. Efeitos da variável nacionalidade e sexo sobre a intenção de abandono escolar

Variáveis	Nacionalidade				Sexo				Nacionalidade * Sexo			
	f	p	(n2p)	(π)	F	p	(n2p)	(π)	f	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	8,419	0,004	0,007	0,826	0,025	0,874	0,000	0,053	1,814	0,178	0,001	0,270
Dimensão gestão de vida	30,189	0,000	0,024	1,000	7,837	0,005	0,006	0,799	8,657	0,003	0,007	0,836
Dimensão relacional	43,690	0,000	0,034	1,000	7,187	0,007	0,006	0,764	2,972	0,085	0,002	0,406
Dimensão profissão/ carreira	8,887	0,003	0,007	0,846	0,512	0,474	0,000	0,110	1,247	0,264	0,001	0,200
Intenção de abandono	27,425	0,000	0,022	0,999	0,232	0,630	0,000	0,077	4,553	0,033	0,004	0,568

Relação entre idade, nacionalidade e intenção de abandono escolar

A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,960; f=12,795; p=0,000; n2p=0,040 e potência (π) =100,0%). Para a variável idade, o efeito observado é significativo sobre as variáveis endógenas (Wilk´s Lambda=0,977; f=3,550 p=0,000; n2p=0,011 e potência=98,40%).

Em relação à interação nacionalidade e a idade regista-se um efeito significativo com o compósito multivariado sendo que a potência de teste (85.6%) pode considerar-se bom (Wilk´s Lambda=0,986; f=2,131; p=0,030; n2p=0,007 e potência=85,6%).

Tabela 11. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, idade e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	F	p	Eta parcial (n2p)	Potência teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,960	12,795	0,000	0,040	1,000
Idade		0,977	3,550	0,000	0,011	0,984

Identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas em estudo, prosseguimos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre todas as variáveis da intenção de abandono com potência de teste classificadas como boas.

Quanto à variável idade pela análise das probabilidades, verificamos que não possui efeito significativo sobre qualquer das dimensões.

No que respeita à interação das duas variáveis, nacionalidade e idade, apenas encontramos efeitos significativos na dimensão gestão de vida (p=0.049), revelando-se a potência de teste razoável para esta variável (58.7%) (Tabela 12).

Tabela 12. Interação das duas variáveis, nacionalidade e idade

Variáveis	Nacionalidade				Idade				Nacionalidade * Idade			
	f	p	(n2p)	(π)	F	p	(n2p)	(π)	f	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	13,697	0,000	0,011	0,959	2,092	0,124	0,003	0,431	2,441	0,087	0,004	0,493
Dimensão Gestão de vida	22,955	0,000	0,018	0,998	2,863	0,057	0,005	0,562	3,026	0,049	0,005	0,587
Dimensão relacional	41,873	0,000	0,033	1,000	0,518	0,596	0,001	0,136	0,165	0,847	0,000	0,076
Dimensão profissão/carreira	10,415	0,001	0,008	0,897	0,180	0,835	0,000	0,078	0,842	0,431	0,001	0,195
Intenção abandono	28,159	0,000	0,022	1,000	0,172	0,842	0,000	0,077	1,380	0,252	0,002	0,298

Relação entre o estatuto, nacionalidade e intenção de abandono escolar
A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,941; f=19,079; p=0,000; n2p=0,059 e potência (π) =100,0%). Para a variável estatuto, o efeito observado é significativo sobre as variáveis endógenas (Wilk´s Lambda=0,986; f=4,308 p=0,002; n2p=0,014 e potência=93,20%).

Em relação a interação nacionalidade e estatuto não regista efeitos significativos com o compósito multivariado sendo que a potência de teste (34,9%) pode considerar-se fraca (Wilk´s Lambda=0,996; f=1,097; p=0,356; n2p=0,004 e potência=34,9%).

Tabela 13. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, estatuto e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	F	p	Eta parcial (n2p)	Potencia teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,941	19,079	0,000	0,059	1,000
Estatuto		0,986	4,308	0,002	0,014	0,932

Identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas em estudo, prosseguimos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,005), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000) sendo a potência do teste considerada boa para a primeira (79,6%) e muito boa para a segunda, terceira (100%) e para a última (99,8%).
Quanto à variável estatuto e à interação das duas variáveis (nacionalidade e estatuto), pela análise das probabilidades verificamos que não possui nenhum efeito significativo sobre qualquer das dimensões (Tabela 14).

Tabela 14. Interação das duas variáveis, nacionalidade e estatuto

Variáveis	Nacionalidade				Estatuto				Nacionalidade * Estatuto			
	f	p	(n2p)	(π)	F	p	(n2p)	(π)	f	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	7,783	0,005	0,006	0,796	0,177	0,674	0,000	0,070	0,146	0,703	0,000	0,067
Dimensão Gestão de vida	27,942	0,000	0,022	1,000	0,372	0,542	0,000	0,093	1,104	0,294	0,001	0,183
Dimensão relacional	46,429	0,000	0,036	1,000	2,184	0,140	0,002	0,315	1,140	0,286	0,001	0,187
Dimensão profissão/ carreira	3,763	0,053	0,003	0,491	3,689	0,055	0,003	0,484	0,091	0,763	0,000	0,061
Intenção abandono	23,779	0,000	0,019	0,998	0,013	0,911	0,000	0,051	0,077	0,781	0,000	0,059

Relação entre os benefícios sociais, nacionalidade e intenção de abandono escolar
A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,960; f=11,381; p=0,000; n2p=0,040 e potência (π) =100,0%).

Para a variável benefícios sociais não foram observados efeitos significativos (p=0.596), bem como para a interação entre nacionalidade e benefícios sociais (p=0.896).

Tabela 15. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, benefícios socias e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	f	p	Eta parcial (n2p)	Potencia teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,960	11,381	0,000	0,040	1,000
Benefícios sociais		0,997	0,695	0,596	0,003	0,227

Identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas em estudo, prosseguimos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,003), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000) sendo a potência do teste considerada boa para a primeira (84,63%), muito boa para a segunda, terceira e quinta (100%, 99,8%, 99,9%, respetivamente) e boa para a quarta (95,3%) (Tabela 16).

Quanto à variável benefícios sociais e à interação das duas variáveis (nacionalidade e benefícios sociais), pela análise das probabilidades verificamos

Tabela 16. Interação das duas variáveis, nacionalidade e benefícios sociais

Variáveis	Nacionalidade				Benefícios Sociais				Nacionalidade * Benefícios Sociais			
	f	P	(n2p)	(π)	f	P	(n2p)	(π)	f	P	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	8,816	0,003	0,008	0,843	0,061	0,806	0,000	0,057	0,823	0,365	0,001	0,148
Dimensão Gestão de vida	33,444	0,000	0,030	1,000	0,074	0,785	0,000	0,059	0,075	0,784	0,000	0,059
Dimensão relacional	22,834	0,000	0,020	0,998	1,189	0,276	0,001	0,193	0,148	0,700	0,000	0,067
Dimensão profissão/ carreira	13,268	0,000	0,012	0,953	0,001	0,971	0,000	0,050	0,123	0,726	0,000	0,064
Intenção abandono	2,653	0,000	0,023	0,999	0,015	0,901	0,000	0,052	0,328	0,567	0,000	0,088

Relação entre a deslocação da residência habitual, nacionalidade e intenção de abandono escolar

A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,939; f=19,877; p=0,000; n2p=0,061 e potência (π) =100,0%).

Para a variável deslocação da residência habitual não foram observados efeitos significativos (p=0,275), bem como para a interação entre nacionalidade e deslocação da residência habitual (p=0,337).

Tabela 17. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, deslocação da residência habitual e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	f	p	Eta parcial (n2p)	Potencia teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,939	19,877	0,000	0,061	1,000
Deslocação da residência habitual		0,996	1,281	0,275	0,004	0,404

Após identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas, avançamos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,001), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000) sendo a potência do teste considerada boa para a primeira e quarta (91,9% e 94,6% respetivamente), muito boa para as restantes (100%) (Tabela 18).

Quanto à variável deslocação da residência habitual e à interação das duas variáveis (nacionalidade e deslocação da residência habitual), pela análise das probabilidades verificamos que não possui nenhum efeito significativo sobre as dimensões.

Tabela 18. Interação das duas variáveis, nacionalidade e deslocação da residência habitual

Variáveis	Nacionalidade				Deslocação da residência habitual				Nacionalidade * Deslocação da residência habitual			
	f	P	(n2p)	(π)	f	P	(n2p)	(π)	f	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	11,278	0,001	0,009	0,919	1,578	0,209	0,001	0,241	1,565	0,211	0,001	0,239
Dimensão Gestão de vida	42,891	0,000	0,034	1,000	0,160	0,690	0,000	0,068	0,194	0,660	0,000	0,072
Dimensão relacional	47,452	0,000	0,037	1,000	0,765	0,382	0,001	0,141	0,248	0,618	0,000	0,079
Dimensão profissão/ carreira	12,719	0,000	0,010	0,946	0,025	0,874	0,000	0,053	0,511	0,475	0,000	0,110
Intenção abandono	35,737	0,000	0,028	1,000	0,189	0,664	0,000	0,072	0,350	0,554	0,000	0,091

Relação entre a frequência de estudo, nacionalidade e intenção de abandono escolar

A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,942; f=18,954; p=0,000; n2p=0,058 e potência (π) =100,0%). Para a variável frequência de estudo não foram observados efeitos significativos (p=0,369), bem como para a interação entre nacionalidade e frequência de estudo (p=0,704).

Tabela 19. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, frequência de estudo e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	f	p	Eta parcial (n2p)	Potencia teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,942	18,954	0,000	0,058	1,000
Frequência de estudo		0,989	1,084	0,369	0,004	0,575

Após identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas, avançamos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,000), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000) sendo a potência do teste considerada boa para a primeira e quarta (94,7% e 95,0% respetivamente), muito boa para as restantes (100%) (Tabela 20).

Quanto à variável frequência de estudo e à interação das duas variáveis (nacionalidade e frequência de estudo), pela análise das probabilidades verificamos que não possui nenhum efeito significativo sobre as dimensões.

Tabela 20. Interação das duas variáveis, nacionalidade e frequência de estudo

Variáveis	Nacionalidade				Frequência de estudo				Nacionalidade * Frequência de estudo			
	f	P	(n2p)	(π)	f	P	(n2p)	(π)	f	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	12,820	0,000	0,010	0,947	0,542	0,654	0,001	0,162	0,371	0,774	0,001	0,124
Dimensão Gestão de vida	40,134	0,000	0,032	1,000	0,101	0,960	0,000	0,068	0,998	0,393	0,002	0,273
Dimensão relacional	49,254	0,000	0,039	1,000	1,807	0,144	0,004	0,472	0,036	0,991	0,000	0,056
Dimensão profissão/ carreira	12,998	0,000	0,010	0,950	1,467	0,222	0,004	0,391	0,132	0,941	0,000	0,074
Intenção abandono	36,242	0,000	0,029	1,000	0,778	0,506	0,002	0,219	0,157	0,925	0,000	0,079

Relação entre as habilitações literárias do pai, nacionalidade e intenção de abandono escolar

A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,945; f=17,505; p=0,000; n2p=0,055 e potência (π) =100.0%). Para a variável habilitações literárias do pai também foram observados efeitos significativos Wilks`s Lambda=0,985; f=2,238; p=0,022; n2p=0,007 e potência (π) =87,5%).

No que toca à interação entre nacionalidade e habilitações literárias do pai não foram observadas significâncias estatísticas (p=0,099).

Tabela 21. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, habilitações literárias do pai e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	f	p	Eta parcial (n2p)	Potencia teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,945	17,505	0,000	0,055	1,000
Habilitações literárias do pai		0,985	2,238	0,022	0,007	0,875

Identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas, avançamos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,008), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,002) e intenção de abandono (p=0,000) sendo a potência do teste considerada razoável para a primeira (75,1%), muito boa para a segunda, terceira e última (100%, 99,9%, 100%, respetivamente) e boa para a quarta (88,1%)

Quanto à variável habilitações literárias do pai foram encontradas significâncias estatísticas para a dimensão gestão de vida (p=0,028), sendo a potência de teste considerada boa (66,7%) (Tabela 22).

Na interação das duas variáveis (nacionalidade e habilitações literárias do pai), pela análise das probabilidades verificamos que não possui nenhum efeito significativo sobre as dimensões.

