

**ISCTE  IUL**  
**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Fatores explicativos do insucesso escolar no ensino superior em alunos autóctones  
e de descendência não lusa

Olga Cristina Gonçalves Catanho

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia  
Social e das Organizações

Orientadora: Professora Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar Instituto Universitário de  
Lisboa, ISCTE-IUL

Coorientadora: Professora Doutora Helena Carvalho, Professora Auxiliar com Agregação Instituto  
Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL

Outubro, 2014

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a todos, os que participaram direta e indiretamente na realização desta dissertação.

Sendo o ISCTE-IUL uma faculdade de excelência, com professores altamente qualificados, com grande conhecimento científico, rigorosos e exigentes, quero agradecer, muito, às orientadoras que me acompanharam neste novo desafio.

À paciente e persistente orientadora Professora Doutora Joana Alexandre, pelo incentivo, palavras de apoio e pela capacidade de relativizar e simplificar, as questões existenciais de quem escreve uma dissertação.

À minha coorientadora Professora Doutora Helena Carvalho, pela disponibilidade e consecutivos desafios que me ia colocando ao longo do tempo e a sua capacidade de compreensão e interpretação, de quem ainda é novo nestas marés.

Esta dissertação não seria realizada sem o apoio e envolvimento da instituição que me acolheu para desenvolver este estudo. Agradeço especialmente à direção e aos técnicos envolvidos, pela dedicação e por acreditarem no meu trabalho. E um especial agradecimento à professora Graça que me acompanhou durante todo o processo.

Para mim, o ano de 2014 será lembrado como o ano em que terminei o meu Mestrado em Psicologia Social e das Organizações e pelo nascimento do Artur e do Diogo, obrigada por acrescentarem ternura na minha vida.

Aos meus amigos, os novos e de longa data, por acrescentarem a parte divertida da vida. Às minhas companheiras de quatro patas que aquecem, literalmente, o meu coração.

À minha querida família, que sempre acreditou em mim e a sua enorme compreensão e apoio, em todos os momentos.

Àqueles que lidam comigo todos os dias, a minha colega, amiga e mãe, o meu muito obrigada. Um exemplo de força, profissionalismo e dedicação. E ao meu querido Daniel pelo imenso carinho e por fazer-me sorrir, sempre.

## Resumo

Em Portugal existe um grande desfasamento entre o número de alunos inscritos no ensino superior e o número de diplomados, estando a percentagem destes últimos muito aquém dos números estipulados pela União Europeia para Portugal até 2020. São vários os estudos que procuram analisar que fatores contribuem para o sucesso escolar neste nível de ensino, mas são escassos os estudos que têm em conta a multiculturalidade destes alunos, negligenciando-se o papel da etnicidade. Apesar de algumas pesquisas procurarem compreender que fatores contribuem para o sucesso de alunos não lusos, mas de origem PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), os mesmos têm sido realizados com crianças e adolescentes existindo uma lacuna ao nível da pesquisa com alunos do ensino superior. O objetivo do presente estudo consistiu em analisar, simultaneamente, o papel de variáveis sociodemográficas (sexo, idade), psicológicas (autoeficácia e autoconceito académico) e contextuais (relacionamento com a família, colegas e professores) no insucesso escolar, para alunos autóctones (454) e para alunos com descendência não lusa (47). Os resultados obtidos apontam para a clara influência de variáveis sociodemográficas no sucesso escolar, e particularmente da idade, tanto para alunos autóctones como não lusos. Verifica-se, ainda, um efeito positivo do relacionamento com a família no número de reprovações, e um efeito negativo do relacionamento com os professores no número de reprovações, mas apenas para alunos autóctones. Os resultados serão discutidos à luz das abordagens teóricas existentes sobre este tópico de pesquisa.

Palavras-chave: sucesso escolar, ensino superior, etnicidade, fatores sucesso, reprovação

Códigos PsycINFO:

3000 Social Psychology

3500 Educational Psychology

3550 Academic Learning & Achievement

**Abstract**

In Portugal there is a huge gap between the number of students enrolled in higher education and the number of graduates, the percentage of the latter being far below of the numbers set by the European Union for Portugal until 2020. There are several studies that seek to analyze what factors contribute to academic success at this level of education, but there are few studies that take into account the multicultural of this students, neglecting the role of ethnicity. Although some research seek to understand what factors contribute to the success of non-native students, with a PALOP (African Portuguese-Speaking Countries) background, that research has been done with children and teenagers, so there is a void in the research with students in higher education. The aim of this study was to examine simultaneously the role of sociodemographic variables (sex, age), psychological (self-efficacy and academic self-concept) and contextual (relationships with family, peers and teachers) in school retention for autochthonous students (454) and for non-native students (47). The results obtained indicate a clear influence of sociodemographic variables on academic success, and particularly age, both for autochthonous students and non-native. It also turns out a positive effect of the relationship with the family on retention, and a negative effect of the relationship with the teachers on retention, but only for autochthonous students. The results will be discussed based on existing theoretical approaches on this research topic.

Keywords: academic success, higher education, ethnicity, success variables, retention

PsycINFO Classification Categories:

3000 Social Psychology

3500 Educational Psychology

3550 Academic Learning & Achievement

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Ensino Superior em Portugal</b> .....	3
1.1. Caracterização etária da população residente e as suas qualificações .....	3
1.2. Evolução do número de inscritos e diplomados no ensino superior nos últimos 10 anos.....	4
<b>Capítulo II - Sucesso e Insucesso no Ensino Superior</b> .....	6
2.1 Medidas de sucesso e insucesso escolar no ensino superior .....	6
2.2 Fatores de sucesso e insucesso escolar no ensino superior.....	6
2.2.1 Modelo interacionista de Tinto.....	7
2.2.2 Perspetivas sistémicas .....	8
2.2.3 Perspetivas psicológicas .....	9
2.3 Objetivos.....	9
<b>Capítulo III – Método</b> .....	11
3.1. Participantes .....	11
3.2. Procedimento.....	12
3.3. Questionário .....	13
3.3.1. Características sociodemográficas.....	13
3.3.2. Identidade social.....	13
3.3.3. Autoeficácia académica.....	13
3.3.4. Autoconceito de competência .....	14
3.3.5. Relacionamento com a família, colegas e professores.....	14
3.3.6. Reprovações escolares .....	15
<b>Capítulo IV – Resultados</b> .....	16
4.1. Fatores explicativos do insucesso em alunos autóctones .....	16
4.2 Fatores explicativos do insucesso para alunos com descendência não lusa.....	17
<b>Capítulo V - Discussão</b> .....	18
<b>Referências</b> .....	21
<b>Anexo</b> .....	26

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1.1 Evolução do número de inscritos e diplomados por anos letivos relevantes

### **Índice de Figuras**

Figura 2.1 Modelo interacionista de Tinto

### **Índice de Quadros**

Quadro 3.1 Habilitações literárias dos pais segundo a nacionalidade

Quadro 3.2 Profissão dos pais segundo a nacionalidade

Quadro 4.1 Fatores explicativos do número de reprovações escolares para alunos autóctones

Quadro 4.2 Fatores explicativos do número de reprovações escolares para alunos não lusos

**Índice Anexos**

Anexo A – Pedido de autorização à instituição .....	27
Anexo B – Questionário.....	28
Anexo C – Criação de índices .....	40
Anexo D – Resultados das Regressões.....	51
Anexo E – Curriculum Vitae .....	54



## Introdução

Desde os anos 60, do século XX, que temos assistido a uma grande evolução no sistema de ensino superior português. O número de alunos inscritos, por exemplo, passou de 30 mil (Costa e Duarte, 2012), nesse período, para 371 mil em 2012/13 (DGEEC<sup>1</sup>, 2012/13). Este aumento deve-se, em parte, à generalização do acesso ao ensino superior.

Por outro lado, a implementação do processo de Bolonha<sup>2</sup>, há cerca de 10 anos, foi basilar para a evolução do ensino superior em Portugal. Trouxe novas exigências às instituições de ensino superior, postuladas pela União Europeia (UE), com vista a um sistema de ensino europeu mais homogéneo. Decorrente deste processo, estipulou-se como objetivo para Portugal, até 2020, existirem 40% de diplomados (CE<sup>3</sup>, 2013) no escalão etário dos 30 aos 34 anos. O cumprimento destes objetivos poderá, no entanto, vir a ser uma tarefa difícil dado que, por exemplo, em 2012 Portugal apresentava uma taxa de apenas 29,2% de diplomados nessa faixa etária (CE, 2013).

Apesar do incremento do número de diplomados nos últimos 10 anos, o número de inscritos continua, no entanto, a ser superior ao número de diplomados. Esta questão é tão mais importante quanto dela faz depender a sobrevivência das instituições e dos cursos, no sentido da fixação das vagas de acesso ao ensino superior e da decisão em suspender ou não ciclos de estudos (Secretário de Estado do Ensino Superior, 2013). Neste sentido, e sendo o sucesso escolar um barómetro da avaliação das instituições e dos seus cursos, é extremamente pertinente conhecer que fatores influenciam ou explicam esta variável.

Em termos gerais, a literatura tem destacado o papel de variáveis sociodemográficas e da origem familiar na explicação do sucesso/insucesso escolares, tais como o sexo e a idade dos alunos, as habilitações literárias e nível socioeconómico dos pais (e.g., Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Martins, Carvalho & Ávila, 2008; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009). O modelo de Tinto (1975) por exemplo dá uma grande ênfase às características dos indivíduos antes da entrada no ensino superior (i.e., origem familiar, competências e capacidades e experiências escolares anteriores), nos compromissos dos alunos pela instituição e pela sua graduação, e na integração social e académica destes. Apesar da relevância deste modelo, outros autores (Berger & Braxton, 1998; Braxton, Hirschy & McClendon, 2004; Cabrera & Nora, 1996; Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella & Hagedorn, 1999; Rendón, Jalomo, & Nora, 2004) têm-lhe tecido algumas críticas. Uma delas remete para o facto de o modelo ter sido testado sem ter em consideração a pertença étnica dos alunos, i.e., o sentimento de que somos membros de um grupo em que partilhamos dos seus valores, atitudes e comportamentos (Phinney & Ong, 2007). Ao incluir-se esta variável, alguns autores têm salientado a existência de outros preditores de insucesso/sucesso, nomeadamente o relacionamento com a família e outras variáveis psicológicas, como a perceção de autoeficácia e autoconceito académicos (Bean & Eaton, 2004; Cokley & Chapman, 2008; Torres & Solberg, 2001). Outros estudos, ainda, têm procurado analisar o papel da identidade social no sucesso, i.e., o valor e significado emocional atribuído a uma dada pertença social (Tajfel & Turner, 1986). No entanto, sobre

---

<sup>1</sup> Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março

<sup>3</sup> Comissão Europeia

esta variável os resultados não são consensuais, se por exemplo, Monteiro e Mouro (2003) verificaram que os alunos cuja descendência é não lusa (i.e., jovens negros) têm mais sucesso quando a sua identidade social é portuguesa do que os alunos que têm dupla identidade (portuguesa e cabo-verdiana), Cokley e Chapman (2008), por exemplo, não encontraram qualquer influência da identidade social no sucesso escolar. Acresce o facto de grande parte destes estudos terem sido conduzidos com alunos do ensino básico e secundário (Carvalho, Costa & Monteiro, 2004; Mouro & Monteiro, 2003).

Apesar de em Portugal existir um leque de estudos que tem procurado analisar fatores que concorrem para a explicação do sucesso/insucesso no ensino superior, essa análise tem sido parcial dado os mesmos focarem-se apenas num determinado tipo de variáveis (e.g., sociodemográficas e centradas na adaptação e transição dos alunos ao ensino superior). Ainda, a análise destas variáveis tem-se focado sobretudo em alunos do primeiro ano da faculdade. Por outro lado, são escassos os estudos (e.g., Évora, 2013) que têm procurado analisar essas variáveis em função da etnicidade dos alunos do ensino superior. Apesar de Évora (2013) recentemente ter analisado quais os fatores que concorrem para o ingresso no ensino superior dos alunos descendentes cabo-verdianos, a medida de sucesso, neste estudo é definida apenas como ingressar ou não no ensino superior, não se focando no trajeto universitário destes alunos.