Tabela 22. Interação das duas variáveis, nacionalidade e habilitações literárias do pai

Variáveis	Nacionalidade				Habilitações literárias do pai				Nacionalidade * Habilitações literárias do pai			
	f	P	(n2p)	(π)	f	P	(n2p)	(π)	F	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	6,973	0,008	0,006	0,751	0,135	0,873	0,000	0,071	0,046	0,955	0,000	0,057
Dimensão Gestão de vida	46,179	0,000	0,037	1,000	3,595	0,028	0,006	0,667	2,807	0,061	0,005	0,553
Dimensão relacional	27,329	0,000	0,022	0,999	1,257	0,285	0,002	0,274	0,338	0,713	0,001	0,104
Dimensão profissão/ carreira	9,860	0,002	0,008	0,881	0,811	0,444	0,001	0,189	0,446	0,640	0,001	0,123
Intenção abandono	27,748	0,000	0,023	1,000	0,520	0,595	0,001	0,136	0,370	0,691	0,001	0,110

Relação entre as habilitações literárias da mãe, nacionalidade e intenção de abandono escolar

A variável nacionalidade teve um efeito significativo para um erro tipo 1 a 5% sobre as variáveis endógenas (Wilks`s Lambda=0,944; f=17,914; p=0,000; n2p=0,056 e potência (π) =100,0%).

Para a variável habilitações literárias da mãe não foram observados efeitos significativos bem como relativamente à interação entre nacionalidade e habilitações literárias da mãe.

Tabela 23. Determinação dos testes para a intenção do abandono escolar em função da nacionalidade, habilitações literárias da mãe e sua interação

Variáveis	Tipo de teste	Valor	f	p	Eta parcial (n2p)	Potencia teste (π)
Nacionalidade	Wilk´s Lambda	0,944	17,914	0,000	0,056	1,000
Habilitações literárias da mãe		0,988	1,835	0,066	0,006	0,787

Identificados os efeitos significativos dos fatores sobre as variáveis endógenas, avançamos para a realização das análises de variância. Relativamente à nacionalidade, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,001), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,004) e intenção de abandono (p=0,000) sendo a potência do teste considerada boa para a primeira (90,6%) e quarta (81,4%), e muito boa para as restantes (100%) (Tabela 24).

Tabela 24. Interação das duas variáveis, nacionalidade e habilitações literárias da mãe

Variáveis	Nacionalidade				Habilitações literárias da mãe				Nacionalidade * Habilitações literárias da mãe			
	f	P	(n2p)	(π)	f	P	(n2p)	(π)	f	p	(n2p)	(π)
Dimensão organizacional	10,767	0,001	0,009	0,906	0,113	0,893	0,000	0,067	0,136	0,872	0,000	0,071
Dimensão Gestão de vida	39,182	0,000	0,031	1,000	1,346	0,261	0,002	0,291	0,625	0,535	0,001	0,155
Dimensão relacional	40,445	0,000	0,032	1,000	2,029	0,132	0,003	0,420	0,247	0,781	0,000	0,089
Dimensão profissão/ carreira	8,161	0,004	0,007	0,814	0,514	0,596	0,001	0,135	0,763	0,466	0,001	0,180
Intenção abandono	30,306	0,000	0,024	1,000	0,094	0,911	0,000	0,064	0,403	0,668	0,001	0,116

DISCUSSÃO

Uma das principais preocupações inerentes à realização deste estudo foi desenvolver um trabalho metodologicamente rigoroso. Em consequência, a metodologia utilizada foi assumida como a mais correta o que permitiu tornar possível a realização deste estudo. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos usados estão em consonância com os objetivos delineados e em conformidade com as características da amostra (n=1235 estudantes) cujo instrumento de recolha de dados foi o questionário de autorresposta. Este facto poderá ser tomado como uma limitação metodológica, uma vez que a veracidade dos resultados depende da sinceridade das respostas dos participantes, isto é, as suas respostas poderão ter sido mais encaminhadas para condutas socialmente desejáveis, podendo não traduzir condutas concretas, o que pode ter interferido nos resultados finais do estudo. Ainda neste âmbito, é de referir que existem sempre limitações quando se aplica este tipo de instrumento de recolha de dados e numa amostra potencialmente "saturada" no que se alude à aplicação de questionários. Para minimizar alguns vieses nos resultados, foi nossa preocupação proceder para a Escala de Intenção de abandono escolar (M-ES; Ambiel, 2015) aos estudos de fiabilidade (consistência interna) por forma a determinar a sua validade interna. Deste modo, considera-se que o instrumento de recolha de dados se revelou adequado ao estudo, tendo como linha orientadora as questões de investigação e os objetivos traçados.

Considera-se igualmente uma limitação metodológica o facto de os participantes terem sido recrutados de acordo com o processo de amostragem não probabilística intencional por conveniência, o que pode ter acarretado vieses dos resultados. Não obstante, julga-se que o tamanho da amostra é satisfatório traduzindo-se em resultados fiáveis, embora o tipo de amostragem não probabilística, não sendo representativa, condiciona a generalização dos resultados a outra população de estudantes do ensino superior. Como tal, o presente estudo carece de confirmação com a realização de

outros estudos na mesma área, caso possível, com amostras mais dilatadas e que sejam representativas da população em estudo. O facto de se tratar de um estudo empírico, com corte transversal, descritivo e correlacional, permitiu verificar que variáveis sociodemográficas (idade, género, profissão dos pais, habilitações literárias dos pais) interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes portugueses e espanhóis no ensino superior, averiguar de que modo as variáveis académicas (ano de curso, 1.º ano letivo de matrícula no curso que frequenta, escola de frequência, estatuto, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade do estudo) interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes portugueses e espanhóis no ensino superior. Foi a partir deste pressuposto que se tornou exequível avaliar a eficácia preditiva das variáveis em estudo na intenção de abandono no ensino superior entre estudantes portugueses e espanhóis.

Outra limitação metodológica prende-se com o facto deste estudo ser transversal, o que aponta para algumas vantagens e desvantagens. Por conseguinte, considera-se vantajoso ser um estudo mais breve e metodologicamente menos complexo. Porém, tem as suas desvantagens, como, por exemplo, a avaliação centrar-se no momento da recolha de dados, isto é, na perceção retrospetiva dos respondentes, sem existir um seguimento da problemática em estudo, o que poderia ser evitado com a realização de um estudo longitudinal. Por outro lado, considera-se que existem sempre limitações quando se aplica este tipo de instrumento de recolha de dados não apenas à validade do próprio instrumento.

Embora conscientes destas limitações, considera-se que as opções metodológicas foram as mais adequadas ao tipo de estudo desenvolvido, tendo o mesmo permitido um conhecimento mais concreto da intenção de abandono no ensino superior entre estudantes portugueses e espanhóis, considerando as variáveis sociodemográficas e académicas.

A amostra deste estudo é não probabilística intencional por conveniência constituída por 1235 estudantes do ensino superior, dos quais 891 (72,1%) são portugueses e 344 (27,9%) espanhóis. Os estudantes espanhóis (M=20,14 anos ±2,58 anos) são ligeiramente mais velhos que os estudantes portugueses (M=19,68 anos ±2,34 anos). Na totalidade da amostra, sobressaem os estudantes do género feminino (66.0%). Ferreira (2014) realizou um estudo com uma amostra de 103 estudantes do ensino superior, tendo também registado uma prevalência de estudantes do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 38 anos de idade. Casanova et al. (2017), ao estudar a intenção de abandono no ensino superior, também avaliou uma amostra maioritariamente feminina (65,7%), com uma média de idades de 19,34 anos. É de salientar que, para a compreensão e estudo dos fatores que podem estar

na base da intenção do abando escolar ou mesmo no abandono efetivo, é importante ter-se conhecimento do seu perfil sociodemográfico e académico, atendo-se ao facto de que o conjunto de estudantes do ensino superior é heterogéneo a nível pessoal, sociocultural e económico (Rabelo, 2017). Ferreira et al. (2018), no seu estudo com 500 estudantes do ensino superior, a maioria era do género feminino (69,3%), com uma média de 19,76 anos (±2,06 anos).

Prevalecem os estudantes cujo pai exerce uma profissão técnica (49,3%), seguindo-se os que o pai exerce uma profissão intelectual (33,2%). Verificou-se que 36,3% dos estudantes refere que a mãe exerce uma profissão técnica e 34,3% pertence ao grupo "sem qualificação profissional". Em relação às habilitações literárias do pai, a maioria refere que o seu pai possui o ensino básico (48,9%), o que corresponde a 43,5% de pais de estudantes portugueses e a 62,2% de pais de estudantes espanhóis. Quanto às habilitações literárias da mãe, de igual modo, a maioria possui o ensino básico (41,0%), sendo que 36,8% correspondem a estudantes portugueses e 51,6% espanhóis.

No que se refere ao facto de os estudantes gozarem de algum estatuto no presente ano letivo, constatou-se que quase a totalidade da amostra admite que não (79,1%), com os estudantes portugueses a representarem 90,2% e os espanhóis 50,3%. É de salientar que 20.9% dos estudantes gozam de estatuto no presente ano letivo, com destaque para os estudantes espanhóis (49,7%), com menor representatividade de estudantes portugueses (9,8%). Apurou-se que um pouco mais de metade dos estudantes (52,6%) tem direito a benefícios sociais no presente ano letivo, fazendo parte deste grupo 43,4% dos estudantes portugueses e 64,9% espanhóis, enquanto 47,4% não usufruiu de bolsa (56.6% portugueses vs. 35.1% espanhóis), com diferenças estatisticamente significativas (X2=30,734; p=0,000), cujos residuais revelam que essa diferença se situa entre os estudantes portugueses sem benefícios sociais e os estudantes espanhóis com bolsa no presente ano letivo. É de referir que um dos principais fatores para o abandono escolar no ensino superior são as dificuldades financeiras (Slywitch, Bilac & Santos, 2017). Ferreira e Fernandes (2015), no seu estudo, constaram que, em termos sociais, 60.5% do total dos estudantes do ensino superior candidataram- se a bolsa de ação social escolar, mas apenas 39,7% estavam a usufruírem da bolsa para pagar as propinas, alimentação e transportes, material escolar, despesas com a residência. No presente estudo, também se apurou que 47,4% de estudantes não têm direito a benefícios sociais no presente ano letivo, destacando-se os estudantes portugueses não bolseiros (56,6%).

Quanto aos resultados referentes ao facto de os estudantes, ao frequentarem o curso, estarem deslocados da sua residência habitual em função da nacionalidade, verificou-se que a maioria (64,0%) admite estar deslocada, dos quais 69,1% são estudantes

portugueses e 50,9% espanhóis, estes resultados corroboram os de Ferreira (2014), onde a maioria dos estudantes se encontravam também deslocados da sua residência habitual. Em relação à regularidade com que os estudantes estudam, verificou-se que um predomínio dos que etudam 1 a 3 vezes por semana (33,4%), sendo 31,9% portugueses e 37,2% espanhóis, secundados pelos que estudam 4 a 6 vezes por semana, sobretudo os estudantes portugueses (n=199; 22,3%), com diferenças estatisticamente significativas (X2=13,816; p=0,003), situando-se entre os estudantes portugueses que estudam diariamente e os estudantes espanhóis que estudam 1 a 3 vezes por semana.

No que se refere ao estudo da relação entre a nacionalidade e a intenção de abandono, confirmou-se que, globalmente, os estudantes portugueses apresentam índices médios superiores em todas as dimensões relacionadas com a intenção de abandono com significância estatística o que nos permite afirmar que a intenção de abandono é maior nos estudantes portugueses do que nos estudantes espanhóis. A atualização mais recente aponta para uma taxa de abandono do ensino superior de 8,7%. Segundo os dados agora publicados a taxa é três vezes mais alta (Silva, 2018). No que se refere aos estudantes do ensino superior espanhóis, em 2017, segundo o relatório do Eurostat (2018), a Espanha excedia a média europeia de abandono escolar precoce, destacando-se uma taxa de abandono escolar precoce em Espanha, no mesmo ano, com 18.3%, o que está aquém dos 10.6% que marca a média na União Europeia, isto é, 2 em cada 10 jovens entre os 18 e 24 anos têm, no máximo, o ensino secundário obrigatório, não continuam os seus estudos e/ou desistem do ensino superior. Apesar de a Espanha exceder a média da União Europeia, segundo a mesma fonte, registou-se uma ligeira melhoria.

Quanto à interação das variáveis nacionalidade e género, apenas se encontrou efeitos significativos na dimensão gestão de vida (p=0,003) e intenção de abandono global (p=0,033). Face a este resultado, constitui-se como um domínio relevante e um desafio para as instituições de ensino superior trabalhar a perspetiva de género nos recursos de ensino e aprendizagem e na questão do fenómeno da intenção de abandono escolar.

Relativamente à interação nacionalidade e estatuto, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,005), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000). Todavia, pela análise das probabilidades, verificou-se que não possui nenhum efeito significativo sobre qualquer uma das dimensões a intenção de abandono escolar. Poder-se-á dizer, face a este resultado, que, segundo Pereira et al. (2016), o facto de os estudantes, em muito casos, não se encontrarem tão envolvidos em atividades académicas poderá ser um fator impeditivo de melhor transição e adaptação ao ensino superior, o que se

poderá refletir na intenção de abandono escolar. Os mesmos autores mencionam ainda que os fatores que se relacionam com o estatuto académico, e os fatores associados ao desenvolvimento pessoal podem ter influência no (in)sucesso do estudante na sua adaptação ao ensino superior, o que parece potenciar o abandono escolar.
Quanto à interação nacionalidade e possuir benefícios sociais, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,003), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000). No entanto, a análise das probabilidades revela que não há nenhum efeito significativo sobre qualquer das dimensões, tendo em conta a nacionalidade e usufruir de benefícios sociais. Não obstante, é importante salientar que, como refere Rabelo (2017), no ano letivo de 2015/2016, um número significativo de estudantes do ensino superior acabou por abandonar os estudos devido a motivos económicos, com a necessidade de encontrarem um emprego.

No que diz respeito à interação entre a nacionalidade e deslocação da residência habitual, os resultados mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,001), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000). Todavia, a análise das probabilidades revela que a interação das duas variáveis (nacionalidade e deslocação da residência habitual) não possui nenhum efeito significativo sobre as dimensões do abandono escolar. Apesar destes resultados, ressalva-se que, segundo Rebelo (2017), alguns dos estudantes, tendo em conta as dificuldades financeiras e por estarem deslocados da sua residência habitual, revelaram índices mais elevados de abandono escolar.

No que concerne à interação nacionalidade e frequência de estudo, os resultados indicam que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,000), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,000) e intenção de abandono (p=0,000). No entanto, pela análise das probabilidades, apurou-se que a frequência de estudo não possui qualquer efeito significativo sobre as dimensões da intenção do abandono escolar.

Os resultados da interação da nacionalidade com as habilitações literárias do pai mostram que esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,008), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,002) e intenção de abandono (p=0,000), tendo sido encontradas significâncias estatísticas para a dimensão gestão de vida (p=0,028). Porém, a análise das probabilidades revela que não há nenhum efeito significativo entre as variáveis nas dimensões da intenção do abandono escolar. Relativamente à interação da nacionalidade com as habilitações literárias, os resultados mostram que

esta possui efeito significativo sobre a dimensão organizacional (p=0,001), dimensão gestão de vida (p=0,000), dimensão relacional (p=0,000), dimensão profissão/carreira (p=0,004) e intenção de abandono (p=0,000). No entanto, a variável habilitações literárias da mãe não resultou em significâncias estatísticas. Oliveira (2015), com base nos dados do estudo integrado no EPITeen – Epidemiological Health Investigation of Teenagers in Porto, elaborado por uma equipa de investigação do Instituto Superior das Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade de Lisboa e da Faculdade de Medicina e Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto, refere que a origem social e educacional dos estudantes tem reflexos nas retenções e na intenção de abandono escolar, que quanto maior são as habilitações literárias dos pais e o rendimento familiar, menor a intenção de abandono escolar. O mesmo estudo mostra que quanto mais escolaridade os pais possuem, mais os filhos desejam uma escolaridade igual à dos progenitores.

CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu traçar um perfil sociodemográfico e académico de amostra constituída por 1235 estudantes do ensino superior, sendo 72,1% portugueses e 27,9% espanhóis. Assim, concluiu-se que, globalmente, os estudantes portugueses apresentam índices médios superiores em todas as dimensões relacionadas com a intenção de abandono, com significância estatística, sendo a intenção de abandono maior nos estudantes portugueses do que nos estudantes espanhóis; quanto à interação das variáveis nacionalidade e género, apenas se encontrou efeitos significativos na dimensão gestão de vida (p=0,003) e intenção de abandono global (p=0,033); as análises das probabilidades entre a nacionalidade, benefícios sociais, estatuto, deslocação da residência habitual, frequência de estudo e habilitações literárias dos pais revela que estas variáveis não possuem nenhum efeito significativo sobre qualquer uma das dimensões da intenção de abandono escolar.

A realização deste estudo resultou em implicações para a prática profissional futura, como enfermeiros, tendo-nos alertado para os fatores que estão na origem do abandono escolar em estudantes no ensino superior, o que implica a criação e/ou continuidade de estratégias de prevenção e intervenção no abandono escolar, que devem ser aplicadas desde o ensino secundário, onde se deve apoiar os estudantes na opção do curso que pretendem ingressar, de modo a que a sua escolha não se assuma, posteriormente, como um fator que resulte em abandono escolar no ensino superior. Considera-se também que os órgãos responsáveis devem repensar nas condições socioeconómicas de muitos estudantes, concedendo-lhes benefícios sociais, como bolsas de estudo, o que se traduzirá em igualdade de oportunidades, um imperativo da sociedade democrática, e na redução das taxas de abandono escolar.

Intenção de Abandono Escolar nos Estudantes do Ensino Superior no Brasil

Carla Marinho[1]
Cláudia Chaves[2]
João Duarte[3]
Manuela Ferreira[3]
Sofia Campos[2]
Cândida Alves[4]

[1]*ISCE Mangualde*
[2]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; Ci&DEI*
[3]*Escola Superior de Saúde do Politécnico de Viseu; UICISA: E*
[4]*Universidade de CEUMA, Brasil*

INTRODUÇÃO

Perante um mundo cada vez mais competitivo e exigente em inovação, o Ensino Superior assume-se como produtor de novos conhecimentos e técnicas. Fomentar o acesso alargado a este tipo de ensino é essencial num país que pretenda investir no futuro e na evolução social. As instituições de ensino superior pretendem oferecer aos estudantes uma gama de capacidades e competências que os prepararão para enfrentar a transição para o mercado de trabalho. Nas sociedades modernas, marcadas pelo desemprego estrutural, as formas de trabalho temporário prevalecem, oferecendo condições cada vez mais instáveis, menor segurança e menos direitos sociais (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2015).

O ensino superior apresenta-se com uma conjuntura de excelência para a aprendizagem de competências e valores fundamentais desempenhados ao longo de toda a vida. O conceito atual de aluno do Ensino Superior envolve a aquisição de competências para além das curriculares, associado à integração social. Assim sendo, pressupõe-se que o estudante do Ensino Superior adquira competências transversais, tais como, competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal (Freire & Beiramar, 2017).

Nos últimos anos, o Brasil tem experimentado mudanças significativas no que se refere à oferta e conceção da educação superior, em que, desde 1996, tem havido um aumento significativo no número de instituições de ensino superior privadas (Morais, Junger, Zambra, Facó, & Bresciani, 2020). À medida que o sistema de ensino superior se amplia, modificam-se também os seus objetivos que se encontram descritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Esta estabelece o fortalecimento da relação entre o ensino académico, a pesquisa e desenvolvimento económico e social, sugerindo que as Instituições de Ensino Superior tenham uma participação mais ativa no desenvolvimento das regiões em que estão inseridas. Esta alteração de conceção, associada ao aumento no número de Instituições de Ensino Superior, ocasionou um acréscimo significativo no número de matrículas no ensino superior (Morais et al., 2020).

Várias políticas foram implementadas no Brasil que permitiram uma maior diversidade cultural, racial, social e económica nas Universidades. Mas se estas não se prepararam suficientemente para esta alteração, não possuem estratégias que promovam a permanência e sucesso académico dos estudantes (Osti, Chico, Oliveira, & Almeida, 2020).

Os perfis dos estudantes encontram-se em constante mudança consoante as alterações das instituições, desde modo o conceito de abandono tem de se ir atualizado de forma a refletir a realidade (Casanova, 2018). O conceito de abandono escolar está muito relacionado com o insucesso escolar, não tem uma definição única, dependendo do contexto (Ditutala, 2015). A criação de modelos que permitam a

previsão de desempenho académico permite identificar os estudantes propensos ao abandono, assim como os principais fatores que o podem potenciar. Tal tem uma grande importância no delinear de intervenções que se demonstrem eficazes no combate ao abandono (Martins, Migueis, Fonseca, & Gouveia, 2020). O abandono do curso superior ou de uma instituição de ensino superior pode ter origem em múltiplos fatores, entre os quais, mudança nas motivações dos estudantes; preferência por outra instituição de ensino, devido à localização geográfica, ou à inserção no mercado de trabalho. As relações interpessoais entre professores e estudantes são também determinantes no abandono. Outro dos fatores que também pode ser determinante no abandono do ensino superior está relacionado com o insucesso académico (Manuel & Mendes, 2016). De acordo com Ferreira e Fernandes (2015), as dificuldades de caráter económico constituem o fator principal para o abandono do ensino superior, outros fatores determinantes para este facto são os métodos de ensino-aprendizagem, as modalidades/métodos de avaliação, a disponibilidade dos professores e a adequação das unidades curriculares.

A dificuldade de integração no ensino superior é para Ditutala (2015) um fator importante de abandono, aliado à não realização do desejo de mudança para o curso pretendido, ou o facto do curso em que se encontram não responder às expetativas e projetos futuros. Algumas das questões da integração no ensino superior, são causadas pelo problema de conciliação da atividade laboral, assim como a inscrição no curso que não seja o pretendido. As condições socioeconómicas baixas, combinadas com a necessidade de trabalhar e a necessidade de autonomia, demonstram dificuldades de conciliação entre os estudos e o trabalho. Ao longo da progressão dos estudos, os estudantes são confrontados com tarefas académicas que lhes dão a perceção sobre o seu nível de competência, atualizando as suas crenças tornando-se os estudantes mais ou menos confiantes acerca do seu desempenho e sobre o que poderão alcançar no final dos seus estudos universitários. Os que apresentam crenças e expectativas iniciais negativas são os que têm maior probabilidade de desistir da continuação dos estudos e optar por entrar de imediato no mercado de trabalho (Ozdagli & Tractor, 2015).

Os estudantes que abandonaram o ensino superior revelam sentimentos de solidão e isolamento; quando não são capazes de ultrapassar estas necessidades afetivas e sociais podem desvincular-se progressivamente do curso e da instituição. A inexistência de familiares que frequentam ou frequentaram o ensino superior pode deixá-los mais frágeis (Newlon & Lovell, 2017). A formação dos docentes sobre a fase de desenvolvimento psicossocial em que os estudantes do 1º ano se encontram deve ser uma prioridade. Os docentes selecionados para lecionar as unidades curriculares desse ano devem ser mais disponíveis no acompanhamento dos estudantes, assim como devem ser mais próximos e adotarem metodologias que fortaleçam as relações

interpessoais, podendo assim desenvolver maior motivação e sentimentos de satisfação em relação ao curso e à instituição, prevenindo o insucesso e o abandono do Ensino Superior. O desenvolvimento de programas de orientação ou de tutoria por pares e a implementação de tempos de atendimento pelos docentes favorece a integração e adaptação dos estudantes à instituição e ao curso (Freire & Beiramar, 2016).

As dificuldades financeiras que estão na origem do abandono por alguns estudantes, podem ser ultrapassadas através de atribuição de bolsas, prémios de mérito ou pequenas tarefas em regime *part-time* dentro das instituições de ensino superior. A aprendizagem e a vinculação académica dos estudantes fortalecem-se quando a instituição incentiva a implementação de métodos de avaliação contínua, ocasionando o aumento das interações entre docentes e estudantes e reforça uma maior presença nas aulas e o estudo sistemático por parte dos estudantes. A permanência e o término dos cursos dependem do empenho que os estudantes dedicam à sua formação no ensino superior (Casanova, 2018).

A nível da sociedade é cada vez mais premente estudar as causas do abandono do ensino superior para que após um diagnóstico da situação se possam desencadear mecanismos de minimização ou até de solução do problema. Este interesse é manifestado em vários estudos (Frazão, 2011; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015; Linares & Hernández, 2017; Ferreira, Duarte, Abrantes, Cabral, Guiné, et al., 2019), em que a identificação dos fatores causais se assume como principal objetivo. Em conformidade com Slywitch, Bilac e Santos (2017, p. 187), os dados dos censos do Brasil, referentes ao ensino superior de 2009, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, revelou que “o índice de abandono em cursos de ensino superior no Brasil é de 13,2% ao ano em instituições públicas e de 15,6% ao ano nas instituições particulares”. Os mesmos autores identificaram o abandono escolar por parte de estudantes entre 2009-20/12, a frequentarem o curso de Ciências Contábeis do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa, designada como Faculdade ITOP, e constaram um índice de 63,75% de casos de estudantes que abrandaram o ensino superior. A evasão foi notoriamente superior em 2011, com uma evolução nos números de abandono de 2009 a 2012. Grande parte dos estudantes que abandonou o ensino superior é do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 21-30 anos, tendo apontado como principal fator para o abandono escolar as dificuldades financeiras.