Face ao exposto, o presente estudo visa complementar os estudos já existentes ao procurar analisar, simultaneamente, o papel de variáveis sociodemográficas (sexo, idade), psicológicas (autoeficácia e autoconceito académico) e contextuais (relacionamento com a família, colegas e professores) no insucesso escolar, para alunos do ensino superior autóctones (i.e., Lusos, ou seja, cujos pai e mãe nasceram em Portugal) e para alunos com descendência PALOP<sup>4</sup> (adiante designados por não lusos).

O presente trabalho encontra-se estruturado num primeiro capítulo teórico, sobre o ensino superior em Portugal procurando descrever sucintamente a evolução do número de alunos inscritos e diplomados, as qualificações da população portuguesa, em geral, e as implicações das questões sobre o sucesso escolar para as instituições universitárias, bem como a relação entre qualificações e mercado de trabalho. Num segundo capítulo, também teórico, serão abordadas as perspetivas teóricas sobre o sucesso e insucesso escolar, fazendo referência a estudos nacionais e internacionais sobre esta temática. Após este capítulo segue-se a apresentação do estudo que foi realizado, apresentando a sua metodologia e método (participantes, instrumentos e procedimento). No capítulo seguinte serão apresentados os resultados. O último capítulo corresponde à discussão dos resultados, refletindo não apenas sobre as limitações da pesquisa efetuada, mas também sobre as suas implicações teóricas e práticas, procurando dar-se algumas sugestões para estudos futuros.

---

<sup>4</sup> Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

## Capítulo I - Ensino Superior em Portugal

Este capítulo pretende fazer uma pequena caracterização etária da população residente em Portugal, descrevendo as suas qualificações de forma a enquadrar o contexto em que este trabalho se insere. Posteriormente pretende-se caracterizar, nos últimos 10 anos, a evolução de inscritos e diplomados no ensino superior. Por último, será feita uma breve referência à relação entre as qualificações e o mercado de trabalho e quais as implicações do sucesso para as instituições do ensino superior em Portugal no quadro das políticas nacionais sobre esta matéria.

### 1.1. Caracterização etária da população residente e as suas qualificações

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2012) referentes aos censos de 2011, a média de idade da população portuguesa residente era de 41,8 anos contra 34,2 anos da população estrangeira residente, a qual representa 3,7% do total da população do país. Para a população portuguesa os indivíduos em idade ativa representavam 59% da população e para a população estrangeira residente os indivíduos em idade ativa representavam 82%, ou seja, a população estrangeira contribui para o aumento da população portuguesa em idade ativa.

Como referido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), a educação dos portugueses é uma “situação de contrastes” (p. 8). No grupo etário dos 55 aos 64 anos, em 2011, existiam 10% de indivíduos com o ensino superior, sendo nesta faixa etária, as habilitações ao nível do ensino básico a mais representativa. Por sua vez, na faixa etária dos 25 aos 34 anos este número aumenta para 28%, o que nos orienta para a evolução do ensino superior nas últimas décadas, ao assistirmos às diferentes qualificações entre gerações. Em 2013 (CE, 2013), como referido na introdução, a proporção de portugueses entre os 30 e os 34 anos com o ensino superior era cerca de 29,2%, sendo que, comparativamente com outros países<sup>5</sup> europeus, Portugal apresentava os valores mais baixos. Se olharmos para o total da população portuguesa com mais de 23 anos de idade, apenas 15% da população é detentora de diploma superior (INE, 2012).

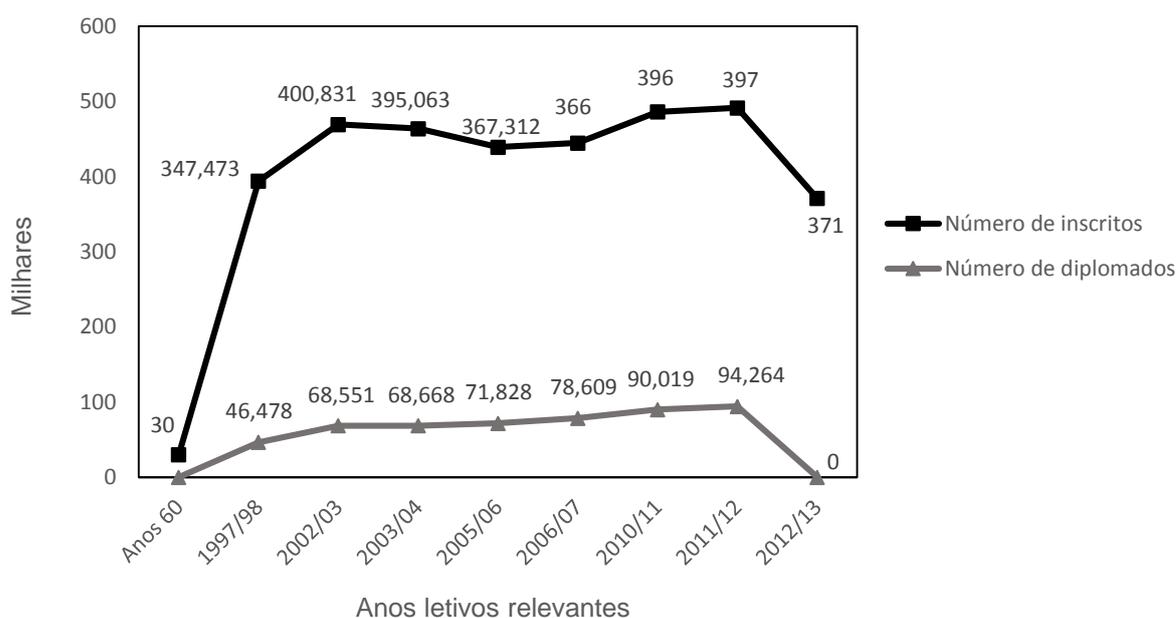
Relativamente à população estrangeira residente, as habilitações ao nível do secundário são as mais representativas, existindo, contudo, diferenças consoante as nacionalidades desta. Destaca-se aqui a população de origem dos PALOP, em que as habilitações mais representativas são as que remetem para uma escolaridade inferior ao 3º ciclo do ensino básico (INE, 2012). Em relação aos dados mais recentes, estes indicam que em 2012/13 (DGEEC, 2014) existiam 8211 estudantes inscritos e que em 2011/12 existiam 1788 alunos diplomados com nacionalidade PALOP, não existindo dados sobre aqueles que com nacionalidade portuguesa e descendência PALOP integram nas nossas universidades.

---

<sup>5</sup> Em 2012 existiam 12 Estados-Membros que ultrapassaram a meta de 40% de diplomados (Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlândia, França, Irlanda, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Espanha, Suécia e Reino Unido)

## 1.2. Evolução do número de inscritos e diplomados no ensino superior nos últimos 10 anos

Em Portugal, a democratização do acesso ao ensino superior começou a ser mais evidente a partir dos anos 70 do século XX, período a partir do qual se passou a promover a igualdade e facilidade no acesso (Pascueiro, 2009). Por exemplo, entre os anos 60 e os finais dos anos 90 existiram grandes reformas educativas, desde a reorganização até ao alargamento da rede de estabelecimentos de ensino superior por todo o país (Fonseca & Encarnação, 2012), o que contribuiu para o aumento do número de alunos – de 30 mil para cerca de 371 mil alunos em 2012/13 (DGEEC, 2012/13) (Gráfico 1.1).



**Gráfico 1.1** Evolução do número de inscritos e diplomados por anos letivos relevantes

A democratização do acesso ao ensino superior, a par dos investimentos financeiros realizados neste âmbito, contribuíram para o aumento de alunos inscritos ao longo dos anos. Segundo Martins (2012), o número de inscritos está intimamente ligado com o financiamento atribuído ao desenvolvimento deste sistema de ensino, verificando-se uma relação positiva entre investimento no ensino superior e número de inscritos ou inversamente, por exemplo, em 2004 houve um corte de financiamento para a educação em Portugal e o número de inscritos desceu de 401 mil alunos (2002/03) para 366 mil alunos em 2006/07 (GPEARI<sup>6</sup>, 2008), como podemos observar no gráfico.

Outro exemplo da relação entre programas de desenvolvimento e aumento do número de inscritos foi a implementação do processo de Bolonha (2006) e o programa para maiores de 23 anos, no mesmo período. Após esta reestruturação observou-se um crescimento de 26% de alunos inscritos (397 mil alunos inscritos) até 2011/12 (RAIDES<sup>7</sup> 2011/12). No entanto, com a redução de financiamento e o início da crise nos EUA em 2008 e o pedido de resgate da Troika, por Portugal em

<sup>6</sup> Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

<sup>7</sup> Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

2011, a redução do número de inscritos fez-se sentir em 2012/13. Segundo a CNE (2013) podemos estar a assistir a um descrédito da educação pelos jovens.

No que ao número de diplomados diz respeito, comparativamente com o número de inscritos, constata-se um grande desfasamento, apesar de se verificar um crescimento no número de diplomados ao longo dos últimos anos (DGEEC, 2011/12; GPEARL, 2008, 2008, 2011). Com a implementação do processo de Bolonha e a conseqüente redução do primeiro ciclo de estudos, existiu um aumento de quase 15 mil alunos diplomados até 2011/12. Resumidamente, existem muitos alunos inscritos, mas menos de um terço obtém o diploma superior, o que contribui, mais uma vez, para o atraso do cumprimento dos objetivos para Portugal em 2020.

Para as organizações o desempenho académico funciona como critério de avaliação dos seus cursos, como indicador de eficiência pedagógica, como também em termos de financiamento público (Vieira, 2009). Desta forma, o sucesso escolar tem implicações ao nível da sobrevivência dos cursos e unidades curriculares. Assim como, o número de diplomados e a sua empregabilidade podem afetar a sobrevivência das instituições e dos cursos, no sentido da fixação das vagas de acesso ao ensino superior, podendo conduzir à suspensão ou cessação de ciclos de estudos (Secretário de Estado do Ensino Superior, 2013/14).

A não obtenção de diploma pode ter conseqüências a nível individual e social, a não conclusão do ensino superior deixa os indivíduos mais desprotegidos face ao desemprego, pois os “níveis de desemprego são altamente influenciados pelas qualificações escolares” (Observatório das Desigualdades, 2009). Dados do primeiro trimestre de 2013 (INE, 2013) confirmam, por um lado, a relação positiva entre qualificações superiores e emprego e, por outro lado, uma relação negativa entre qualificações inferiores e aumento de taxa de desemprego.

## Capítulo II - Sucesso e Insucesso no Ensino Superior

Neste capítulo serão abordadas medidas de sucesso e insucesso, bem como, as principais perspectivas teóricas sobre esta temática.

### 2.1 Medidas de sucesso e insucesso escolar no ensino superior

Tendo como base o modelo clássico de Tinto (1975), este autor utiliza como correspondente do insucesso a decisão do aluno abandonar a universidade. A utilização desta variável pelo autor tem por base a Teoria do suicídio de Durkheim (1961) aplicado ao contexto universitário. Esta teoria refere que quando os indivíduos não se conseguem adaptar ao sistema social envolvente, decorrente da diferença existente entre os valores desse sistema e os valores do indivíduo, este não consegue interagir com o mesmo, levando-o a tomar a decisão de abandonar.

Outros autores (e.g., Bean & Eaton, 2004; Berger & Braxton, 1998), numa revisão ao modelo anterior, utilizam como equivalente do sucesso a “intenção” do estudante em reinscrever-se. Os autores referem neste artigo que a decisão de utilizar esta medida está relacionada com a grande consistência entre intenção e comportamento, variável utilizada por alguns autores, na sua maioria estadunidenses, que têm por base a teoria de ação refletida de Fishbein & Ajzen (1975).

Para além de medidas subjetivas como as anteriormente referidas, existem ainda outras, por exemplo descritas em estudos portugueses, que têm uma componente mais objetiva do sucesso e insucesso escolar no ensino superior. Por exemplo, para Curado e Machado (2005) a taxa de sucesso é entendida como o rácio entre os alunos inscritos e os alunos diplomados num determinado ano mais o número de anos de curso. Com esta operacionalização de sucesso não é, contudo, tido em conta o trajeto universitário dos estudantes, ou seja, o número de unidades curriculares que fazem anualmente, com sucesso/insucesso, não inclui os alunos que terminaram o curso em mais anos, ou os alunos que prolongaram os estudos para além do previsto no plano de estudos normal.

Outras medidas de insucesso, objetivas, que têm sido utilizadas são o abandono escolar (e.g. Curado e Machado, 2006) e a reprovação (e.g. Martins et al, 2008; Vasconcelos et al, 2009). O abandono corresponde a uma medida que tem em conta os alunos que não se voltam a matricular no ano seguinte, enquanto a reprovação escolar contabiliza os percursos escolares dos estudantes, nos diversos anos de curso. Contudo, não existe consenso sobre a definição deste conceito e sobre o que ele avalia exatamente. Contrariamente, à medida de sucesso anterior, são medidas que têm em conta os percursos estudantis universitários e avaliam as vivências e as experiências de insucesso.

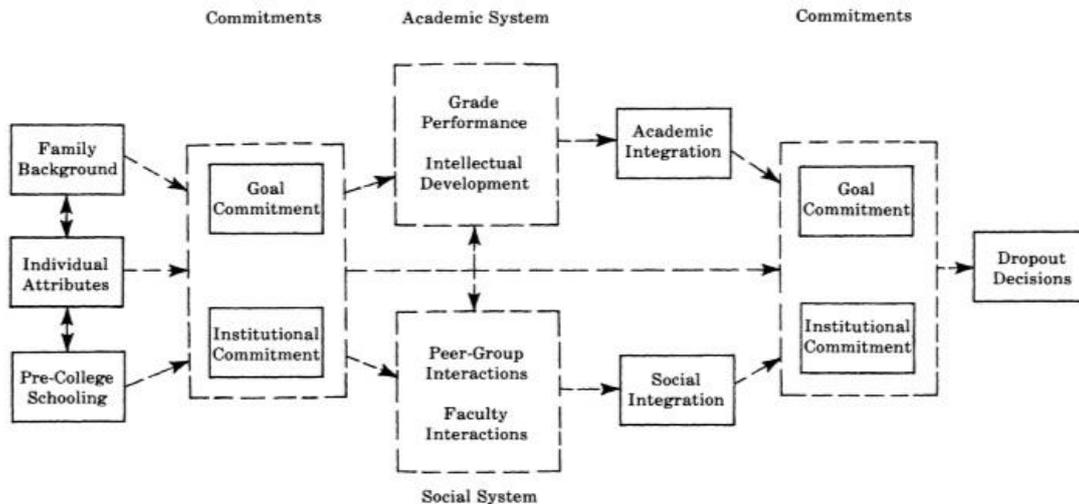
### 2.2 Fatores de sucesso e insucesso escolar no ensino superior

Como referido no capítulo um, a partir dos anos 70 do século passado deu-se uma democratização do ensino superior e como consequência, uma massificação no acesso ao mesmo. Alguns autores (e.g. Almeida, Araújo, Amaral & Dias, 2012) explicam que esta procura maciça conduziu a uma maior diversidade sociodemográfica dos alunos e, conseqüentemente, a um aumento das taxas de abandono e retenção. Nesta linha, algumas pesquisas, sobretudo nacionais, (e.g., Almeida et al, 2006; Martins et al, 2008; Vasconcelos et al, 2009) procuraram compreender o papel desta variável (e.g., sexo, idade, habilitações dos pais, média de entrada) no insucesso. Contudo, na

literatura podem encontrar-se outras abordagens teóricas que têm procurado analisar o papel de outras variáveis no sucesso/insucesso, que passaremos a descrever,

### 2.2.1 Modelo interacionista de Tinto

Segundo Braxton e colaboradores (2004), o modelo de Tinto (1975) assenta numa teoria longitudinal interacionista com uma orientação de conceção sociológica, no qual se dá importância ao significado que os indivíduos atribuem às suas interações formais (i.e., sistemas académicos) e informais (i.e., sistemas sociais) no contexto universitário.



**Figura 2.1** Modelo interacionista de Tinto (1975)

A teoria é baseada nos seguintes pressupostos (Figura 2.1): existem características individuais dos alunos prévias à sua entrada na faculdade que influenciam diretamente as suas decisões de abandono; são elas: os antecedentes familiares, competências e capacidades individuais e experiências escolares anteriores. As características de pré entrada irão, assim, influenciar o compromisso inicial com a instituição e os compromissos de graduação que, por sua vez, irão influenciar o nível de integração com o sistema académico e social na faculdade. A integração académica consiste na resposta às exigências da universidade e na identificação do indivíduo com as crenças, valores e normas inerentes ao sistema académico. A integração social, por outro lado, reflete a percepção do indivíduo em relação ao seu nível de congruência com as atitudes, valores, crenças e normas das comunidades sociais e da instituição.

Existe suficiente evidência empírica sobre o papel que estas características de pré entrada e o compromisso subsequente com a instituição e graduação têm na probabilidade do aluno abandonar a sua universidade (e.g., Berger & Braxton, 1998; Nora & Cabrera, 1996), no entanto, existe pouca evidência empírica sobre a influência da integração académica e social na probabilidade de abandono (Braxton et al, 2004).

### 2.2.2 Perspetivas sistémicas

Apesar do modelo anterior ter sido amplamente estudado, o mesmo não pode ser replicado enquanto modelo universal. Ou seja, quando são tidas em conta outras variáveis e mais concretamente a nacionalidade/etnicidade dos alunos, segundo Rendón e colaboradores (2004), outras variáveis devem ser tidas também em conta. Para estes autores, a integração académica e social de alunos de grupos étnicos minoritários<sup>8</sup>, parece ser influenciada por um processo de aculturação/assimilação. Entre os anos 60 e 70 do século XX, a integração de minorias na sociedade maioritariamente branca, era entendida como um processo de cariz assimilacionista, ou seja, as minorias deveriam distanciar-se da sua cultura de origem de forma a integrarem-se na cultura maioritária. Em contexto escolar, os alunos teriam de separar-se da sua cultura de origem de forma a integrarem-se na cultura institucional para que tivessem sucesso. Segundo os mesmos autores, esta seria uma perspetiva de integração, por sua vez, de abandono, que foca os atributos individuais na dificuldade de integração, em vez de, olhar para este fenómeno através de uma abordagem sistémica.

Outros autores (e.g. Cabrera et al, 1999; Nora & Cabrera, 1996) em resposta ao pressuposto de integração académica e social via assimilação/aculturação, concluem que os laços familiares (a sua cultura de origem) são importantes tanto para alunos maioritários como minoritários. Os laços familiares e o encorajamento parental têm um papel importante tanto na integração académica e social como no desenvolvimento intelectual e na persistência. Estes estudos também pretenderam, assim, criticar uma abordagem individualista na decisão de persistir - outra medida de sucesso - e propõem uma abordagem sistémica que inclui o clima de discriminação na instituição. Em termos gerais, nestes estudos verifica-se que apenas os alunos minoritários eram suscetíveis ao clima de discriminação e preconceito existente na instituição, tendo, de facto, consequências na sua integração (académica e social). Estes resultados parecem evidenciar o papel que este tipo de variáveis também tem no sucesso/insucesso dos alunos, retirando menos peso a fatores cognitivos, como a perceção sobre competências académicas e as características individuais, previamente descritas.

Noutro estudo (Berger & Braxton, 1998), na tentativa de também olhar para este fenómeno através de uma abordagem sistémica, foram incluídas variáveis organizacionais que influenciam a integração social e académica dos alunos, como sendo, a relação com os colegas e com a faculdade (i.e., agentes organizacionais: funcionários, professores). Nesta pesquisa, os autores verificam que os alunos de grupos minoritários têm relações mais negativas com os pares e mais positivas com a faculdade, comparativamente com os estudantes maioritários. Os autores explicam que o facto dos primeiros participarem menos no processo de tomada de decisão da instituição, dificulta a sua integração social, o que por seu lado tem como consequência recorrerem mais à ajuda de funcionários e professores, ao contrário dos estudantes maioritários.

---

<sup>8</sup> Grupo étnico minoritário – grupo com características culturais ou físicas diferenciadoras, e.g., cor da pele ou língua, e cuja representação numérica é inferior à de um outro grupo, designado por maioritário (Alexandre, 2003).

Em estudos nacionais, muitos dos trabalhos de Almeida e colaboradores (Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Diniz & Almeida, 2005; Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2010; Monteiro, Cruz, Almeida & Vasconcelos, 2010; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002), têm-se focado na integração, na perspetiva da transição e adaptação dos alunos do ensino secundário para o ensino superior, sendo que os mesmos têm sido realizados em alunos do primeiro ano da faculdade.

### 2.2.3 Perspetivas psicológicas

Tal como referido anteriormente, devido à influência da teoria de Tinto (1975), muitas das pesquisas realizadas sobre o sucesso dos estudantes no ensino superior têm sido feitas através de uma perspetiva sociológica. No entanto, Bean e Eaton (2004) propõem uma mudança na análise deste fenómeno, procurando integrar uma perspectiva sociológica com uma perspectiva psicológica. À semelhança do modelo interacionista, estes autores também incluem características na pré entrada da faculdade (referentes a variáveis psicológicas) que atuam sobre a adaptação académica e social que por sua vez interagem com variáveis psicológicas como, a autoeficácia, locus de controlo e estratégias de *coping*. Segundo os mesmos autores, as características psicológicas são aquelas que movem o individuo e interagem com o contexto social, colocando a perspetiva sociológica para segundo plano, ou seja, o modelo psicológico pode ser aplicado em qualquer contexto e este só é importante se percebido pelo individuo. No que às características sociodemográficas diz respeito (e.g., sexo, etnicidade), os autores referem que é importante conhecer quais os processos psicológicos mais importantes consoante os diferentes grupos demográficos.

Por seu lado, Torres e Solberg (2001), verificaram que a autoeficácia positiva tem um papel importante na integração social por parte dos alunos pertencentes a grupos minoritários. Concluem também, que existe um efeito direto entre a autoeficácia e a persistência, para estes alunos, e que o apoio parental é, por sua vez, importante para a autoeficácia. Contudo, neste estudo não se verifica a relação entre integração social e persistência para os alunos minoritários. Ainda fazem uma ressalva da importância da relação da autoeficácia com o *stress* e a saúde mental e psicológica.

Outros autores (Cokley & Chapman, 2008) incluem como variáveis explicativas do sucesso escolar dos alunos de grupos minoritários a identidade étnica e o autoconceito académico. Neste estudo, o papel da identidade étnica, no entanto, pouco correlacionado com o sucesso escolar, mas no que respeita ao autoconceito académico, este tem um efeito direto no sucesso. Ainda, os resultados deste estudo relativos à identidade étnica são diferentes de outros estudos nacionais (Carvalho & Monteiro, 2005; Mouro & Monteiro, 2003), em que se verificou que esta tem um efeito significativo no sucesso escolar. Contudo esta linha de pesquisa tem sido conduzida com crianças e jovens adolescentes de grupos minoritários.

## 2.3 Objetivos

Diversos autores tanto a nível internacional (Berger & Braxton, 1998; Tinto, 1975) como nacional (Almeida et al, 2006; Vasconcelos et al, 2009) destacam as variáveis sociodemográficas dos alunos como variáveis preditoras do sucesso e insucesso escolar. O modelo clássico de Tinto (1975) propõe

uma perspectiva mais sociológica e de interação entre o indivíduo e os diversos sistemas sociais em contexto universitário, como fatores decisores do abandono escolar no ensino superior. Da crítica ao modelo de Tinto, outros autores propõem, ainda, a inclusão de outras variáveis explicativas, nomeadamente, variáveis centradas no contexto, como sendo, o relacionamento com a família, colegas e com os professores; outras mais psicológicas que se focam em variáveis centradas no aluno, como, a autoeficácia académica e o autoconceito de competência. Acresce ainda o facto de alguns autores (Cabrera & Nora, 1996; Rendón et al, 2004) que referem como limitativo o modelo de Tinto quando ainda considerada a etnicidade dos alunos. O objetivo do presente estudo é o de conhecer qual o papel de variáveis sociodemográficas (sexo, idade), psicológicas (autoeficácia e autoconceito académico) e contextuais (relacionamento com a família, colegas e professores) no insucesso escolar, para alunos do ensino superior autóctones e para os alunos de descendência não lusa, nas reprovações escolares.

### Capítulo III – Método

#### 3.1. Participantes

Neste estudo participaram 689 alunos de uma faculdade pública portuguesa em que os estudantes são todos de cursos de ciências e engenharias. Destes alunos foram apenas considerados aqueles que responderam a todas as questões e que remeteram de forma completa o questionário. Ainda, não foram considerados os alunos inscritos no primeiro ano pela primeira vez, os alunos que fazem parte da amostra e estão inscritos no primeiro ano reprovaram pelo menos uma vez. Por último, os alunos incluídos na amostra foram aqueles que tinham nacionalidade portuguesa e/ou PALOP, sendo os alunos que têm outra nacionalidade, para além destas, tratados como *missing*. Neste sentido, foram excluídos 167 participantes.