O Censo da Educação Superior (MEC, 2015) no Brasil, referenciado por Ramal (2017), registou que 49% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foram admitidos no ensino superior, uma situação que se complexifica em áreas como a engenharia, onde apenas 42% dos estudantes que ingressam em faculdades públicas e particulares chegam a concluir o curso. Na área da saúde, em cursos como medicina, enfermagem e

psicologia, a média de desistência é de 48%. Uma percentagem significativa abandona o curso logo no 1.º ano, resultando numa perda de 29% dos estudantes de ciências da matemática e computadores, 28% de engenharia e 26% da área da saúde.

Num estudo, Carvalho (2015), procurou identificar os fatores que contribuíram para o abandono escolar de estudantes atletas bolseiros, que ingressaram em 2012 no curso de Licenciatura em Educação Física e numa Instituição de Educação Superior de São Paulo. Foram entrevistados 10 estudantes que tinham abandonado a universidade e 10 estudantes que prosseguiram os estudos. Os resultados indicam que o cansaço físico resultante dos treinos desportivos e a deslocação entre os locais de treino, faculdade e residência, bem como as dificuldades financeiras para custear os estudos, foram os fatores mais relatados pelos participantes como motivo para o abandono escolar. Ficou também demonstrada uma contradição entre a legislação que decreta os critérios de aprovação no ensino superior, em relação à exigência da frequência dos estudantes na sala de aula e a legislação desportiva que norteia a conformidade entre as competições desportivas e o calendário escolar. As instituições de ensino superior não têm auxílio legal para garantir ou justificar eventuais ausências dos estudantes-atletas, de modo a que o controlo de frequência preconizado pela legislação desportiva não tenha implicações se o estudante atleta exceder a percentagem mínima de presença escolar.

Já Santos, Davoglio, Lettnin, Spagnolo e Nascimento (2017), com uma amostra de 746 estudantes brasileiros de uma instituição universitária privada, a maioria a frequentar o 4º e o 7º semestres, referiram que há um número significativo de estudantes que desistiu, ou que pensa desistir do curso, tendo apontado como fatores as exigências do currículo, a metodologia utilizada pelos professores, a falta de conhecimento sobre o curso, as suas expectativas em relação ao curso e as experiências vivenciadas em termos académicos. Apontaram também fatores institucionais, como a localização da universidade, a qualidade das infraestruturas, o status da universidade, assim como a falta de identificação do estudante com o ensino superior e as opções de funcionamento dos cursos. A bolsa é uma variável a considerar, que está relacionada com o curso e a falta de ajudas financeiras proporcionadas pela universidade e/ou órgãos de fomento que incentivam e auxiliam financeiramente os estudantes.

O abandono escolar no ensino superior tem vindo a adquirir maior visibilidade política e social e tem-se constituído também objeto de estudo por parte da comunidade científica e das instituições do ensino superior (Ferreira & Fernandes, 2015). É neste contexto que se desenvolve o presente trabalho que tem como tema central a "Intenção de Abandono Escolar nos Estudantes do Ensino Superior no Brasil" e que procura responder às seguintes questões: (i) Quais as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior

no Brasil? (ii) De que modo as variáveis académicas interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil? (iii) Que variáveis sociodemográficas, e de contexto académico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida académica) são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil? Decorrente destas questões de investigação, delineou-se como objetivo geral: identificar os fatores que interferem no abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil. Foram estabelecidos como objetivos específicos: Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil; Determinar quais as variáveis académicas que interferem na intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil; Identificar as variáveis sociodemográficas, e de contexto académico (performance de aprendizagem, competências emocionais, qualidade de vida académica) que são preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes do ensino superior no Brasil.

METODOLOGIA

Optou-se por uma investigação de natureza quantitativa, não experimental, analítico e correlacional, uma vez que pretendemos, para além do estudo e descrição das relações entre as variáveis, analisar e explicar a relação entre as variáveis independentes (variáveis sociodemográficas dos estudantes, variáveis académicas, performance de aprendizagem, competências emocionais e qualidade de vida académica) e a variável dependente (abandono escolar).

Para este estudo recorremos a uma amostra de tipo não probabilístico por conveniência, constituída por 159 estudantes do ensino superior do Brasil, do ano letivo 2017/2018, de uma universidade federal. As estatísticas revelam para a totalidade da amostra, uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 51 anos, com uma média de 21,97 anos (±6,20anos). Os participantes do sexo masculino a que corresponde um percentual de 25,1% (Média=22,55anos ± 7,20dp) são mais velhos do que os do sexo feminino (Média=21,78anos ± 5,85dp), mas as diferenças não são estatisticamente significativas conforme teste de UMW (Z= -0.044; p= 0.965). Os valores de assimetria e curtose indicam que a variável não possui uma distribuição normal com curvas leptocurticas e enviesadas à direita, e os coeficientes de variação são sugestivos de dispersão moderada para o sexo feminino e globalidade da amostra e elevado para o sexo masculino (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Estatísticas relativas à idade em função do sexo

Estudantes	N	Min	Max	M	DP	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Masculino	40	17	51	22,55	7,20	31,93	6,805	9,521
Feminino	119	159	17	17	51	51	21,78	21,97
Total	5,85	6,20	26,86	28,22	12,180	13,875	18,111	19,937

Ainda em relação à idade, para uma melhor visualização agruparam-se os dados em três classes. Constata-se que a faixa etária mais representativa é a dos 19-20 anos em ambos os sexos com percentuais de 45,0% e 43,7%, respetivamente, para o sexo masculino e feminino, seguidos dos estudantes com idades superiores ou iguais a 21 anos (35,0% vs 39,5%). Pelo teste de qui-quadrado, não se verificam diferenças estatísticas significativas na distribuição das classes etárias em função do sexo o que é comprovado pelos resíduos ajustados (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Caracterização da idade em função do sexo

Sexo	Masculino		Feminino		Total		Residuais		X2	p
Variáveis	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Masculino	Feminino		
Idade										
<18 anos	8	20,0	20	16,8	28	17,6	0,5	-0,5	0.343	ns
19-20 anos	18	45,0	52	43,7	70	44,0	0,1	-0,1		
>21 anos	14	35,0	47	39,5	61	38,4	-0,5	0,5		
Total	40	100,0	119	100,0	159	100.0				

Constata-se que dos 159 estudantes que referenciaram a profissão do seu pai estão em maioria as profissões técnicas (39,6%), seguindo-se as intelectuais e sem qualificação (ambos com 30,2%). Já para as mães, existe um domínio das profissões intelectuais com 40,3%, seguido das sem qualificação com 37,1% (cf. Tabela 4).

Já em relação às habilitações literárias, quer no pai, quer na mãe, domina o ensino básico preparatório com 56,0% e 49,1% respetivamente, seguido do ensino básico primário, também em ambos os progenitores. O analfabetismo é a situação menos representada com apenas 0,6% (em ambos) (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Profissão e habilitações literárias dos pais

	Pai		Mãe	
Variáveis	Nº	%	Nº	%
Profissão				
Intelectuais	48	30,2	64	40,3
Técnicas	63	39,6	36	22,6
Sem qualificação	48	30,2	59	37,1

	Pai		Mãe	
Variáveis	Nº	%	Nº	%
Habilitações				
Não sabe ler nem escrever	1	0,6	1	0,6
Sabe ler e escrever, mas sem diploma	4	2,5	6	2,8
Ensino básico primário	41	25,8	57	35,8
Ensino básico preparatório	89	56,0	78	49,1
Ensino básico 3º ciclo ou equivalente	24	15,1	17	10,7
Total	159	100,0	159	100,0

Instrumento de colheita de dados

Para operacionalizar os objetivos estabelecidos para este estudo, utilizou-se um protocolo de avaliação constituído por vários elementos. Um questionário de caracterização sociodemográfica composto por questões que permitem colher informação acerca dos dados pessoais dos estudantes (idade e sexo) e relativas às habilitações literárias dos pais (pai e mãe) dos estudantes. Um questionário de caracterização académica, constituído por quatro questões que se procura saber, se usufrui de estatuto especial, benefícios sociais, deslocação da residência habitual e regularidade/hábitos de estudo. E as escalas: A Escala de Performance de Aprendizagem, que foi desenvolvida por Young, Klemz & Murphy (2003). No nosso estudo utilizou-se uma versão reduzida com 6 itens organizados em escala tipo Likert com cinco opções de resposta, variando entre 1=extremamente baixo até 5=extremamente elevado. Quanto maior a cotação mais elevada a performance de aprendizagem; A Escala de Intenção de Abandono Escolar (M-ES; Ambiel, 2015), é uma escala brasileira composta por 63 itens relacionados com os motivos que influenciam a decisão de um estudante do ensino superior a evadir-se do seu curso superior. A chave de resposta é em formato de tipo Likert de cinco pontos, variando entre "1 – muito fraco" e "5 – muito forte. Quanto mais elevada for a cotação em cada um dos fatores, maior será a intenção de abandono. Considerando essas questões, Ambiel (2015) desenvolveu a escala, que se trata de um instrumento padronizado, no formato de um inventário, que avalia os motivos potenciais de estudantes ativos para deixarem seus respetivos cursos antes da conclusão. Na sua versão original, a M-ES permite identificar os motivos relacionados com a estrutura e com o funcionamento institucional, vivências pessoais e familiares, falta de suporte financeiro, carreira, desempenho académico, relacionamentos interpessoais e autonomia envolvidos na evasão do curso superior. A Escala QVA – r – Qualidade de Vida Académica (Almeida, Ferreira, & Soares,1999), para compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes quando entraram para o ensino superior, utilizou-se o formato reduzido do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), construído

e validado para a avaliação da adaptação dos estudantes portugueses ao ensino superior por Almeida et al. (1999). A versão reduzida do QVA oferece como principais vantagens o conjunto de áreas avaliadas e de itens por dimensões que decorrem das próprias verbalizações dos estudantes. A versão definitiva do formato reduzido do QVA (QVA-r) é constituída por 60 itens, num formato Likert de cinco pontos (1 - nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2 - pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3 - algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; 4- bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5 - sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre), distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional).

A primeira dimensão da escala de vida académica, denominada Pessoal é constituída por 13 itens associados às perceções pessoais de bem-estar e de autoestima, incluindo outras facetas do self e da identidade do estudante (Seco et al., 2005). A dimensão seguinte, a Interpessoal, composta por itens relacionados com o estabelecimento de relações de amizade e de intimidade, o envolvimento em atividades extracurriculares de carácter social e/ou associativo, sistematizados num fator dito mais interpessoal da adaptação académica, que abarca 13 itens (Seco et al., 2005). A terceira dimensão, denominada Carreira avalia, predominantemente, a adaptação ao curso e os projetos de carreira. Constituído por 13 itens, este fator reflete a satisfação com a escolha do curso frequentado, as perceções de realização socioprofissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso. A quarta dimensão é constituída por itens associados ao Estudo e à gestão do tempo, isto é, os comportamentos avaliados aludem às situações curriculares e de aprendizagem. Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. A quinta dimensão, denominada Institucional, integra os itens relativos à adaptação à instituição, esta é constituída por 9 itens associados ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, o interesse de nela prosseguir os seus estudos ou perceção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes (Seco et al., 2005).

Na Tabela 5 encontra-se a informação referente à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como a sua cotação.

Tabela 5. Dimensionalidade do QVA-r (Almeida et al., 1999)

Dimensões		Itens	
		Diretos	Invertidos
Pessoal	Inclui itens essencialmente relacionados ao self e às perceções de bem-estar e de auto- estima por parte do estudante	23	4, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52, 55
Interpessoal	Inclui itens associados ao estabelecimento de relações com os pares e de intimidade, assim como, ao envolvimento em atividades extracurriculares	1, 19, 24, 27, 33, 36, 38, 40, 42, 43	6, 30, 59
Carreira	Inclui a adaptação ao curso e perspetivas de carreira	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 37, 54, 56, 60	18, 51
Estudo	Inclui itens relacionados com competências e rotinas de estudo, utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem	10, 25, 29, 32, 34, 41, 44, 47, 49, 53, 57	31, 35
Institucional	Inclui itens associados ao interesse do estudante pela instituição, interesse de nela prosseguir os estudos, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas existentes	3, 12, 15, 16, 29,48, 50, 58	46

Fonte: Fernandes (2011, p. 45).