Tendo em conta estes critérios de inclusão e exclusão, a amostra é de 522 indivíduos. Do total de participantes 454 (90,6%) são de origem portuguesa/autóctones e 47 (9,4%) são alunos de origem<sup>9</sup> não Lusa. Dos alunos autóctones 217 (47,8%) são do sexo feminino e 237 (52,2%) são do sexo masculino. No que à idade diz respeito, a mesma varia entre os 19 e os 44 anos sendo que a média de idade é de 22 anos (DP=2,62). Relativamente aos alunos de origem não Lusa, 20 (42,6%) são do sexo feminino e 27 (57,4%) são do sexo masculino e têm entre 19 e 26 anos, sendo que a média de idades também é de 22 anos (DP=1,92).

Tanto os alunos autóctones como os alunos de origem não Lusa matricularam-se no primeiro ano da faculdade, maioritariamente, nos anos letivos 2011/12 e 2012/13, estando inscritos/ativos no ano letivo 2013/14. Ambos os grupos encontram-se maioritariamente inscritos no 2º e 3º ano de curso que atualmente frequentavam no ano letivo 2013/14, dos alunos não lusos 39 (83,0%) encontravam-se inscritos nestes anos de curso e para os alunos autóctones estavam inscritos 421 (92,7%).

**Quadro 3.1** *Habilitações literárias dos pais segundo a nacionalidade*

Habilitações Literárias	Alunos Autóctones		Alunos não lusos	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
1º Ciclo do ensino básico/4ª classe	6,2%	8,8%	10,6%	17,0%
3º Ciclo do ensino básico/9º ano	14,8%	18,1%	10,6%	12,8%
Ensino secundário/12º ano	25,1%	18,5%	21,3%	19,1%
Ensino Superior	42,1%	36,7%	48,9%	36,1%

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, podemos observar no Quadro 3.1 que as habilitações da mãe, tanto para alunos autóctones como não lusos, são tendencialmente mais elevadas do que as habilitações do pai. São as habilitações ao nível do ensino superior as mais

<sup>9</sup> A categoria Origem não Lusa foi construída a partir da nacionalidade do aluno e dos pais, em que pelo menos o aluno ou um dos pais tem nacionalidade PALOP. Para os alunos autóctones tanto o aluno como os pais têm nacionalidade portuguesa.

representativas para cada grupo de alunos. Segundo a nacionalidade, as habilitações dos pais, dos alunos não lusos, apresentam maior número de pais com ensino ao nível do 1º ciclo do ensino básico, comparativamente aos alunos autóctones. Por outro lado, são as habilitações, da mãe, ao nível do ensino superior mais elevadas para os alunos não lusos do que para os alunos autóctones.

Relativamente às profissões dos pais (Quadro 3.2), são tendencialmente em níveis superiores, contudo, a profissão da mãe encontra-se em níveis mais elevados do que os pais. Para os alunos não lusos, a profissão da mãe ao nível das profissões intelectuais e científicas é superior tanto comparativamente com os alunos autóctones como comparativamente à profissão do pai. Ainda, para os alunos não lusos e autóctones, a profissão do pai ao nível dos técnicos e profissionais de nível intermédio é a mais representativa.

**Quadro 3.2** *Profissão dos pais segundo a nacionalidade*

Profissão	Alunos Autóctones		Alunos não lusos	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Profissões intelectuais e científicas	18,3%	11,5%	21,3%	10,6%
Técnicos e profissionais de nível intermédio	12,6%	14,3%	12,8%	14,9%
Pessoal administrativo	12,3%	5,1%	10,6%	4,3%
Forças Armadas	0,2%	9,3%	2,1%	8,5%
Trabalhadores não qualificados	5,7%	3,7%	14,9%	8,5%
Desconhecida/não tem	9,5%	5,5%	10,6%	10,6%

### 3.2. Procedimento

Foi remetido à direção da faculdade um pedido de consentimento informado (Anexo A), onde foi explicado o objetivo do estudo e pedido a autorização para a aplicação do questionário naquela faculdade. A aplicação do questionário decorreu durante os meses de Maio e Junho de 2014, através de uma ferramenta *online* (LimeSurvey). Antes do preenchimento do questionário, os participantes eram informados do objetivo do estudo, que era apresentado como um estudo sobre o sucesso e insucesso escolar no ensino superior e que para isso seriam colocadas questões de carácter sociodemográfico, de relacionamento interpessoal e de autoconhecimento. Foi também explicado que não existiam respostas certas ou erradas e que seria garantido o seu anonimato e confidencialidade, nestas condições os participantes teriam de aceitar o consentimento informado. Como referido anteriormente, a aplicação do questionário foi feita através de uma ferramenta *online*, em que todas as questões eram obrigatórias e para garantir que os participantes não levassem muito tempo a responder, não era permitido gravar o questionário, tendo que preencher todo o questionário no mesmo momento que aceitaram responder, sendo que era permitido que os participantes desistissem a qualquer momento, a média de resposta seria entre os 10 e 15 minutos. No final do questionário informou-se que sua participação tinha sido muito importante e agradeceu-se a sua colaboração.

### 3.3. Questionário

Foi elaborado um questionário (Anexo B) composto por diferentes subescalas que passaremos a descrever.

#### 3.3.1. Características sociodemográficas

No início do questionário foram colocadas questões relativas ao sexo dos participantes, a sua data de nascimento e nacionalidade. Nesta secção procurou-se também recolher informação que permitisse traçar a trajetória académica dos alunos, i.e., ano de entrada no curso que atualmente frequenta, ano de curso e se no seu percurso universitário alguma vez tinha ficado retido ou reprovado de ano e se sim, quantas vezes. Para além destes aspetos, também foram colocadas questões sobre a família, ou seja, a nacionalidade dos pais, as suas habilitações e profissão.

#### 3.3.2. Identidade social

Tendo em conta a Teoria da Identidade Social (Tajfel, & Turner, 1986), a identidade social foi operacionalizada através de duas dimensões, uma relacionada com a identidade primária e a outra com o valor atribuído à pertença do grupo identitário. Esta variável foi medida com base nos trabalhos de Lima e Vala (2003) e de Alexandre (2003). Os itens usados para o efeito apenas foram aplicados aos alunos com origem não Lusa.

A identidade primária foi avaliada através da seguinte questão: *“A partir da lista apresentada a seguir, escolhe a palavra que melhor descreve a forma como te vês a ti próprio.”* A fim de avaliar a identidade primária foram apresentadas 11 categorias que remetem para a identificação de pertença dos indivíduos relativamente à sua nacionalidade (e.g. *português(a), moçambicano(a), português(a) e moçambicano(a)*).

No que respeita ao valor da pertença, foi medida através da seguinte questão: *“Em relação à palavra que escolheste anteriormente, em que medida é importante para ti pertencer a esse grupo?”*. A resposta a esta questão foi respondida na seguinte escala, (1) *Não tem importância para mim*; (2) *É importante para mim*; (3) *É muitíssimo importante para mim*.

#### 3.3.3. Autoeficácia académica

Esta variável foi operacionalizada através da Escala de Autoeficácia Académica (EAEA) de Neves e Faria (2006). Estes autores entendem a autoeficácia académica como o conjunto de crenças e expectativas dos indivíduos sobre se possuem as capacidades e os comportamentos necessários para alcançar o sucesso escolar, aqui descrito no domínio particular do contexto escolar. Para efeitos do presente estudo será apenas utilizada a dimensão da autoeficácia académica geral da EAEA.

A dimensão de autoeficácia académica geral é composta por oito itens (ex., *“Este ano vou passar com boas notas a todas as unidades curriculares”*, *“Vou passar de ano sem ter negativa a nenhuma UC”* e *“Este ano vou conseguir tirar boas notas mesmo nas UC’s mais difíceis”*). A escala de resposta é de tipo *Likert* de seis pontos, variando de (1) *“Discordo totalmente”* até (6) *“Concordo totalmente”*. As pontuações mais altas indicam expectativas de eficácia pessoal mais elevadas.

Da realização de uma Análise em Componentes Principais (ACP) com uma adequabilidade muito boa (KMO=0,93) verificou-se, tal como esperado, que é extraída apenas uma componente,

explicando 66,1% da variância total e apresentando uma elevada consistência ( $\alpha=0,92$ ). Visto a escala de autoeficácia académica geral apresentar-se bastante consistente foi criado o índice<sup>10</sup> de autoeficácia académica ( $M=3,3$ ;  $DP=1,1$ ).

### 3.3.4. Autoconceito de competência

Segundo Faria e Santos (1998), o autoconceito de competência está relacionado com respostas eficazes, na interação do indivíduo com o ambiente, de comportamentos de ação, persistência e esforço subjacentes ao desempenho escolar. Esta variável foi medida através da Escala de Avaliação do Autoconceito de Competência de Carneiro, Ziviani e Medeiros (2000) adaptada da Escala de Avaliação do Autoconceito de Competência de Faria e Santos (1998). Para efeitos desta investigação foi utilizada a subescala referente à dimensão cognitiva do autoconceito de competência, a dimensão mais consistente do autoconceito.

A escala é composta por sete itens e é constituída por frases como *“Aprendo coisas novas com facilidade”*, *“Consigo aplicar os conhecimentos na prática”* e *“Encontro facilmente o essencial dos assuntos”*. As respostas são dadas numa escala de Likert de cinco pontos, que varia entre (1) *“Não tenho mesmo nada”* e (5) *“Tenho mesmo muito”*. Cada item é cotado numa escala de 1 a 5, em que 1 indica *“baixo autoconceito de competência”* e 5 *“elevado autoconceito de competência”*.

De forma a ser possível calcular a consistência interna da escala, foram invertidos quatro itens: *“Difícilmente encontro o essencial dos assuntos”*, *“Tenho dificuldade em aplicar os conhecimentos na prática”*, *“Demoro a resolver problemas”*, *“Difícilmente sou capaz de integrar coisas distintas”*. Após a inversão dos itens, o cálculo do alfa de Cronbach revelou-se aceitável ( $\alpha=0,75$ ), decidiu-se, então, criar o índice de autoconceito de competência ( $M=3,5$ ;  $DP=0,6$ ).

### 3.3.5. Relacionamento com a família, colegas e professores

Segundo Almeida, Ferreira e Soares (2001), o conceito de relacionamento interpessoal está relacionado com a componente social das vivências académicas dos alunos no ensino superior, em que a experiência universitária acarreta como consequência interações interpessoais mais maduras com a família, colegas e professores. A escala utilizada para medir as dimensões de relacionamento com a família, colegas e professores foram baseados no Questionário de Vivências Académicas (QVA), construído por Almeida e Ferreira (1997) e adaptado por Araújo (2005), que passaremos a descrever:

#### **Relacionamento com a família.**

O relacionamento com a família foi medido através de sete itens do QVA, estes itens compõem a dimensão do relacionamento com a família que corresponde à avaliação do aluno sobre a relação com a sua família, o suporte desta nas vivências académicas do filho(a) e sobre o apoio económico. A escala é composta de frases como *“A minha família reconhece o meu valor e capacidades”*,

---

<sup>10</sup> A informação referente à criação de índices (autoeficácia e autoconceito académico, relacionamento com a família, colegas e professores) encontram-se no Anexo C – Criação de índices, com as respetivas ACP's, itens, itens invertidos e alfas de Cronbach.

*“Mantenho um relacionamento afetuoso com a minha família” e “Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica”.*

Da realização de uma ACP, que revelou ter uma adequabilidade boa (KMO=0,90), foi extraída apenas uma componente, que explica 63,5% da variância total e de novo com uma elevada consistência ( $\alpha=0,88$ ) tendo-se procedido à construção do índice de relacionamento com a família (M=4; DP=0,8).

#### **Relacionamento com os professores.**

Esta variável foi medida através de quatro itens que correspondem à dimensão relacionada com as dificuldades sentidas pelo aluno no relacionamento com os professores. São apresentados itens como *“Interajo com os professores fora das aulas”* e *“Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula”*.

De novo e com a realização de uma ACP com adequabilidade razoável (KMO=0,66), obteve-se uma única componente responsável por 55,0% da variância explicada. Após a inversão de dois itens *“Não me é fácil estabelecer contactos com os professores”* e *“Tenho dificuldade de relacionar-me com os professores”* foi medida a consistência dos quatro itens, obtendo-se  $\alpha=0,71$ , tendo sido também construído o índice de relacionamento com os professores (M=3; DP=0,8).