Os estudos desenvolvidos com o QVA-r têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, em termos de validade e fidelidade. Com efeito, os coeficientes de consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) apresentam valores aceitáveis num conjunto significativo de trabalhos desenvolvidos nesta área de despiste das dificuldades experimentadas pelos estudantes na transição e/ou na sua frequência académica (Almeida et al., 1999).

O Questionário de Competência Emocional (QCE) (Taksic', 2000), de autopreenchimento, já adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos (2006), foi construído pela equipa de investigação, dadas as características da amostra e por permitir a contextualização e clarificação das diferentes realidades geográficas em estudo. O QCE é composto por 45 itens e 3 subescalas: CL – Capacidade para Lidar com a emoção. (Exemplo: "Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas"); EE – Expressão Emocional. (Exemplo: "O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos"); e PE – Perceção Emocional. (Exemplo: "Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos"). Cada item foi respondido numa escala de valores que vai desde A (Nunca) a F (Sempre). Pontuações mais elevadas são reveladoras de maior inteligência ou competência emocional. Foi originalmente desenvolvido na Croácia e utilizado em diferentes contextos (académico e laboral) por Taksic (2000), tendo sido apresentado, publicamente, em 2001, no 7th European Congress of Psychology. Funda-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997) e inclui um total de 45 itens, respondidos numa escala de Likert de 6 pontos, entre "Nunca" e "Sempre", apresentando três dimensões ou subescalas – Perceção Emocional, com 15 itens,

Expressão Emocional, com 14 itens, e Capacidade para Lidar com a Emoção, com 16 itens. A versão inglesa desta escala foi traduzida para português e, após o respetivo pré-teste, foi seguida de retroversão para inglês, num trabalho de colaboração dos autores portugueses e croata (Faria, & Lima Santos, 2009). Importa referir que esta escala também foi adaptada para o presente estudo, sendo que a nossa, ao contrário da que foi adaptada para Portugal, apresenta 4 fatores e não 3, como a seguir se apresenta.

Fator 1: Perceção emocional
- Questão 9 – Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados;
- Questão 18 – Ao observar uma pessoa junto das outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções;
- Questão 21 – Consigo perceber quando alguém se sente desanimado;
- Questão 24 – Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa, através da expressão da sua cara;
- Questão 30 – Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor;
- Questão 36 – Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos;
- Questão 39 – Percebo quando alguém está em baixo.

Fator 2: Expressão Emocional
- Questão 2 – Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras;
- Questão 11 – Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir;
- Questão 14 – Exprimo bem as minhas emoções;
- Questão 17 – Consigo exprimir a forma como se sinto;
- Questão 20 – Consigo descrever o meu estado emocional atual;
- Questão 38 – Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.

Fator 3: Capacidade de lidar com a emoção
- Questão 23 – Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional;
- Questão 32 – Normalmente sei as razões porque me sinto mal;
- Questão 34 – Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas;
- Questão 37 – Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto;
- Questão 41 – Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos;
- Questão 42 – Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor;
- Questão 43 – Tento manter o bom humor;
- Questão 44 – Sei como surpreender de forma agradável, cada um dos meus amigos;
- Questão 45 – No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.

Fator 4: Investimento Emocional
- Questão 8 – Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto;
- Questão 10 – Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo;
- Questão 12 – Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos;
- Questão 15 – Consigo facilmente fazer feliz um amigo, no dia do seu aniversário.

Procedimentos éticos e formais

Este estudo "Intenção de Abandono dos Estudantes do Ensino Superior no Brasil" insere-se no projeto Sucesso Académico no Ensino Superior: Competências Emocionais e Prevenção do Abandono (PROJ/CI&DETS/CGD/0004), na Área temática das Ciências da Vida e da Saúde, com a duração 24 meses. Este teve o parecer favorável da Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu (Referência nº 08/2017). A recolha dos questionários foi realizada pelos investigadores que, ao longo do processo, estiveram disponíveis para quaisquer esclarecimentos. As informações necessárias foram fornecidas a todos os participantes e solicitada a assinatura do termo de consentimento informado. A colheita de dados decorreu durante o ano letivo 2017/2018.

RESULTADOS

No que se refere ao facto de os estudantes gozarem de algum estatuto no presente ano letivo, constata-se que a quase totalidade da amostra admite que usufrui (masculino - 82,5%; feminino – 74,8%). Procurou-se saber se os estudantes têm direito a benefícios sociais no presente ano letivo, apurando-se que 80,0% (masculino) e 72,3% (feminino) beneficiam (cf. Tabela 6). Contudo, pelo teste de qui-quadrado, não se constatam diferenças estatisticamente significativas.

Já relativamente à deslocação do domicílio por motivos de frequência do curso, a maioria dos elementos do sexo masculino responde afirmativamente (55,0%), enquanto os elementos do sexo feminino negam tal necessidade (69,7%), o que nos revela uma diferença estatística significativa (p=0,005) pelo teste de qui-quadrado (X2=7,913) (cf. Tabela 6).

Na Tabela 6 também estão ainda expostos os resultados referentes à regularidade com que os estudantes estudam, verificando-se que há um predomínio de participantes que estudam diariamente de ambos os sexos, seguido de 4 a 6 vezes por semana e de 1 a 3 vezes por semana (também em ambos os sexos).

Tabela 6. Caracterização académica da amostra em função do sexo

Sexo	Masculino		Feminino		Residuais		X2	p
Variáveis	Nº	%	Nº	%	Masculino	Feminino		
Estatuto								
Sem estatuto	7	17,5	30	25,2	-1,0	1,0	0,997	ns
Com estatuto	33	82,5	89	74,8	1,0	-1,0		
Bolsa								
Sem bolsa	8	20,0	33	27,7	-1,0	1,0	0,935	ns
Com bolsa	32	80,0	86	72,3	1,0	-1,0		
Deslocação								
Sim	22	55,0	36	30,3	2,8	-2,8	7,913	0,005**
Não	18	45,0	83	69,7	-2,8	2,8		
Regime de estudo								
Diariamente	15	37,5	48	40,3	-0,3	0,3	1,203	ns
4 a 6 xs/semana	13	32,5	32	26,9	0,7	-0,7		
1 a 3 xs/semana	7	17,5	28	23,5	-0,8	0,8		
Ocasionalmente	5	12,5	11	9,2	0,6	-0,6		
Total	40	100,0	119	100,0				

Após a análise descritiva dos dados obtidos, segue-se a abordagem inferencial dos mesmos, através da estatística analítica. Procedeu-se assim à verificação da associação de algumas das variáveis independentes em estudo, à variável dependente.

Para a resposta às questões de investigação e respetivos objetivos específicos, recorreu-se aos testes não paramétricos, nomeadamente, Testes U de Mann-Whitney, Testes de Kruskal-Wallis e Correlação de Spearman. Optou-se por testes não paramétricos, uma vez que não existe uma distribuição normal da variável dependente, como nos mostra o teste da normalidade. Pelo Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (Tabela 7) verificamos que a distribuição de dados referentes à variável dependente (Abandono Escolar), não se encontra enquadrada na normalidade (p<0,05). Para verificar se essa distribuição se afastava muito da normalidade, quer em termos de curtose (kurtosis), quer mesmo a nível de assimetria (skewness), dividimos cada um destes valores pelo seu respetivo erro padrão, de onde salientamos que, e no que se refere a curtose, a curva apresentada no respetivo gráfico (Figura 1) é considerada platicúrtica (Kurtosis <-2). Já no que se refere à assimetria, constatamos que é considerada simétrica, com (Sk >-2 e <2). Assim, assume-se a inexistência de uma distribuição normal ou próximo do normal para o abandono escolar, o que nos limita de certa forma a utilização de medidas estatísticas paramétricas.

Tabela 7. Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors, curtoses e assimetria

Variável dependente	Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors[a]		Curtose e assimetria	
	Estatísticas	p	Kurtosis/Ep	Skewness/Ep
Abandono escolar	0,074	0,033*	-2,016**	0,359

ª - Correcção de significância de Lilliefors; Ep – Erro padrão da curtose (0,383); Ep - Erro padrão da assimetria (0,192); *p<0,05; **Kurtosis/ep < -2 (Curva planticúrtica)

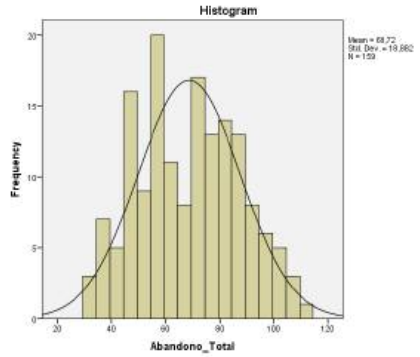

Figura 1 – Histograma do abandono, com curva de normalidade

As hipóteses foram testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% (p=0,05). Este nível de significância permite-nos afirmar com uma "certeza" de 95%, caso se verifique a validade da hipótese em estudo, a existência de uma relação causal entre as variáveis. Os critérios de decisão para os testes de hipóteses, baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se superior a esse valor. O tratamento dos dados foi feito, informaticamente, através do programa SPSS, versão 25.

Para determinarmos a influência do sexo na intenção de abandono escolar, utilizou-se o Teste U de Mann-Whitney, de onde se salienta que os inquiridos do sexo masculino dominam na intenção de abandono escolar, comparativamente aos inquiridos do sexo oposto. Contudo, com ausência de significado estatístico (p>0,05).
Já para a idade, efetuou-se um teste de Kruskal-Wallis, de onde se salienta o domínio dos mais novos (<18 anos), seguidos dos de 19-20 anos. Os elementos mais velhos são os que revelam menor intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico (p>0,05).
Quanto à profissão do pai, os filhos de pais com profissões não qualificadas são os que manifestam maior intenção de abandono escolar. Já nas profissões maternas, a maior intenção de abandono é revelada pelos filhos de mães com profissões intelectuais. Contudo, sem significado estatístico para qualquer uma das situações (p>0,05) (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis relacionando as variáveis sociodemográficas com o abandono escolar

	Intenção de abandono escolar Ordenação Média	Teste
Sexo		Mann-Whitney
Masculino	81,80	
Feminino	79,39	
(p)	ns	
Idade		Kruskal-Wallis
<18 anos	85,63	
19-20 anos	79,37	
>21 anos	78,14	
(p)	ns	
Profissão Pai		Kruskal-Wallis
Intelectuais	74,44	
Técnicas	79,25	
Sem qualificação	86,55	
(p)	ns	
Profissão Mãe		Kruskal-Wallis
Intelectuais	82,35	
Técnicas	77,17	
Sem qualificação	79,18	
(p)	ns	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para analisar a ascendência do estatuto na intenção de abandono escolar, utilizou-se um Teste U de Mann-Whitney, de onde se destaca que os inquiridos sem estatuto dominam na intenção de abandono escolar, comparativamente aos inquiridos com estatuto. Contudo, com ausência de significado estatístico (p>0,05).
Já para a existência de benefícios sociais (bolsas), efetuámos um teste U de Mann-Whitney, de onde salientamos o domínio dos não bolseiros na intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico (p>0,05).

Relativamente à necessidade de deslocação da residência habitual, pelo teste U de Mann-Whitney efetuado, constatamos uma intenção de abandono mais elevada para quem teve de se deslocar, contudo, mais uma vez, sem qualquer significado estatístico (p>0,05).

Quanto à regularidade de estudo, pelo teste de Kruskal-Wallis, verificamos maior intenção de abandono escolar por parte de quem estuda apenas ocasionalmente, sendo que, quem estuda de 1 a 3 vezes por semana, manifestam menores intenção de abandonar os estudos. Contudo, sem significado estatístico (p>0,05) (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis relacionando as variáveis académicas com o abandono escolar

	Intenção de abandono escolar Ordenação Média	Teste
Estatuto		Mann-Whitney
Sem	83,69	
Com	78,88	
(p)	ns	
Bolsa		Mann-Whitney
Sem	84,06	
Com	78,59	
(p)	ns	
Deslocação		Mann-Whitney
Sim	83,63	
Não	77,92	
(p)	ns	
Regularidade de estudo		Kruskal-Wallis
Diariamente	77,52	
4 a 6 vezes/semana	82,93	
1 a 3 vezes/semana	74,70	
Ocasionalmente	93,13	
(p)	ns	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para percebermos a relação da Escala de Performance de Aprendizagem (EPA) na intenção de abandono escolar, utilizámos uma Correlação de Spearman, verificando-se a existência de uma correlação negativa (Rho=-0,202) entre o score da performance de aprendizagem e o score do abandono escolar, com significado estatístico (p=0,011). Esta revela que quanto maior a performance de aprendizagem, menor é a intenção de abandono escolar (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Correlação de Spearman relacionando a escala de performance de aprendizagem com o abandono escolar

	Intenção de abandono escolar		Teste
	Rho	p	
Escala de performance de aprendizagem	-0,202	0,011*	Spearman

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para prevermos a influência da Escala de Competências Emocionais na intenção de abandono escolar, utilizámos a Correlação de Spearman, de onde salientamos a existência de correlações negativas entre o score de todas as dimensões da escala de competências emocionais e o score do abandono escolar, que nos revela que,

quanto maior a percepção emocional; a expressão emocional; a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional, menor é a intenção de abandono escolar. Contudo, sem qualquer significado estatístico (p>0,05) (cf. tabela 11).