Os itens sobre o relacionamento com a família e com os professores foram respondidos na seguinte escala de 5 pontos de tipo *Likert*. (1) *“Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica”*; (2) *“Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica”*; (3) *“Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se e outras não”*; (4) *“Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes”*; (5) *“Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre”*. Um valor mais elevado indica um melhor relacionamento.

#### **Relacionamento com os colegas.**

Esta dimensão foi medida através de três itens retirados da Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES) de Diniz e Almeida (2005), construído a partir do QVA. Os três itens apresentados são: *“Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de universidade”* (item invertido), *“Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta nova vida de estudante”* (item invertido) e *“Tenho-me divertido, nestes tempos de universidade”*. A escala de resposta trata-se numa escala tipo *Likert* de 5 pontos que varia entre (1) *“discordo totalmente”* e (5) *“totalmente de acordo”*.

A aplicação de uma Análise em Componentes Principais (com KMO=0,69) validou a definição de uma única componente que explica 69,8% da variação total e com uma consistência de 0,78. Nestas condições foi construído o índice de relacionamento com os colegas (M=3,7; DP=1,1).

### **3.3.6.Reprovações escolares**

A variável reprovações escolares foi medida através da questão: *“No teu percurso universitário, alguma vez ficaste retido(a)/reprovaste de ano?, se sim quantas vezes”*. Esta variável acabaria por ser tratada como ordinal, para cada grupo de alunos, devido ao facto de apresentar elevado grau de assimetria: 17,8 no grupo dos autóctones e 3,06 no grupo dos não lusos.

## Capítulo IV – Resultados

De forma a responder ao objetivo do estudo – i.e., quais os fatores que são explicativos para o insucesso de alunos do ensino superior autóctones e para alunos não lusos – foi conduzida uma regressão múltipla com tratamento ordinal da variável dependente (Categorical Regression) (Anexo D) colocando como fatores: i) as variáveis sociodemográficas sexo e idade; ii) variáveis psicológicas: a autoeficácia e o autoconceito académico; e iii) e variáveis contextuais: o relacionamento com a família, com os colegas e com os professores e como variável dependente o número de reprovações.

O modelo de regressão foi testado em separado para autóctones e para não lusos, ao invés de usar a variável como moderadora, devido à acentuada disparidade na dimensão dos dois grupos (autóctones com N=454 e não lusos N=47).

### 4.1. Fatores explicativos do insucesso em alunos autóctones

Para o grupo dos alunos Lusos os resultados da regressão, apresentados no Quadro 4.1, indicam que o modelo explica 59,9% da variação do número de reprovações e é significativo ( $F(7,447) = 97,750$ ,  $p < 0,001$ ).

**Quadro 4.1** *Fatores explicativos do número de reprovações escolares para os alunos autóctones*

Fatores Explicativos	Número de reprovações Beta
Índice de autoeficácia académica	-0,033
Índice de autoconceito de competência	-0,015
Índice de relacionamento com a família	0,077*
Índice de relacionamento com os colegas	-0,042
Índice de relacionamento com os professores	-0,090**
Idade	0,760***
Sexo	0,038
	R <sup>2</sup> ajustado= 0,599***
	F(7, 446)= 97,750

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

O relacionamento com a família tem um efeito positivo e significativo no número de reprovações (Beta = 0,077,  $p = 0,02$ ) pelo que, quanto melhor o relacionamento com a família maior o número de reprovações. O relacionamento com os professores também tem efeito significativo mas negativo no número de reprovações (Beta = -0,090,  $p = 0,011$ ). Neste caso um melhor relacionamento com os professores tende a fazer diminuir o número de reprovações. A idade tem efeito positivo e significativo (Beta = 0,760,  $p < 0,001$ ) e é o fator com maior capacidade explicativa da variabilidade do número de reprovações ( $R^2$  semi parcial = 0,4989). Os alunos mais velhos tendem a reprovar mais, sendo esta relação mais intensa nos alunos do sexo masculino ( $Rho = 0,657$ ,  $p < 0,001$ ).

#### 4.2 Fatores explicativos do insucesso para alunos com descendência não lusa

Para os alunos não lusos o modelo explica 33,9% da variação do número de reprovações e é significativo ( $F(7,39) = 4,377$ ,  $p=0,001$ ). O único efeito significativo decorre da idade ( $Beta = 0,578$ ,  $p=0,001$ ). A idade tem um efeito positivo e explica cerca de 31,9% ( $R^2$  semi parcial = 0,3197) da variação do número de reprovações. Tal como acontece para os alunos autóctones, quanto mais velhos os alunos não lusos maior o número de reprovações (Quadro 4.2).

**Quadro 4.2** *Fatores explicativos do número de reprovações escolares para os alunos com descendência não lusa*

Fatores Explicativos	Número de reprovações Beta
Índice de autoeficácia académica	0,003
Índice de autoconceito de competência	-0,066
Índice de relacionamento com a família	-0,069
Índice de relacionamento com os colegas	-0,057
Índice de relacionamento com os professores	-0,093
Idade	0,578***
Sexo	0,150
	$R^2$ ajustado= 0,339***
	$F(7,39)= 4,377$

\*\*\* $p < 0,001$

## Capítulo V - Discussão

O presente estudo tinha como objetivo conhecer quais os fatores explicativos do insucesso (número de reprovações) escolar para alunos autóctones e não lusos, considerando variáveis sociodemográficas (i.e., sexo e idade), variáveis de contexto (i.e., relacionamento com a família, colegas e com professores) e variáveis psicológicas (i.e., autoeficácia académica e autoconceito de competência). Ainda se torna mais importante o estudo destas variáveis, visto ter existido uma interrupção nos estudos sobre o insucesso escolar, pois a maioria dos estudos sobre este tema foram realizados no período seguinte à implementação de Bolonha. Por forma a melhor compreender o ainda desfasamento entre número de inscritos e de diplomados, importa, assim, continuar a conduzir estudos sobre este tópico de pesquisa. Ainda, e tendo em conta a crescente diversidade cultural dos alunos do ensino superior (e.g., Pires, 2000), importa conduzir estudos que incluam a questão da etnicidade por forma a procurar-se compreender que variáveis permitem explicar o sucesso/insucesso dos mesmos.

Os resultados obtidos no presente estudo apontam para uma clara influência dos fatores sociodemográficos nas reprovações escolares, e mais concretamente da idade, tanto para alunos autóctones como não lusos, sendo esta relação ainda mais acentuada para os alunos autóctones do sexo masculino. Estes resultados vão ao encontro do que Martins e colaboradores (2008) verificaram no seu estudo. As diferenças de género, por sua vez, podem ser parcialmente explicadas pelo facto de serem os alunos do sexo masculino aqueles que escolhem mais os cursos de engenharia que, por sua vez, é a área científica que apresenta mais insucesso, quando comparada com outras áreas, como a das ciências sociais, esta última preferencial do sexo feminino (Vasconcelos et al, 2009). Por seu lado, mesmo assistindo a uma feminização dos cursos tradicionalmente masculinos, são os alunos do sexo masculino que reprovam mais; esta questão pode estar parcialmente relacionada com o facto dos alunos do sexo masculino revelarem, em geral, mais dificuldades em relação à aprendizagem e à organização das tarefas diárias, sendo que as dificuldades sentidas têm uma correlação negativa com o sucesso escolar no final do primeiro ano de curso (Almeida et al, 2006).

Em relação ao efeito da idade, esta pode ser parcialmente explicada pelas histórias de insucesso que os alunos mais velhos vão acumulando, podendo existir um historial de insucesso em ciclos escolares anteriores, à semelhança do que propõe Tinto (1975). Outro fator relacionado com os alunos mais velhos são as outras obrigações e preocupações que estes alunos podem ter, i.e., trabalho, família, como nos elucida Grayson e Grayson (2003). Contudo, e segundo os mesmos autores, não se verifica que são os alunos mais velhos, do sexo masculino e pertencentes a um grupo minoritário que reprovam mais. A importância da idade no percurso universitário de insucesso é ainda mais importante e atual visto este ano ter-se iniciado o programa Retomar (DGES<sup>11</sup>, 2014) nas universidades portuguesas. Este programa visa incentivar alunos, que por diversos motivos abandonaram o ensino superior e não se encontram no mercado de trabalho, a retomar os seus ciclos de estudos, englobando alunos até aos 29 anos de idade.

---

<sup>11</sup> Direção Geral do Ensino Superior

Outro resultado interessante neste estudo, é o efeito positivo do relacionamento com a família no número de reprovações, para os alunos autóctones, ou seja, um melhor relacionamento com a família parece contribuir para um maior número de reprovações. Apesar deste resultado precisar de uma análise adicional, decorrente de estudos futuros, coloca-se a hipótese de se poder estar perante aquilo que Wartman e Savage (2008) designam por “helicopter parents”, ou seja, pais que têm um envolvimento excessivo nas atividades académicas dos seus filhos, remetendo para as questões de separação/individualização e vinculação que, por sua vez, parecem influenciar negativamente o sucesso escolar. São pais que estão sempre em contacto com a administração da faculdade, que procuram saber informações sobre os seus filhos desde, as notas, a assiduidade, professores, e tentam tomar as decisões no lugar dos seus filhos (Taylor, 2006). Estes pais são caracterizados como sendo os pais da geração X (filhos do *baby booming*) (Taylor, 2006), autoritários, em que criam laços de dependência com os seus filhos, renegando-lhes a autonomia e o sentimento de independência, tendo implicações na autoestima e na capacidade de resolver de problemas, dos seus filhos (Klein e Pierce, 2009). Segundo alguns autores (Cassling, Frederick, Olson, Totimeh & Venker, 2011; Howe & Strauss, 2008) os “helicopter parents” podem interferir até no local de trabalho.

Outro resultado significativo é a importância do bom relacionamento com os professores na diminuição do insucesso escolar para os alunos autóctones. À semelhança do estudo de Berger e Braxton (1998) o relacionamento dos professores é importante para o sucesso dos alunos, contudo, este resultado demonstra, que para os alunos maioritários são mais importantes as interações com os agentes organizacionais e menos com os colegas, no sucesso académico, contrariamente ao estudo dos autores anteriores.

Em termos de limitações, o facto da amostra de alunos descendentes ser muito reduzida, por comparação com a amostra de alunos autóctones, não permitiu usar, por exemplo a variável etnicidade como variável independente, comparação dos grupos (autóctones e não lusos) conjuntamente. O procedimento abarcou o universo de uma faculdade, usando as novas tecnologias, facilitando o contacto com alunos, porém, as dimensões das duas amostras podem refletir a realidade do ensino superior em Portugal. Por um lado, reflete a falta de dados existentes sobre a realidade dos alunos não lusos, muito devido, ainda, à pouca preocupação das universidades em conhecer esta realidade. Por outro lado, reflete uma realidade em que ainda é vedada o acesso ao ensino superior, aos alunos minoritários. Alguns autores (Évora, 2013; Seabra, Mateus, Rodrigues, & Nico, 2011) afirmam que, os alunos pertencentes a grupos minoritários estão sujeitos a dificuldades inerentes à sua etnicidade e por isso, têm mais histórias de insucesso, não reunindo as condições necessárias para ingressarem no ensino superior. Por outro lado, aqueles que reúnem condições para ingressarem no ensino superior, parecem ter um perfil específico de ingresso. Esta última, é ainda mais evidente quando analisamos as habilitações dos pais e a sua profissão; nas duas amostras metade dos pais têm o diploma de ensino superior, sendo ainda mais acentuado para os alunos não lusos. As características das habilitações dos pais não reflete a realidade do país, visto apenas 15% da população com mais de 23 anos, em 2011, era detentora de diploma superior, os dados obtidos não são proporcionais à realidade da população. Parece existir uma preponderância de características socioculturais elevadas dos pais e socioeconómicas específicas, para os indivíduos

ingressarem no ensino superior. Como se o ensino superior ainda não tivesse alargado o seu público-alvo a uma diversidade muito maior de alunos, em relação, à sua etnicidade, idade, nível socioeconómico e origem sociocultural.