Tabela 11. Correlação de Spearman relacionando as dimensões da escala de competências emocionais com o abandono escolar

Competências emocionais	Intenção de abandono escolar		Teste
	Rho	p	
Percepção emocional	-0,116	ns	Spearman
Expressão emocional	-0,106	ns	
Capacidade lidar emoção	-0,130	ns	
Investimento emocional	-0,082	ns	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para apreciarmos a influência da Escala de Qualidade de Vida Académica (QVA) na intenção de abandono escolar, utilizámos a Correlação de Spearman, tendo verificado a existência de correlações positivas entre o score da maioria das dimensões da escala de qualidade de vida académica e o score do abandono escolar, que nos diz que, quanto maior for a qualidade de vida académica nas dimensões pessoal; interpessoal; estudo e institucional, maior é a intenção de abandono escolar. Contudo, sem qualquer significado estatístico (p>0,05). Já para a dimensão carreira, constatamos uma correlação negativa que nos revela o oposto quanto ao abandono escolar, e com significado estatístico (p=0,035) (cf. Tabela 12).

Tabela 12. Correlação de Spearman relacionando as dimensões da escala de qualidade de vida académica com o abandono escolar

Qualidade de vida académica	Intenção de abandono escolar		Teste
	Rho	p	
Pessoal	0,096	ns	Spearman
Interpessoal	0,132	ns	
Carreira	-0,167	0,035*	
Estudo	0,000	ns	
Institucional	0,010	ns	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para testar a hipótese multivariada, efetuámos uma regressão linear múltipla. Na Tabela 13 apresentamos de forma sumária o modelo de regressão obtido, que contempla as 12 variáveis independentes que entraram neste modelo de regressão, constituindo-se assim como preditoras do abandono escolar dos estudantes. A correlação que estas variáveis estabelecem com o abandono é moderada (r=0,470) explicando, no seu conjunto, 15,7% da variação do abandono escolar.

O teste F é altamente significativo (p<0,001), o que leva à aceitação da predição das variáveis em estudo. Os valores de t, dado apresentarem significância estatística em 7 das 12 variáveis preditoras, permitem-nos afirmar que as variáveis independentes que entraram no modelo de regressão têm poder explicativo no abandono escolar, pois os coeficientes de cada uma são considerados preponderantes.

Finalmente pelos coeficientes padronizados beta, notamos que a carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida académica) são as variáveis que apresentam maior valor preditivo, surgindo, em último lugar, o sexo.

Tabela 13. Regressão linear múltipla entre as competências emocionais e as variáveis independentes (preditoras)

Variável dependente: Intenção de abandono escolar				
R = 0.470; R2 = 0.221; R2 Ajustado = 0.157; Erro padrão da estimativa = 17,33; F = 3,458; P = 0.000***				
Pesos de Regressão				
Variáveis independentes Coeficiente	beta	Coeficiente padronizado	t	p
Constante	42,443		2,454	0,015*
Sexo	-2,345	-0,054	-0,693	0,489
Idade	0,595	0,195	2,484	0,014*
Performance de aprendizagem	1,317	0,220	2,772	0,006**
Perceção emocional	-0,773	-0,248	-2,133	0,035*
Expressão emocional	-0,675	-0,128	-1,182	0,239
Capacidade lidar com a emoção	0,226	0,070	0,613	0,541
Investimento emocional	0,414	0,071	0,590	0,556
Pessoal	0,899	0,262	2,487	0,014*
Interpessoal	0,846	0,263	2,441	0,016*
Carreira	-1,390	-0,446	-3,955	0,000***
Estudo	-0,377	-0,104	-0,887	0,377
Institucional	0,510	0,121	1,090	0,278
Análise de variância				
Efeito	Soma quadrados	GL	Média quadrados	F	p
Regressão	12466,480	12	1038,873	3,458	0.000***
Residual	43867,344	146	300,461		
Total	56333,824	158			

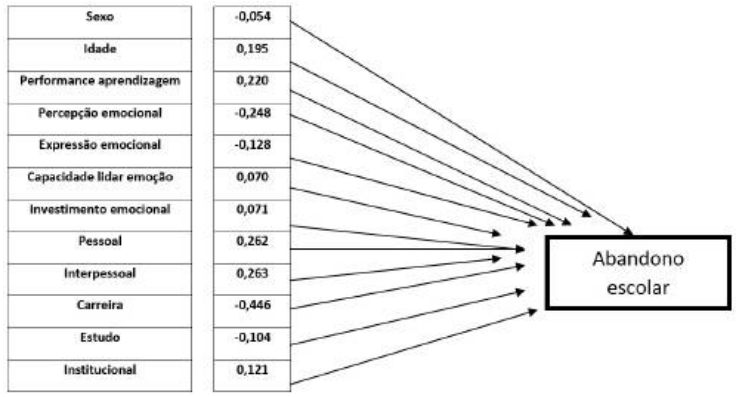

Figura 2 – Síntese das relações entre o abandono escolar e as variáveis independentes

O modelo final ajustado para o abandono é dado então pela seguinte fórmula:

(15,7%) do abandono escolar = 42,443 - 0,054 (Sexo) + 0,195 (Idade) + 0,220 (performance de aprendizagem) – 0,248 (Percepção emocional) - 0,128 (Expressão emocional) + 0,070 (Capacidade lidar com emoção) +0,071 (Investimento emocional) + 0,262 (Pessoal) + 0,263 (Interpessoal) – 0,446 (Carreira) – 0,104 (Estudo) + 0,121 (Institucional).

DISCUSSÃO

A amostra constituída por 159 estudantes do ensino superior do Brasil apresenta uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 51 anos, com uma média de 21,97 anos (±6,19 anos), sobressaindo os estudantes do sexo feminino (74,8%). Estes resultados são corroborados por Ferreira, Duarte, Abrantes, Cabral, Guiné, et al. (2019), em estudo similar, com uma amostra constituída por 891 estudantes do ensino superior, na sua maioria do sexo feminino (68,2%), com uma idade mínima de 17 anos e uma máxima de 40 anos (M = 19,68 anos ± 2,34 anos), para a amostra total. Ainda em relação à idade, constatou-se que a faixa etária mais representativa era a dos 19-20 anos (em ambos os sexos), seguidos dos mais velhos e depois dos mais novos.

Relativamente à profissão do seu pai estão em maioria as profissões técnicas (39,6%), seguindo-se as intelectuais e sem qualificação (ambos com 30,2%). Já para as mães, existe um domínio das profissões intelectuais com 40,3%, seguido das sem qualificação com 37,1%. O presente estudo revela que quanto à profissão do pai, os filhos de pais com profissões não qualificada são os que manifestam maior intenção de abandono escolar. Os dados apresentados estão em consonância com o descrito por Gonçalves, Andres, Sousa e Campanário (2018), que referem, no seu estudo, que 67,5% dos

pais dos estudantes frequentaram o Ensino Superior, verificando-se correlações significativas entre o ciclo de estudos do estudante e as habilitações académicas dos pais, em que os estudantes cujo os pais frequentaram o ensino superior são os que apresentam um percurso no ensino superior mais longo.

Verificou-se que os estudantes gozam de algum estatuto no presente ano letivo, pois, constata-se que a quase totalidade da amostra admite que usufrui (masculino - 82,5%; feminino – 74,8%). Os não bolseiros dominam na intenção de abandonar os estudos (84,6%). Esta realidade foi já defendida por Bernardo e Esteban (2017), no seu estudo , em que 10,80% dos alunos que abandonaram o curso referem não apresentar recursos financeiros suficientes para se manterem no ensino superior. Os estudantes sem recursos financeiros suficientes para se manterem ao longo dos estudos apresentam uma taxa de abandono seis vezes maior.

Relativamente à necessidade de deslocação da residência habitual, constata-se uma intenção de abandono mais elevada para quem teve de se deslocar (83,63%). Considera-se que as condições associadas a quem permanece na sua cidade de origem nos estudos superiores é muito mais facilitador na gestão de adaptações a novas comunidades, questões financeiras e tempo real para dedicar ao estudo, logo a deslocação para uma nova zona geodemográfica pode ser encarada como um fator negativo com repercussões na intenção de abandono do ensino superior.

Neste estudo, verificou-se que quanto maior for a perceção emocional; a expressão emocional; a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional, menor é a intenção de abandono escolar. Já Silva (2015) defendeu que o estudante que não se sente emocional e socialmente integrado no ensino superior, certamente, se sentirá desconfortável e isso será um fator determinante para o abandono. Ferreira (2018) defende que quanto maior a perceção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com a vida menor é a probabilidade de abandono do ensino superior.

Podemos observar através dos dados obtidos que quanto maior for a qualidade de vida académica nas dimensões pessoal, interpessoal, estudo e institucional, maior é a intenção de abandono escolar. Oliveira (2015) defende que a não adaptação ao ensino superior pode prejudicar a formação do estudante e comprometer a qualidade e a permanência na instituição de ensino superior. As principais áreas das vivências académicas integram variáveis de ordem interpessoal, pessoal, estudo, carreira e institucional. A satisfação dos estudantes tem sido cada vez mais valorizada, nomeadamente como variável relevante na explicação do envolvimento, aprendizagem e persistência dos estudantes no ensino superior (Almeida, Taveira, Peixoto, Silva, & Gouveia, 2020).

Das 12 variáveis preditoras em estudo verificou-se que a carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida académica) são as que apresentam maior valor preditivo. Silva (2015) defende que a falta de realização pessoal, a não integração do estudante no seu meio académico, são determinantes na decisão de abandono. Na dimensão Carreira, o autor defende que as dificuldades percebidas pelos estudantes estão associadas à realização académica e à consequente projeção profissional, acabando por desistir dos estudos. Relativamente à relação pessoal, os aspetos mais importantes para os estudantes estão relacionados com o bem-estar físico, psicológico, à estabilidade emocional e afetiva, à autonomia, à capacidade de organização e às estratégias de aprendizagem. Para Ditutala (2015), as experiências de integração académica e institucional sem sucesso têm uma grande influência na decisão de abandono do ensino superior assim como o facto do curso frequentado pelos estudantes não responder às suas expetativas e projetos futuros.

CONCLUSÃO

O sucesso e o abandono escolar constituem-se como temáticas de relevante interesse para todos os agentes educativos, instituições de ensino superior, estudantes, pais, professores, sendo importante compreender as variáveis que poderão ter influência no abandono. Dos 159 estudantes que participaram neste estudo, ao traçar o perfil encontramos um estudante com uma idade média de 21,97 anos (±6,20 anos) do sexo feminino; constata-se que a faixa etária mais representativa é a dos 19-20 anos (em ambos os sexos), as profissões do pai dos estudantes são maioritariamente profissões técnicas (39,6%), seguindo-se das profissões intelectuais e sem qualificação (ambos com 30,2%). Quanto às mães dos estudantes, prevalecem as profissões intelectuais com 40,3%, seguidas das não qualificadas com 37,1%. A habilitação literária predominante, no pai e na mãe dos estudantes, é o ensino básico preparatório. A intenção de abandono escolar está mais presente nos estudantes do sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino, mas sem significado estatístico ($p>0,05$). Há um predomínio dos mais novos (<18 anos), seguidos dos de 19-20 anos em relação à intenção do abandono. Os estudantes mais velhos são os que revelam menor intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico ($p>0,05$).