Ainda, a pequena dimensão da amostra de não lusos não nos possibilitou, por exemplo, analisar a variável identidade social. Inicialmente procurou-se compreender se dependendo do tipo de identidade social (i.e., étnica, nacional ou dupla) iria influenciar o insucesso dos alunos, visto os estudos que analisam esta variável não serem consensuais e não existirem estudos em Portugal, que englobem alunos do ensino superior. Teoricamente, seriam os alunos que se sentem portugueses e que esta pertença é importante, que reprovavam menos, ao contrário, os alunos que se identificassem com a sua dupla identidade (i.e., portuguesa e outra) seriam aqueles que teriam mais insucesso (Mouro & Monteiro, 2003).

Apesar das limitações apontadas, consideramos que este estudo apresenta um conjunto de implicações teóricas e práticas; teóricas porque procurou compreender /contemplar a etnicidade dos alunos, a sua diversidade, por existir uma lacuna em estudos nacionais. Mesmo aqueles que têm em conta a variável etnia, são essencialmente descritivos, não relacionam esta variável com o sucesso/insucesso escolar e são dirigidos a alunos do primeiro ano.

Em termos práticos, consideramos que este tipo de estudo permite mapear as variáveis às quais as universidades devem estar atentas, para poderem trabalhar com os alunos, por forma a aumentar o número de diplomados, que tal como dito na introdução, o número de inscritos é largamente superior ao número de diplomados. Para poderem potenciar as estruturas que já existem, por exemplo, no relacionamento com os professores, ter em conta outras variáveis relacionadas com o contacto professor/aluno, a importância de à vontade de tirar dúvidas em sala de aula, o contacto fora da sala, a autoconfiança do aluno nas intervenções na sala de aula. Pode ser, novamente necessário, refletir sobre a frequência e o número de horas de contacto entre professor/aluno, perceber em que regime se pode potenciar este contacto.

Em termos práticos a presente pesquisa também nos faz refletir sobre o programa Retomar: por exemplo, sugere-se um grupo de técnicos que monitorize, em proximidade, o percurso dos alunos que ingressem através do programa, sendo que o contacto professor/aluno é importante para o sucesso. Como também as universidades estarem mais atentas à relação aluno/família, em que os gabinetes de apoio ao estudante podem ter um papel preponderante na mediação desta relação. Ainda mais importante, esta mediação, na transição do secundário para o ensino superior em que o aluno está a construir a sua identidade e a estabelecer relações mais maduras, com mais autonomia e a entrar na idade adulta. Sendo necessário para compreender a relação família/aluno, incluir variáveis como, o bem-estar psicológico e a autoestima.

Por último, para nos permitir um melhor mapeamento do número de alunos inscritos de nacionalidade portuguesa mas com origem imigrante, as universidades poderiam incluir no inquérito RAIDES, uma questão referente à nacionalidade dos pais.

## Referências

- Alexandre, J., D. (2003). *Ciganos, Senhores e Galhardós: Um estudo sobre percepções e avaliações intra e intergrupais na infância*. Dissertação de Candidatura ao grau de Mestre em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.
- Almeida, L., S., Araújo, C., M., M., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista de avaliação de educação superior (Campinas)*, 17 (3), 899-920.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- 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., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3, (5), 3-20.
- Araújo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académico em estudantes de enfermagem*. Dissertação de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências de Enfermagem. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Bean, J. P. & Eaton, S. B. (2004). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48-61). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Berger, J. B. & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration. *Research higher education*, 39, 103-119.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S. & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. San Francisco: The ASHE-ERIC Higher Education Report.
- Cabrera, A. N., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, E. & Serra, L. (1999). Campus Racial Climate and the Adjustment of Students to College: A Comparison between White Students and African-American Students. *The Journal of Higher Education*, 70, 134-160.
- Carneiro, E. G., Ziviani, C., & Medeiros, S. (2000). Avaliação do auto-conceito de competência em universitários brasileiros. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 757-767.
- Carvalho, L., Costa, P. & Monteiro, M. B. V. P. B. The role of social context and ethnic identity on Portuguese Black children's school achievement, II Congresso Hispano-Português de Psicologia, Lisboa, 2004 (Comunicação).
- Cassling, K., Frederick, J., Olson, I., Totimeh, W., & Venker, M. (April, 2012) *Helicopter Parenting?: Parental Involvement In the Workplace*. 75<sup>th</sup> Annual Meeting of the Midwest Sociological Society, Minneapolis, Minnesota.
- Cokley, K., O. & Chapman, C. (2008). The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. *Soc Psychol Educ*, 11, 349–365.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Ministério da Educação e Ciência: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Estado da Educação 2013*. Ministério da Educação e Ciência: CNE.

- Costa, A., F. & Duarte, J. (2012) Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Social mobility through higher education*, (Online). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/67/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=68&fileName=3\\_Social\\_mobility\\_and\\_HE\\_AFC\\_JD\\_05\\_2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/67/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=68&fileName=3_Social_mobility_and_HE_AFC_JD_05_2012.pdf)
- Curado, A. P., & Machado, J. (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa- Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Universidade de Lisboa.
- Diniz, A. M & Almeida, L. S. (2010). Escala de integração social no ensino superior (EISES): Metodologia de construção e avaliação. *Análise Psicológica*, 4, 461-478.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). *Programa Retomar*, (Online). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Retomar/>
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). *Programa Retomar*, (Online). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Retomar/>
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2014). *Inscritos e diplomados de nacionalidade estrangeira*. Lisboa: DGEEC.
- Direção Geral do Ensino Superior (2013, 11 de Junho). *Despacho Secretário de Estado do Ensino Superior*. (Online). Governo de Portugal. Disponível em: [http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/24F3F829-7F78-4C9F-80F7-4720ABB7CB21/7234/Despacho\\_orientador\\_2013.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/24F3F829-7F78-4C9F-80F7-4720ABB7CB21/7234/Despacho_orientador_2013.pdf)
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência. *Estatísticas da Educação – 2012/2013*. Lisboa: DGEEC.
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência. *Estatísticas da Educação – 2011/2012*. Lisboa: DGEEC.
- Durkheim, E. *Suicide* (J. Spaulding & G. Simpson, trans). Glencoe: The Free Press, 1961.
- European Commission (2013). *Europe 2020 in Portugal - Tertiary educational attainment*. (Online). Disponível em: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/portugal/progress-towards-2020-targets/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/portugal/progress-towards-2020-targets/index_en.htm)
- Évora, G., S. (2013). *Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: o caso dos alunos que ingressam no ensino superior*. Dissertação de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências da Educação – Educação, Sociedade e Desenvolvimento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Faria, L. & Santos, N., L. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: estudos de validação no contexto universitário. *Psicologia*, 3 (2), 175-196.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: Na introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fonseca, M. & Encarnação, S. (24-27 de Outubro 2012). *A Massificação do Ensino Superior em Portugal: Efeitos Espaciais na Diversificação do Sistema*. Atas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia, Santiago de Compostela, pp. 147 – 163.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. *Vagas, alunos e diplomados no ensino superior: Apresentação de dados [JUNHO de 2008]*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: GPEARl.

- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2008). *Vagas, alunos e diplomados no ensino superior: Apresentação de dados [JUNHO de 2008]*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: GPEARI.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2008). *Número de diplomados no ensino superior [1997-1998 a 2005-2006]*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: GPEARI.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2011). *Vagas, alunos e diplomados no ensino superior: Apresentação de dados: Destaques [Julho de 2011]*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: GPEARI.
- Grayson, J., P. & Grayson, K. (2003). *Research on Retention and Attrition*. Montreal: The Canada Millennium Scholarship Foundation.
- Howe, N., & Strauss, W. (2007). Helicopter parents in the workplace. Syndicated Research Project, nGenera.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *A População Estrangeira em Portugal*. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal*. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. *Estatísticas de emprego- 1º Trimestre 2013*. Lisboa: INE.
- Klein, M., B. & Pierce, J., D. (2009-2010). Parental care aids, but parental overprotection hinders, college adjustment. *Journal of college student retention*, 11(2), 167-181.
- Lima, M. & Vala, J. (2003) Dimensões e significados das identidades sociais. In Vala, J., Ferreira, V., S., Lima, M. & Lopes, D. (Org.). *Simetrias e identidades: jovens negros em Portugal* (pp. 77-98). Lisboa: Instituto Português da Juventude.
- Martins, S., C. (Junho, 2012). *Crise na educação e educação na crise: o estado social e o financiamento dos sistemas educativos na europa e em Portugal*. VII Congresso Português em Sociologia. Porto: Universidade do Porto.
- Martins, S., C., Carvalho, H. & Ávila, P. (2008). Análise estrutural: fatores explicativos a partir de um inquérito aos estudantes do ensino superior. Costa, A., F., & Lopes, J., T. (Eds.), *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*. (pp. 117-140). Manuscrito não publicado, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Monteiro, S., Almeida, L., S. & Vasconcelos, R., M. (2010) *Adaptação e validação da escala de competências de estudo para alunos de engenharia e tecnologias: uma análise em alunos de engenharia com desempenho excelente*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho, pp. 302-314.
- Monteiro, S., Cruz, J., F., A., Almeida, L., S. & Vasconcelos, R., M. (2010) *Adaptação e validação do questionário de motivação para a prática deliberada em contexto académico: análise em alunos de engenharia com desempenho excelente*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho, 2010, pp. 260-270.
- Mouro, C; Monteiro, Maria B. V. P. B. (2003) Dupla identificação e estratégias de gestão da identidade em adolescentes Portugueses de origem Cabo-Verdiana (Dual identification and strategies of identity management in Portuguese adolescents from Capeverdean origin), 5º Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia da Associação Portuguesa de Psicologia (APP), Lisboa.

- Neves, S. P., & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Psicologia*, 20 (2), 45-68.
- Nora, A. & Cabrera, A. N. (1996). The role of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *The Journal of Higher Education*, 67, 119-148.
- Observatório das Desigualdades (2009). *Indicadores- Desemprego nos países da UE-27*. Lisboa: ISCTE-IUL. (Online). Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=79>
- Pascueiro, L. (2009). Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28 (2), 31-52.
- Phinney, J., S. & Ong, A., D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281.
- Pires, H., S. (2000). Estudantes dos PALOP no ensino superior português: do acesso à progressão. *Psicologia*, 14 (2), 149-157.
- Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. *Principais resultados do RAIDES 11 – Inscritos 2011/12*. Lisboa: RAIDES.
- Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. *Principais resultados do RAIDES 11 – Diplomados 2011/12*. Lisboa: RAIDES.
- Rendón, L. I., Jalomo, R. E. & Nora, A. (2004). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In J. M. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle* (pp. 127-156). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In J Simões, M., R. (Coord.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Quarteto.
- Soares, A., P., C., Vasconcelos, R., M. & Almeida, L., S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação académica. In Pouzada, A., S., Almeida, L., S. & Vasconcelos, R., M. (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Universidade do Minho.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worschel, & W. Austin (Eds.). *The psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall
- Taylor, M. (2006). *Helicopters, snowplows, and bulldozers: managing students' parents*. Association of college unions international. (Bulletin).
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), pp. 89-125.
- Torres, J. B & Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L.S., & Monteiro, S. (2009, Março). *O insucesso e abandono académico na Universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia*. (Online). Conduzido na VI International Conference on Engineering and Computer Education, Buenos Aires, Argentina, 457-461. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Wartman, K., L. & Savage, M. (2008). *Parental involvement in higher education: Understanding the relationship among students, parents, and the institution*, (Online). Disponível em: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Journal/Current-Past-Book-Reviews/articleType/ArticleView/articleId/767/Parental-involvement-in-higher-education-Understanding-the-relationship-among-students-parents-and-the-institution.aspx>

**Anexo**

**Anexo A – Pedido de autorização à instituição**

Olga Cristina Gonçalves Catanho

Praceta [REDACTED]

2810-[REDACTED], Almada

[REDACTED], 07 de Março 2014

Assunto: Pedido de autorização para recolha e tratamento de dados.

Exmo. Sr. Diretor

Professor Doutor [REDACTED]

O meu nome é Olga Catanho e neste momento encontro-me no 2º ano do mestrado em Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL).

Com vista à elaboração da minha dissertação de mestrado intitulada “Fatores de sucesso escolar em estudantes lusos e não lusos no ensino superior”, sob a orientação da Professora Doutora Joana Dias Alexandre e co-orientação da Professora Doutora Helena Carvalho (ISCTE-IUL), venho por este meio solicitar a Vossa Ex<sup>a</sup> a possibilidade de me serem facultados dados sociodemográficos (e.g. nacionalidade, estatuto trabalhador/estudante, habilitações literárias dos pais) dos estudantes da Faculdade [REDACTED], e pedir autorização para a aplicação de um questionário a uma amostra de estudantes desta mesma instituição, de origem lusa e não lusa.

O questionário encontra-se neste momento a ser desenvolvido e é constituído por um conjunto de afirmações para as quais os estudantes deverão indicar a sua opinião, recorrendo a uma escala de resposta de tipo Likert. A sua aplicação poderá ser feita online ou em contexto de sala de aula, desde que seja garantido que o seu preenchimento é feito de forma individual. O tempo de aplicação será de aproximadamente 15 minutos.

Os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e a informação sociodemográfica recolhida será usada apenas para efeitos de caracterização da amostra. Será também garantida a integridade e bom nome da instituição.

Estou disponível para mais esclarecimentos.

Obrigada pela disponibilidade e os meus melhores cumprimentos.

Olga Catanho (Mestranda)

## **Anexo B – Questionário**

### **Termo de consentimento informado**

**Este estudo tem como objectivo conhecer os fatores de sucesso e insucesso escolar no ensino superior.**

**De forma a podermos conhecer melhor os estudantes desta faculdade, ao longo do questionário serão colocadas questões sobre dados sociodemográficas, de autoconhecimento e sobre as relações sociais dos estudantes.**

**Esta investigação está a ser realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em Psicologia Social e das Organizações.**

**Investigadora responsável: Olga Catanho**

**Para esclarecer alguma questão sobre o estudo podem entrar em contacto através do correio electrónico: [olga.catanho@gmail.com](mailto:olga.catanho@gmail.com).**

#### **Duração prevista entre 10 a 15 minutos**

Os dados recolhidos são tratados estatisticamente no seu conjunto de forma anónima e confidencial.

Não existem respostas certas ou erradas, pedimos que as respostas ao questionário sejam sinceras.  
Obrigada pela colaboração!

Bem vindo(a) a este questionário!

Apesar de teres sido contactado(a) via email as tuas respostas a este questionário serão tratadas de forma confidencial e anónima.

Os dados são tratados estatisticamente em conjunto e não individualmente.

O email serve exclusivamente para efeitos de informação e notificação da existência deste estudo.

Obrigada pela colaboração!

Existem 28 perguntas neste inquérito

**1 Aceitação\***

Por favor, seleccione **todas** as que se aplicam:

- Li e aceito participar

**Variáveis sociodemográficas\***

**2** Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Feminino
- Masculino

**3 Qual é a tua data de nascimento? \***

Por favor, digite uma data:

**4 Qual é a tua nacionalidade? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Portuguesa
- Angolana
- Guineense
- Cabo-verdiana
- São-tomense
- Moçambicana
- Portuguesa e Angolana
- Portuguesa e Guineense
- Portuguesa e Cabo-verdiana
- Portuguesa e São-tomense
- Portuguesa e Moçambicana
- Outra. Qual?

**5 Ano de entrada no curso**

**Indica por favor, o ano em que entraste para o curso que atualmente frequentas:\***

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

- 

**6 Ano de curso**

**Indica por favor, o ano de curso em que estás inscrito:\***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º

**7 No teu percurso universitário, alguma vez ficaste retido(a)/reprovaste de ano?\***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim

- Não

**8 Quantas vezes? \* (pergunta com condição)**

Cada resposta deverá ser no mínimo 1

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

- 

**9 Qual é a nacionalidade da tua mãe? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Portuguesa
- Angolana
- Guineense
- Cabo-verdiana
- São-tomense
- Moçambicana
- Portuguesa e Angolana
- Portuguesa e Guineense
- Portuguesa e Cabo-verdiana
- Portuguesa e São-tomense
- Portuguesa e Moçambicana
- Outro

**10 Qual é a nacionalidade do teu pai? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Portuguesa
- Angolana
- Guineense
- Cabo-verdiana
- São-tomense
- Moçambicana
- Portuguesa e Angolana
- Portuguesa e Guineense
- Portuguesa e Cabo-verdiana
- Portuguesa e São-tomense
- Portuguesa e Moçambicana
- Outro

**11 Quais são as habilitações dos teus pais? \***

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

Desconhecido

Mãe

Pai



Não sabe ler nem escrever



Sabe ler sem possuir o 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe)

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:	Mãe	Pai
Ensino Básico 1.º ciclo - 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Básico 2.º ciclo - 6º ano de escolaridade (antigo 2º ano liceal ou ciclo preparatório)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Básico 3.º ciclo - 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano liceal ou ensino técnico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Secundário - 12º ano de escolaridade ou equivalente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Pós-secundário - Curso de Especialização Tecnológica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Superior - Bacharel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Superior - Licenciado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Pós-graduado - Mestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Pós-graduado - Doutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 12 Qual é a profissão dos teu pais? \*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Mãe	Pai
Desconhecida/não tem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicos e profissionais de nível intermédio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal administrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores não qualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões das Forças Armadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Visto

### 13 Das seguintes opções qual a que melhor retrata a tua situação em Portugal? \* (pergunta com condição)

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Tenho visto de longa duração
- Tenho visto de estada temporária
- Tenho visto de estudo

- Outro

**Identidade Social**

**14 A partir da lista apresentada a seguir, escolhe a palavra que melhor descreve a forma como te vês a ti próprio(a):\***

**Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Português(a)
- Angolano(a)
- Guineense
- Cabo-verdiano(a)
- São-tomense
- Moçambicano(a)
- Português (a) e Angolano(a)
- Português(a) e Guineense
- Português(a) e Cabo-verdiano(a)
- Português(a) e São-tomense
- Português(a) e Moçambicano(a)
- Outra. Qual?

**15 Em relação à palavra que escolheste anteriormente, em que medida é importante para ti pertencer a esse grupo?\***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Não tem importância para mim
- É importante para mim
- É muitíssimo importante para mim

**Auto-eficácia**

**16 Em que medida concordas ou discordas com as seguintes afirmações, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 6 significa “Concordo totalmente”.\***

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5	6
Este ano lectivo vou ser bem-sucedido(a) na universidade.	<input type="radio"/>					
Este ano vou passar com boas notas a todas as unidades curriculares.	<input type="radio"/>					

Fatores insucesso ES

	1	2	3	4	5	6
Vou passar de ano sem ter negativa a nenhuma unidade curricular.	<input type="radio"/>					
No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das UC's.	<input type="radio"/>					
Este ano vou conseguir tirar boas notas mesmo nas UC's mais difíceis.	<input type="radio"/>					
Vou tirar melhores notas nas UC's de que gosto mais.	<input type="radio"/>					
Vou conseguir boas notas mesmo nas UC's que têm menos interesse para mim.	<input type="radio"/>					
Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.	<input type="radio"/>					

**Auto conceito de académico**

**17 Em que medida pensas ter as seguintes características, em que 1 significa "tenho pouquíssimo" e 5 "tenho muitíssimo".\***

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	1 "tenho pouquíssimo"	2 "tenho pouco"	3 "tenho moderadamente"	4 "tenho muito"	5 "tenho muitíssimo"
Difícilmente encontro o essencial dos assuntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo as coisas facilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo coisas novas com facilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldade em aplicar os conhecimentos na prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demoro a resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difícilmente sou capaz de integrar coisas distintas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Relacionamento com a família****18 De acordo com a tua opinião ou sentimento, pontua de 1 a 5 cada situação sobre a família.\***

Por favor, selecciona uma resposta apropriada para cada item:

	1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica	2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica	3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se e outras não	4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes	5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre
A minha família reconhece o meu valor e capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas íntimos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que tenho uma família que me respeita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Relacionamento com os colegas**

**19 De acordo com a tua opinião ou sentimento, pontua cada situação de 1 a 5 relativamente aos colegas.\***

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	1 "discordo totalmente"	2	3	4	5 "totalmente de acordo"
Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta nova vida de estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho-me divertido, nestes tempos de universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Relacionamento com os professores**

**20 De acordo com a tua opinião ou sentimento, pontua cada situação de 1 a 5 relativamente aos professores.\***

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica	2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica	3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se e outras não	4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes	5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho dificuldade em relacionar-me com os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interajo com os professores fora das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21 Tendo em conta que acabaste de preencher este questionário gostaríamos de conhecer os seguintes pontos:**

**Qual pensas ser o teu nível de compreensão de língua portuguesa?\*** (Pergunta com condição)

Por favor, selecciona **apenas uma** das seguintes opções:

- Nenhuma dificuldade em compreender
- Sinto alguma dificuldade em compreender
- Sinto bastante dificuldade em compreender

**22 Na tua opinião ter o domínio da língua portuguesa é um factor importante para o desempenho académico? Por exemplo, nas apresentações orais, na compreensão das frequências e exames, na compreensão da matéria dada nas aulas.\*** (Pergunta com condição)

Por favor, selecciona **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim
- Não

**23 Em relação ao domínio de línguas, qual é:**

**(Nota: nos campos por preencher insere X)\*** (Pergunta com condição)

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

- A tua primeira língua
- A tua 2ª língua
- 3ª

**24 Para ti é habitual falares crioulo? \*** (Pergunta com condição)

Por favor, selecciona **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim
- Não

**25 Até que ponto é habitual falares crioulo? \*** (Pergunta com condição)

Por favor, selecciona **apenas uma** das seguintes opções:

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

**26 Em que situações falas crioulo? \*** (Pergunta com condição)

Por favor, selecciona **todas** as que se aplicam:

- Com a família
- Com os amigos
- Na faculdade
- Outro:

**27 De forma a melhorar este questionário, gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre o mesmo.**

**Se quiseres deixa aqui o teu comentário**

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

**28 Caso queiras ser informado dos resultados deste estudo deixa o teu e-mail**

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

A tua participação foi muito importante.

Muito obrigada pela colaboração!

Submeter o seu inquérito

Obrigado por ter concluído este inquérito.

### Anexo C – Criação de índices

#### Autoeficácia académica geral

Fator	Itens
Autoeficácia académica geral	1 Este ano lectivo vou ser bem-sucedido(a) na universidade.
	4 Este ano vou passar com boas notas a todas as unidades curriculares.
	7 Vou passar de ano sem ter negativa a nenhuma unidade curricular.
	10 No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das UC's.
	13 Este ano vou conseguir tirar boas notas mesmo nas UC's mais difíceis.
	16 Vou tirar melhores notas nas UC's de que gosto mais.
	19 Vou conseguir boas notas mesmo nas UC's que têm menos interesse para mim.
	22 Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.

#### Análise de componentes principais

##### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,931
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3109,110
	df	28
	Sig.	,000

##### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,285	66,064	66,064	5,285	66,064	66,064
2	,809	10,111	76,175			
3	,509	6,367	82,542			
4	,415	5,191	87,733			
5	,404	5,055	92,788			
6	,247	3,082	95,870			
7	,169	2,118	97,988			
8	,161	2,012	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das UC's.	,919
Este ano vou conseguir tirar boas notas mesmo nas UC's mais difíceis.	,903
Este ano vou passar com boas notas a todas as unidades curriculares.	,902
Vou conseguir boas notas mesmo nas UC's que têm menos interesse para mim.	,849
Este ano lectivo vou ser bem-sucedido(a) na universidade.	,818
Vou passar de ano sem ter negativa a nenhuma unidade curricular.	,735
Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.	,704
Vou tirar melhores notas nas UC's de que gosto mais.	,621

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Consistência Interna das Componentes geradas pela ACP da escala de autoeficácia académica geral

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,918	8

## Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Este ano lectivo vou ser bem-sucedido(a) na universidade.	22,75	65,319	,751	,905
Este ano vou passar com boas notas a todas as unidades curriculares.	23,65	63,565	,852	,898
Vou passar de ano sem ter negativa a nenhuma unidade curricular.	23,39	60,449	,648	,920
No final deste ano vou conseguir ter bons resultados na maior parte das UC's.	23,27	61,499	,879	,895
Este ano vou conseguir tirar boas notas mesmo nas UC's mais difíceis.	23,77	62,590	,853	,897
Vou tirar melhores notas nas UC's de que gosto mais.	22,71	68,604	,532	,922
Vou conseguir boas notas mesmo nas UC's que têm menos interesse para mim.	23,76	65,375	,788	,903
Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.	23,64	67,013	,626	,915

**Autoconceito de competência**

Fator	Itens
Autoconceito de competência	2* Dificilmente encontro o essencial dos assuntos.
	8 Compreendo as coisas facilmente.
	14 Aprendo coisas novas com facilidade.
	20* Tenho dificuldade em aplicar os conhecimentos na prática.
	26* Demoro a resolver problemas.
	30 Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista.
	31* Dificilmente sou capaz de integrar coisas distintas.