Quanto à profissão do pai, os filhos de pais com profissões não qualificadas são os que manifestam maior intenção de abandono escolar. Já nas profissões maternas, a maior intenção de abandono é revelada pelos filhos de mães com profissões intelectuais. No ano letivo em estudo, a quase totalidade dos estudantes gozam de algum estatuto e usufruíram de benefícios sociais. Salientamos que nos estudantes sem estatuto domina a intenção de abandono escolar, comparativamente aos estudantes com estatuto. Nos benefícios sociais (bolsas), existe o domínio dos não bolseiros na

intenção de abandonar os estudos, contudo, sem qualquer significado estatístico ($p>0,05$) em ambas as situações. São os estudantes do sexo masculino a referirem a necessidade de se deslocarem do domicílio por motivos de frequência do curso, enquanto que os elementos do sexo feminino negam tal necessidade, com diferença estatística significativa ($p=0,005$). Constatamos que a intenção de abandono é mais elevada para quem teve de se deslocar, contudo, sem qualquer significado estatístico ($p>0,05$). Em relação aos hábitos de estudo há um predomínio de estudantes que estudam diariamente em ambos os sexos, seguido de 4 a 6 vezes por semana e de 1 a 3 vezes por semana (também em ambos os sexos). Verifica-se uma maior intenção de abandono escolar por parte de quem estuda apenas ocasionalmente.

A influência da performance de aprendizagem na intenção de abandono escolar, estabeleceu-se com uma correlação negativa ($Rho=-0,202$) entre o score da performance de aprendizagem e o score do abandono escolar; logo, quanto maior for a performance de aprendizagem, menor é a intenção de abandono escolar, e com significado estatístico ($p=0,011$). Salienta-se a existência de correlações negativas entre o score de todas as dimensões da escala de competências emocionais e o score do abandono escolar, isto é, quanto maior for a perceção emocional, a expressão emocional, a capacidade de lidar com a emoção e o investimento emocional, menor é a intenção de abandono escolar.

Constituem-se como variáveis preditoras da intenção de abandono escolar dos estudantes, a carreira, seguida da relação interpessoal e pessoal (dimensões da qualidade de vida académica) com maior valor preditivo e, em último lugar, o sexo.

Os resultados apontam para a necessidade de serem implementadas medidas suscetíveis de prevenir ou reduzir o abandono escolar dos estudantes do ensino superior, para isto, é fundamental o esforço por parte de todos os agentes educativos. Abolir o abandono escolar é, indiscutivelmente, uma medida de grande relevo para aumentar a qualificação dos cidadãos. Este fenómeno implica a necessidade de se consolidarem conhecimentos, metodologias de estudo e estratégias de intervenção, de modo a diminuir a saída precoce de estudantes do ensino superior sem a conclusão do seu percurso académico. O governo e as instituições de ensino superior devem, cada vez mais, ter a preocupação de intervir sobre esta problemática e sobre as suas múltiplas dimensões, para melhorar o sucesso e bem-estar dos estudantes e permitir um maior desenvolvimento da própria sociedade.

Referências Bibliográficas

Azevedo, & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa,* (6), 257-270.

Azevedo, & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia: revista da Associação Portuguesa de Psicologia, 20*(2), 69-93.

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology, 2*(1), 45-51.

Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 7*, 19-28.

Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education, 21*(1), 93-108, DOI: 10.1080/03075079612331381487.

Almeida L. S., Guisande, M. A., Soares A. P., & Saavedra L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(3), 507-514.

Almeida, L. S., Casanova, J. R., & Gonçalves, E. T., (2017).Caraterização e sucesso escolar dos estudantes do 1º ano da Universidade do Minho: Dados relativos a 2015/2016. In *Atas do 2. º Seminário "Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos"* (pp. 86-221). Braga Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-50-5.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 33*(3), 181-207.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.

Almeida, L. S., Taveira, M. D. C., Peixoto, F., Silva, J. C., & Gouveia, M. J. (2020). Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 1*(54), 93-101. https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-01/RIDEP54-Art8.pdf.

Alyahayan, E., & Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: Literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(3), 2-21. https://doi.org/10.1186/ s41239-020-0177-7.

Amaral, A., & Teixeira P. (2000). The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education. *Higher Education Policy, 13*, 245-266.

Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica, 14*(1), 41-52. DOI: 10.15689/ap.2015.1401.05.

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores, 20*(2), 193-210. http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2.

Autoridade Nacional de Comunicações. (2020). *Serviço de acesso à internet em local fixo 2020*. https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1603511

Balsa, C. M. M. (2007). Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal. In *Políticas de ensino superior: Quatro temas em debate* (pp.249-281). Conselho Nacional de Educação.

Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do en-sino superior. Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Colibri.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: Um percurso de formação ativa. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 99-106). Universidade do Minho.

Beck, F., & Rausch, R. B. (2014). Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. In *Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. São Paulo. http://www.congressousp.fipecafi.org/

Bernardo, A., & Esteban, M. (2017). ¿Por qué abandonan los estudios los universitarios? In L. S. Almeida & R. V. Castro. (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 158-174). Repositorium. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/45129/1/2017-Ser-Estudante-no-Ensino-Superior.pdf

Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu Em Revista, 3*(4), 119-143.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Editions de Minuit.

Brites Ferreira, J. B., Seco, G. M., Canastra, F., Dias, M. I. S., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso académico no ensino superior: Conceitos, fatores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 2*, 152-159. http://hdl.handle.net/10400.8/198

Browne B., & Kaldenberg D. (1998). Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education, 8*(3), 1-14.

Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.

C.N.E. (1990). *Pareceres e Recomendações* (pp. 88-89). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cabrito, B. G. (1997). A equidade no sistema universitário português: Da universalidade do discur-so à contradição das práticas. *Análise Psicológica, XV*(1), 33-45.

Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 287*(112934), Doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934

Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 29*, 1596-1605.

Cardoso, A. P., Ferreira, M., Campos, S., Felizardo, S., & Duarte, J. (2018). Emotional skills and school success: An exploratory study of a programme of systemic intervention. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, Vol. XLVIII - ICH&HPSY 2018* (pp. 251-260). eISSN:2357-1330 doi: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.27

Carvalho, R. A. T. (2015). *Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar de alunos-atletas na educação superior* [Dissertação de mestrado Universidade da Cidade de São Paulo]. Universidade da Cidade de São Paulo.

Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5-22. http://hdl.handle.net/1822/55710

Casanova, J. R., Esteban, M., Cervero, A., Bernardo, A., & Almeida, L.S. (2017). Questões vocacionais e de aprendizagem no abandono precoce do ensino superior. In A. P. Marques, C. A. S. P. Sá, J. R. Casanova & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser diplomado do ensino superior: Escolhas, percursos e retornos* (pp. 175-190). Universidade do Minho. Repositorium. http://hdl.handle.net/1822/47170

Cavaco, Carmen (coord.), Alves, N., Guimarães, P., & Feliciano, P.,(2015). *Abandono e insucesso escolar. Construir uma perspetiva de género*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em www.poatfse.qren.pt/upload/docs/Relatorio_Final_Instituto_Educacao_UL.

Chavez, G. P. (2004). Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Investigación Educativa, 8*(14), 27-30.

Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação, 13*, 69-88.

Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2013). *Insucesso académico no IST*. Instituto Superior Técnico. https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/Insucesso_Academico.pdf.

Costa, A., F. & Lopes, J.T., (coords.) (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de boas práticas: Relatório final*, Programa do Sucesso escolar e combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), Projeto de investigação com financiamento FCT, policopiado. http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf

Costa, C., Cardoso, A. P., Lima, M. P., Ferreira, M., & Abrantes, J. L. (2015). Pedagogical interaction and learning performance as determinants of academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 171*, 874–881.

Couppié, T., & Mansuy, D. (2004). L'insertion professionnelle des debutants en Europe: Des situa-tions contrastées. *Économie et Statistique, 378-379*, 147-165.

Davies, M., Cragg, L., & Macdowall, W. (2006). *Health promotion theory*. Open University Pres. ISBN: 9780335263202

Deighton, K., Hudson, J., Manley, A.J., Kaiseler, M., Patterson, L.B., Rutherford, Z.H., & Swainson, M. (2019). Effects of emotional intelligence and supportive text messages on academic outcomes in first year undergraduates. *Journal of Further and Higher Education, 43*(4), 494-507. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1377161.

Ditutala, D. M. P. A. (2015). *Abandono escolar no ensino superior: Estudo de caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola* [Dissertação de mestrado]. Repositório do ISCTE. http://hdl.handle.net/10071/10697

Edvy, L. (2015). New prospect for improving university students' quality of life. *Physical Culture and Sport Studies and Research 66*(1), 65-74.

Elliott, K., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management, 24*(2), 197-209.

Enguita, Mariano F. (2011), Del desapego al desenganche y de èste al fracaso. *RASE, 4*(3), 255-269.

Faria, L., & Lima Santos, N. (2009). Validation of the emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) in the portuguese academic context. *Psihološka obzorja /Horizons of Psychology, 18*(3), 55-71. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2009_3/faria_santos.pdf

Faria, L., & Lima, S. N. (2002). *Questionário de Competência Emocional (QCE)*. Porto: Edição dos Autores.

Fariñas, G. (1995). *Más allá del aprendizaje escolarizado: Maestro una estrategia para la enseñanza*. PROMET. Editorial Academia.

Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education, 94*(1), 57-72. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x

Felder, R. M., & Brent, R. (2007). *Cooperative Learning. In Active Learning* (Vol. 970, pp. 4-34). American Chemical Society. https://doi.org/doi:10.1021/bk-2007

Fernandes, V. M. P. (2011). *Adaptação académica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2253

Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., & Sáez, A. I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*(1), 39-49. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315

Ferreira, A. M. dos S., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., & Mota, L. (2020). COVimpact: pandemia COVID-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde, 3*(1), 7-16. https://doi.org/10.37914/riis.v3i1.80

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas, 45*, 177-197.

Ferreira, I. M. E. S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Fatores familiares e sociodemográficos*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (ISBN-978-972-31-1281-8).

Ferreira, M., Cabral, L., Campos, S., Duarte, J., Chaves, C., & Guiné, R. (2020). Learning Performance and School Dropout in Higher Education. *Revista de Enfermería ROL, 43*(1), 304-310.

Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707-1714. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.11.416

Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J.L., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A.P. (2019). Adaptation and validation to Portuguese of the reasons for higher education dropout scale. *Revista de Enfermagem Referência, 4*(21), 35-44. DOI: https://doi.org/10.12707/RIV18090

Ferreira, M., Duarte, J., Cardoso, A. P., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* (Spe. 6), 17-24. ISSN 1647-2160. doi: http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0208

Ferreira, M., Duarte, J., Cardoso, A. P., Cabral, L., Guine, R., Campos, S., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (Spe. 6), 17-24. Doi: 10.19131/rpesm.0208

Fiedler, P. T. (2008). *Avaliação da qualidade de vida do estudante de medicina e da influência exercida pela formação acadêmica* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Universidade de São Paulo.

Frazão, L. (2011). *As intenções empreendedoras como preditores das intenções de abandono académico: Um estudo exploratório* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Universidade de Évora.

Freire, P. (2005) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, T., & Beiramar, A. (2017). Tutorias por pares: Acolher, promover e potenciar os estudantes do ensino superior. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 13–22). Repositorium. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/45129/1/2017-Ser-Estudante-no-Ensino-Superior.pdf

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Routledge.

Galland, O. (1991). S*ociologie de la Jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Collin.

Garkaz, M., Banimahd, B., & Esmaeili, H. (2011). Factors affecting accounting students' performance: The case of students at the Islamic Azad University. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 29*, 122–128.

Gazier, B. (2005). Marchés transitionnels du travail et restructurations: Vers une gestion collective des transitions. *Revue de L'IRES, 47*, 301-317.

Germe, J. F. (2001). Au-delà des marchés internes: Quelles mobilités, quelles trajectoires?. *Forma-tion-Emploi, 76*, 129-145.

Giret, J. F., Lopez, A., & Rose, J. (2005), *Des formations pour quels emplois?* La Decouverte.

Giret, J. F., & Lopez, A. (2005). Des formations pour quels emplois?. P*aris: La Découverte. International Sociology, 21*, 796-805.

Gonçalves, C., Andres, R., Sousa, R., & Campanário, M. (2018). Estudo exploratório acerca do abandono escolar no ensino artístico especializado (regime supletivo). *Revista Portuguesa de Educação Artística, 8*(2), 97-115.

González, J. N., García, E. G., & Domínguez, D. C. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: Una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI, XXI*(43), 15-27. DOI:10.15198/seeci.2017.43.15-27

Gruber T., Fuß S., Voss R., & Gläser-Zikuda M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management, 23*(2), 105-123.

Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education, 9*(1), 3-20.

Hassan, K. E. (2011). Quality of college life (QCL): Validation of a measure of student wellbeing in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 8*(1), 12–22.

Helgesen, O., & Nesset, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management, 21*(2), 126-143.

Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research, 3*(4), 331–344.

Hwang, S.-Y., Shin, D.-J., Oh, J.-K., Lee, Y.-S., & Kim, J.-J. (2020). A regression analysis of factors affecting dropout of college students. *The Journal of The Institute of Internet, Broadcasting and Communication, 20*(4), 187–193.

Ifeoma, O. E., Ngozi, O. V., & Nkem, E. D. (2015). Insights on application of Johnson and Johnson's five elements of cooperative learning to health education curriculum delivery. *International Journal of Innovative Research and Development, 4*(8), 356-361.

Jeffreys, M. R. (2012). *Nursing student retention: Understanding the process and making a difference*. Springer Publishing Company.

Joanna Briggs Institute for Evidence Based Practice. (2020). JBI Manual for Evidence.

Joseph, M., Yakhou M., & Stone G. (2005). An educational institution's quest for service quality: Customers' perspective. *Quality Assurance in Education, 13*(1), 66-82.

Kassarnig, V., Mones, E., Bjerre-Nielson, A., Sapiezynski, P., Lassen, D. D., & Lehman, S. (2018). Academic performance and behavioral patterns. *EPJ Data Science 7*(10), 1-16. https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-018-0138-8

Kuśnierz, C., Rogowska, A. M., & Pavlova, I. (2020). Examining gender differences, personality traits, academic performance, and motivation in Ukrainian and polish students of physical education: A cross-cultural study. International *Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5729), 1-21. https://doi.org/10.3390/ijerph17165729

Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas, 49*, 11-42.

Leckey, J., & Neill, N. (2001). Quantifying Quality: The importance of student feedback. *Quality in Higher Education, 7*(1), 19-32, DOI: 10.1080/13538320120045058

Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.

Lizé, L. (2005). Les dispositifs publics protègent-ils du déclassement?, In *Giret & Lopez, Des for-mations pour quels emplois?*. Paris: La Découverte.

Loh, R. C.-Y., & Ang, C.-S. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education. *Research in Social Sciences and Technology 5*(2), 22-39. Doi:10.46303/ressat.05.02.2

Lopes, J., & Costa, A. (2012, junho). Desigualdade de percurso dos estudantes do ensino superior. In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*. Porto, Portugal. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64799/2/76973.pdf

Lucas, J. M. R. (2014). *Hábitos Alimentares dos Estudantes do Ensino Superior*. Tese de Mestrado em Enfermagem Comunitária do. Instituto Politécnico da Guarda.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L., Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 66*, 45-80.

Manuel, J., & Mendes, F. (2016). *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Leya.

Marques, C. R. C. M. (2018). *Estilo de vida dos estudantes do ensino superior* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico da Guarda]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico da Guarda. http://hdl.handle.net/10314/3986

Martín García, A., Sánchez Gómez, M. C., & Costa, A. P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação, 44*(44), 117-133. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle44.07

Martins, M. P., Migueis, V. L., Fonseca, D. S. B., & Gouveia, P. D. (2020). Previsão do abandono académico numa instituição de ensino superior com recurso a data mining. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, E28*, 188-203. https://search.proquest.com/openview/e3b85a7260c758fdc942920b78cd999c/

Martins, R., Mauritti, R., & Costa, A. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: DGES/MCTES.

Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica, 33*(4), 207-242. https://doi.org/10.14417/ap.1050

Matos, C. e Varela, R. (2016). *Do medo à esperança*. Maia: Porto Editora.

Matos, M. G. (2016). Psicologia da saúde e saúde pública. In J. A. C. Teixeira (Org.), *Psicologia da saúde: Contextos e áreas de intervenção* (pp. 43-70). Climepsi.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.

McDaniel, S. A. (2006). *Self-Employment: How individual choices interact with market economies*.

McMillan, L., Johnson, T., Parker, F. M., Hunt, C. W., & Boyd, D. E. (2020). Improving student learning outcomes through a collaborative higher education partnership. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 32*(1), 117-124.

Mehlecke, Q. T. C., & Tarouco, L. M. R. (2003). Ambientes de suporte para a educação à distância: A mediação para aprendizagem cooperativa. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12974

Miller, R. (2003, May). *Student satisfaction and institutional success*. Paper presented at the 43rd annual AIR Forum, Tampa, FL.

Mohamad, M., & Hanafi, W. N. W. (2018). Bridging emotional intelligence on academic performance: Public university´s perspective. *Global Business and Management Research: An International Journal 10*(3), 558-567.

Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Vocational development of higher education students: Education satisfaction and academic performance. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12*(1), 15-27.

Monteiro, A. M., Santos, P. J., & Gonçalves, C. M. (2015). Building a scale of the meanings of transition from higher education to work. *Journal of Career Assessment, 23*(3), 481-492.

Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2017). Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment. *Occasional Paper, 29*.

Morais, D. M. G., Junger, A. P., Zambra, E. M., Facó, J. F. B., & Bresciani, L. P. (2020). Changes in brazilian higher education in view of regional development. *Research, Society and Development, 9*(3), p. e05932264. Doi: 10.33448/rsd-v9i3.2264.

Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The role of anxiety, coping strategies and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers in Psychology, 10*(1689), 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689

Moreira, G., Silva, E.F., & Rafael, J.A.,(2015). Desafios identificados e práticas adotadas na promoção do sucesso escolar. *Seminário Sucesso Académico 12 de maio, Lisboa, Teatro Thalia, DGEEC*. http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=7Gillian_Moreira_UA.pdf

Müller, W., & Gangl, M. (Eds.). (2006). *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.

Newlon, K., & Lovell, E. D. (2017). Community college student-researchers' real life application: Stress, energy drinks, and career choices. *Community College Journal of Research and Practice, 41*(3), 217-221. DOI: 10.1080/10668926.2016.1172525.

Novoa, A, (2020). E agora, a Escola?. *Jornal da Universidade de São Paulo USP*.

Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin, 8*, 195-203. http://hdl.handle.net/10400.11/514

Oliveira, R. E. C. D. (2015). Vivências acadêmicas: Interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. *Repositório Institucional UNESP*. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123175.

Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. S. (2020). Satisfação académica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi, 9*(1), 94-106.

Ozdagli, A., & Tractor, N. (2015). The dropout option in a simple model of college education. *Economic Quarterly, 100*(4), 279-295.

Pedro, E. M. G. M. (2013). *Fatores determinantes da qualidade de vida académica e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes nas universidades públicas portuguesas* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum. http://hdl.handle.net/10400.6/3171

Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica, 24*(1), 51-59.

Pérez, M. C., Gerónimo, E. M., & Castilla, I. M. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*(1), 19-20. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313

Pierart, C. G. A., Salgado, M. T. C., Valdebenito, V. M., & Palma, H. M. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 2*(4), 138-155.

PORDATA. (2020). *Alunos matriculados pela 1.ª vez no ensino superior: Total e por área de educação e formação*. https://tinyurl.com/y5k7taxy

Ramal, A. (2017). *Ensino superior: Entre o abandono e o baixo desempenho, poucos se destacam*. http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/ post/ensino-superior-entre-o-abandono-e-o-baixo-desempenho-poucos-se- destacam.html

Rebelo, R. (2017). Orientação vocacional é uma das principais causas de abandono no Ensino Superior. *Notícias da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*.

Resende, J. M. (1988). Representações, estratégias e práticas sociais no campo universitário. *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação* (pp. 150-211). Faro, Escola Su-perior de Educação.

Ribeiro, C. (2019). Competencias emocionales para la promoción del éxito escolar: Programa de intervención sistémica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6*(2), 189-191.

Roberts, L. W., & Clifton, R. A. (1992). Measuring the affective quality of life of university students: The validation of an instrument. *Social Indicators Research, 27*, 113-137.

Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Desclee de Brouwer.

Salgueira, A. P., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 193-202). Universidade do Minho.

Sanhez-Ruiz, M. J., & El Khoury, J. (2019). A model of academic, personality, and emotion-related predictors of university academic performance. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02435

Santo, E., & Luz, L. C. S. (2013). Didática no ensino superior: Perspectivas e desafios. *Saberes, 1*(8), 58-73.

Santos, B. S., Davoglio,T. R., Lettnin, C. C., Spagnolo, C., & Nascimento, L. M. (2017). Educação superior: Processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 33*(1), 73-94. doi:https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630

Santos, L. & Almeida, L.S. (2002). Vivências e rendimentos acadêmicos. A integração dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 127-136). Universidade do Minho.

Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica, 2*(19), 205-217.

Santos, S. (2010). Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Santos, S. C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor- aluno: Aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior. *Cadernos de Pesquisa em Administração, 8*(1), 69-82.

Schertzer, C., & Schertzer, S. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education, 14*(1), 79-91. DOI: 10.1300/J050v14n01_05

Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2006). Self-efficacy, adolescents' risk-taking behaviors, and health. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 139-159). Information Age Publishing.

Scriven, A. (2010). *Promoting health: A practical guide* (6th ed.). Baillière

Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, I. S., & Custódio, S. M. R. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, 4*(1), 7-21. http://hdl.handle.net/10400.8/55

Silva, C. (2005, maio). Ritmos biológicos, saúde, bem-estar e rendimento no ensino superior. In A. S. Pereira & E. D. Motta (Eds.), *Comunicação apresentada no Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. SASUC, Coimbra.

Silva, E. C., &Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde, 4*(1), 69-76.

Silva, H., Lopes, J., & Dominguez, C. (2020). A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: Uma experiência no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação, 45*(45), 157–170. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6998

Silva, N. H. G. (2015). *O abandono no ensino superior: Um estudo exploratório* [Dissertação de mestrado]. Repositorium. http://hdl.handle.net/1822/36292

Silva, S. (2018, abril). Quase 30% dos estudantes abandonam o ensino superior. *Público*. https://www.publico.pt/2018/0404/sociedade/noticia/quase-30-dos-estudantes-abandonam-o-ensino-superior-1808996

Simão, J. V., & Costa, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Braga: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research, 80*(2), 343-360. DOI: 10.1007/s11205-005-5921-9

Sirgy, M. J., Lee, D.-J., Grzeskowiak, S., Yu, G. B., Webb, D., El-Hasan, K., Garcia Vega, J. J., Ekici, A., Johar, J. S., Krishen, A., Kangal, A., Swoboda, B., Caliborne, C. B., Maggino, F., Rahtz, D., Canton, A., & Kuruuzum, A. (2010). *Quality of College Life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. Social Indicators Research, 99*(3), 375-390.

Slywitch, E. F. V., Bilac, D. B. N., & Santos, A. L. B. (2017). Evasão no ensino superior: Estudo de caso com os alunos do curso de ciências contábeis da Faculdade ITOP. *Revista Humanidades e Inovação, 4*(5), 186-200.

Soares, A. M., Pereira M., & Canavarro J. P. (2014). Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. *Psicologia Saúde & Doenças, 15*(2), 356-79.

Soares, A. P. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica, 58*(2), 97-116. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6

Sousa, L. (2010). Ensino Superior e diplomas: Contornos regionais de acesso e preparação para o trabalho. In A. Marques (Org.), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal: (Re)configurações Teóricas e Empíricas* (pp. 234-254). V.N. Famalicão: Húmus.

Sousa, L. (2014). Empreendedorismo e Ensino Superior: Contornos de implementação do programa Poliempreende. *Egitania Sciencia, 14*, 102-127.

Sousa, L. (2017). Ensino politécnico, empreendedorismo e transição para o trabalho. *Sociologia, N.º temático 7*, 75-98.

Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: Investigation, metodologia y resultados: Los casos de Europa, Japon, Argentina e Uruguay*. Nino y Davida Editores.

Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 44*(5), 689-704. DOI: 10.1080/0309877X.2019.1576860.

Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students. *Social Indicators Research, 68*, 221-234. https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000025594.76886.56.

Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista R-Psi - Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4*(1), 47-67.

Verhaest, D., & Omey, E. (2006). The impact of overeducation and its measurement. *Social Indi-cators Research, 77*, 419-448.

Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social, XXX*(131-132), 315-373.

Vieira, P. N. B. (2000). *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na matemática: Estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto do ensino profissional* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Vignal, P. (2005). Logiques professionnelles et logiques familières: Une articulation contrainte par la délocalisation de l'emploi. *Sociologie du Travail, 47*, 153-169.

Walkiewicz, M., Tartas, M., Majkowicz, M., & Budzinski, W. (2012). Academic achievement, depression and anxiety during medical education predict the styles of success in a medical career: A 10-year longitudinal study. *Medical Teacher, 34*(9), 611-619.

Young, M. R., Klemz, B. R., & Murphy, J.W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education, 25*(2), 130-142.

Yu, G. B., & Kim, J.-H. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship. *Applied Research in Quality of Life, 3*(1), 1-21.

Zysberg, L., & Raz, S. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: Physiological evidence. *Personality and Individual Differences, 139*, 202-207. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.027.