\* Itens invertidos

## Análise em componentes principais

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,743
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	967,918
	df	21
	Sig.	,000

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,887	41,249	41,249	2,887	41,249	41,249	2,117	30,245	30,245
2	1,257	17,961	59,210	1,257	17,961	59,210	2,028	28,965	59,210
3	,837	11,957	71,168						
4	,688	9,831	80,999						
5	,572	8,166	89,165						
6	,501	7,154	96,319						
7	,258	3,681	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
Aprendo coisas novas com facilidade.	,895	-,117
Compreendo as coisas facilmente.	,879	-,141
Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	,649	-,223
Dificilmente sou capaz de integrar coisas distintas	-,161	,759
Tenho dificuldade em aplicar os conhecimentos na prática.	-,164	,753
Demoro a resolver problemas.	-,262	,658
Dificilmente encontro o essencial dos assuntos.	-,036	,607

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Consistência Interna das Componentes geradas pela ACP da escala de autoconceito de competência  
- dimensão resolução de problemas

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,752	7

## Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Compreendo as coisas facilmente.	20,74	11,412	,541	,708
Aprendo coisas novas com facilidade.	20,67	11,449	,533	,710
Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	20,77	11,409	,443	,728
Difícilmente encontro o essencial dos assuntos.	20,67	11,955	,316	,758
Tenho dificuldade em aplicar os conhecimentos na prática.	20,75	11,277	,489	,717
Demoro a resolver problemas.	20,91	11,128	,483	,719
Difícilmente sou capaz de integrar coisas distintas.	20,55	11,277	,502	,715

**Relacionamento com a família**

Fator	Itens
Relacionamento com a família	3 A minha família reconhece o meu valor e capacidades.
	35 Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família.
	59 Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica.
	61 Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos.
	70 Sinto-me bem-vindo quando vou a casa.
	81 Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas íntimos.
	162 Sinto que tenho uma família que me respeita.

## Análise em componentes principais

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,897
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1553,134
	df	15
	Sig.	,000

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,812	63,526	63,526	3,812	63,526	63,526
2	,665	11,080	74,606			
3	,499	8,309	82,916			
4	,376	6,271	89,187			
5	,339	5,652	94,839			
6	,310	5,161	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
Sinto que tenho uma família que me respeita.	,860
Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos.	,840
Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família.	,838
A minha família reconhece o meu valor e capacidades.	,803
Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas íntimos.	,749
Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica.	,677

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Consistência Interna das Componentes geradas pela ACP da escala de relacionamento com a família

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,878	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A minha família reconhece o meu valor e capacidades.	20,48	18,745	,700	,856
Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família.	20,24	18,270	,749	,848
Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica.	19,93	19,977	,556	,877
Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos.	20,12	17,901	,746	,847
Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas íntimos.	20,74	16,755	,637	,874
Sinto que tenho uma família que me respeita.	20,17	17,719	,775	,843

**Relacionamento com os professores**

Fator	Itens
Relacionamento com os professores	4* Não me é fácil estabelecer contactos com os professores. 8*. Tenho dificuldade de relacionar-me com os professores. 34 Interajo com os professores fora das aulas. 42 Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.

\*Itens invertidos

Análise em componentes principais

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,657
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	538,375
	df	6
	Sig.	,000

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,202	55,043	55,043	2,202	55,043	55,043
2	,887	22,174	77,217			
3	,618	15,439	92,656			
4	,294	7,344	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
Tenho dificuldade em relacionar-me com os professores.	,863
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores.	,808
Interajo com os professores fora das aulas.	-,716
Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.	-,539

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Consistência Interna das Componentes geradas pela ACP da escala de relacionamento com os professores

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,706	4

## Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Interajo com os professores fora das aulas.	10,13	5,914	,494	,641
Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.	9,51	6,181	,336	,748
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores.	9,43	5,951	,539	,615
Tenho dificuldade em relacionar-me com os professores.	9,21	5,630	,636	,558

**Relacionamento com os colegas**

Fator	Itens
Relacionamento com os colegas	7* Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de universidade.
	20* Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta nova vida de estudante.
	32 Tenho-me divertido, nestes tempos de universidade.

\*Itens invertidos

Análise em componentes principais

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,693
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	450,834
	df	3
	Sig.	,000

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,094	69,794	69,794	2,094	69,794	69,794
2	,523	17,430	87,225			
3	,383	12,775	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de universidade.	,860
Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta nova vida de estudante.	,847
Tenho-me divertido, nestes tempos de universidade.	-,799

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Consistência Interna das Componentes geradas pela ACP da escala de relacionamento com os colegas

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,783	3

## Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Tenho-me divertido, nestes tempos de universidade.	7,60	5,184	,569	,761
Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de universidade.	7,47	4,687	,659	,665
Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta nova vida de estudante.	7,28	4,724	,638	,689

## Anexo D – Resultados das Regressões

## Resultados regressão para os alunos Lusos

## Model Summary

Multiple R	R Square	Adjusted R Square
,778	,605	,599

Dependent Variable: Número de reprovações

Predictors: Índice de Autoeficácia Índice de Autoconceito de competência Índice relacionamento com a Família Índice de relacionamento com os Colegas Índice de relacionamento com os Professores Idade Sexo

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	274,851	7	39,264	97,750	,000
Residual	179,149	446	,402		
Total	454,000	453			

Dependent Variable: Número de reprovações

Predictors: Índice de Autoeficácia Índice de Autoconceito de competência Índice relacionamento com a Família Índice de relacionamento com os Colegas Índice de relacionamento com os Professores Idade Sexo

## Coefficients

	Standardized Coefficients		df	F	Sig.
	Beta	Bootstrap (1000) Estimate of Std. Error			
Índice de Autoeficácia	-,033	,038	1	,759	,384
Índice de Autoconceito de competência	-,015	,033	1	,200	,655
Índice relacionamento com a Família	,077	,033	1	5,440	,020
Índice de relacionamento com os Colegas	-,042	,035	1	1,429	,233
Índice de relacionamento com os Professores	-,090	,035	1	6,528	,011
Idade	,760	,035	1	464,815	,000
Sexo	,038	,027	1	1,894	,169

Dependent Variable: Número de reprovações

Coeficiente de correlação Rho de Spearman, número de reprovações em função do sexo e idade para os alunos Lusos.

<b>Correlations</b>						
	Sexo		Idade	Número de reprovações		
Spearman's rho	Feminino	Idade	Correlation Coefficient	1,000	,394*	
			Sig. (1-tailed)	.	,043	
			N	20	20	
		Número de reprovações	Idade	Correlation Coefficient	,394*	1,000
				Sig. (1-tailed)	,043	.
				N	20	20
Masculino	Idade	Idade	Correlation Coefficient	1,000	,657**	
			Sig. (1-tailed)	.	,000	
			N	27	27	
		Número de reprovações	Idade	Correlation Coefficient	,657**	1,000
				Sig. (1-tailed)	,000	.
				N	27	27

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

**Resultados da regressão para os alunos não lusos**

## Model Summary

Multiple R	R Square	Adjusted R Square
,663	,440	,339

Dependent Variable: Número de reprovações

Predictors: Índice de Autoeficácia Índice de Autoconceito de competência Índice relacionamento com a Família Índice de relacionamento com os Colegas Índice de relacionamento com os Professores Idade Sexo

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	20,677	7	2,954	4,377	,001
Residual	26,323	39	,675		
Total	47,000	46			

Dependent Variable: Número de reprovações

Predictors: Índice de Autoeficácia Índice de Autoconceito de competência Índice relacionamento com a Família Índice de relacionamento com os Colegas Índice de relacionamento com os Professores Idade Sexo

## Coefficients

	Standardized Coefficients		df	F	Sig.
	Beta	Bootstrap Estimate of Std. Error (1000)			
Índice de Autoeficácia	,003	,136	1	,000	,982
Índice de Autoconceito competência	-,066	,165	1	,161	,690
Índice relacionamento com a Família	-,069	,154	1	,201	,657
Índice de relacionamento com os Colegas	-,057	,148	1	,151	,700
Índice de relacionamento com os Professores	-,093	,160	1	,342	,562
Idade	,578	,159	1	13,263	,001
Sexo	,150	,144	1	1,087	,304

Dependent Variable: Número de reprovações

## Anexo E – Curriculum Vitae

### Informação Pessoal

Olga Cristina Gonçalves Catanho

Correio Eletrónico: olga.catanho@gmail.com

Data de nascimento: 23/04/1984

Nacionalidade: Portuguesa

### Educação e Formação

#### Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). De 2010 a 2014 (a frequentar)

Principais disciplinas/ Competências adquiridas:

Estágio curricular na área da investigação e intervenção social: etnicidade, multiculturalismo, relação entre grupos, metodologias de investigação, trabalho de campo.

Dissertação de mestrado na área do sucesso e insucesso escolar, ensino superior e etnicidade.

**Pós Graduação em Psicologia Social e das Organizações** – Classificação final 15 valores (0-20)  
ISCTE-IUL. De 2010 a 2011

Principais disciplinas:

Métodos Avançados de Investigação em Psicologia; Desenvolvimento de Competências Profissionais; Desenvolvimento de Competências Pessoais e Académicas; Diagnóstico e Intervenção Social e Organizacional; Métodos Avançados em Análise de Dados; Psicologia do Trabalho; Psicologia Social da Justiça.

Competências adquiridas:

Desenvolvimento das capacidades de conhecer, diferenciar e avaliar empiricamente os principais modelos de diagnóstico e intervenção em Psicologia Social e das Organizações.

**Licenciatura em Psicologia** – Classificação final 13 valores (0-20)  
ISCTE-IUL. De 2005 a 2010

Principais disciplinas:

Métodos de Investigação Quantitativos; Métodos de Investigação Qualitativos; Estatística e Análise de Dados I (EAD); EAD II; EAD III; Atitudes e Mudança de Atitudes; Avaliação Psicológica; Psicologia Social.

Competências adquiridas:

Conhecimento dos conceitos básicos em Psicologia e sua aplicação, sustentada por modelos teóricos e empíricos. Conhecimentos em investigação científica, recolha de informação, interpretação, apresentação de resultados e elaboração de artigos científicos.

### Experiência Profissional

#### **Bolsa de investigação.** De Junho a Setembro 2013

Instituição de Ensino Superior

Investigação e diagnóstico social e organizacional; desenvolvimento do observatório do estudante  
Educação Ensino Superior

#### **Operadora de call center.** De Setembro 2012 a Maio 2013

Empresa: Qdata, Recolha e Tratamento de Dados, Lda.

Website: <http://www.qdata.pt/>

Contacto telefónico a clientes Outbound, aplicação de inquéritos de satisfação, inserção de dados e conhecimento dos sistemas altitude e eye beam.

**Promotora.** De Abril 2012 a Agosto 2012

Empresa: Inloco, Comunicação Promocional, Lda.

Website: <http://www.inloco.com.pt/>

Promoção de Televisores 3D e Nivea Sun, supervisão de stocks, angariação de clientes e vendas.

Área de Marketing

## Competências Pessoais

---

### Competências Transversais

Conhecimentos aprofundados do Software SPSS.

Conhecimentos do sistema operativo Windows na ótica do utilizador.

Carta de condução de ligeiros.

Conhecimentos médios de Inglês (Boa compreensão oral e escrita).

### Competências Sociais

**Voluntariado** na área da defesa de direitos cívicos e acção social - **Associação Ilga Portugal**, de Dezembro de 2010 a Março de 2011.

Formação em técnicas de empatia e ajuda no contexto de vida das pessoas LGBT. Melhoramento da qualidade de vida a nível psicológico, emocional, aconselhamento jurídico e apoio social.

Possibilitou aumentar a tolerância, flexibilidade, adaptação a outras realidades, consciencialização de estereótipos e preconceitos. Capacidade de promover a saúde mental mesmo perante a diversidade.

**Voluntariado Feira do Livro Lisboa** de 23 de Maio a 11 de Junho 2013 - **APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros)**.

Principais Funções: Atendimento ao público, pesquisa, esclarecimentos e informações; moderação e manutenção dos espaços, infantis e de público em geral.

Competências Adquiridas: capacidade de atendimento diversificado ao público, conhecimento aprofundado sobre a realidade livreira, capacidade de comunicação, espírito de iniciativa e voluntarismo, capacidade de integração em equipas de trabalho.