

**FATORES INFLUENCIADORES NO DESEMPENHO ACADÊMICO  
DISCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR*****INFLUENCING FACTORS IN ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGHER  
EDUCATION INSTITUTIONS******FACTORES INFLUYENTES EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO  
DISCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*****MICHAEL DOUGLAS SOUSA LEITE**Bacharel em Administração (UFCG)  
Especialista em Docência no Ensino Superior (ICETEC)**MARCOS MACRI OLIVERA**Doutorando em Engenharia e Gestão de Recursos Naturais (UFCG)  
Professor de Ensino Superior (UFCG)**LUMA MICHELLY SOARES RODRIGUES MACRI**Doutoranda em Engenharia e Gestão de Recursos Naturais (UFCG)  
Professor de Ensino Superior (UFCG)**ROSIMERY ALVES DE ALMEIDA LIMA**Bacharela em Administração (UFCG)  
Mestra em Recursos Naturais (UFCG)**RESUMO**

Este estudo anseia investigar quais fatores relacionam-se com o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. A fim de medir associações entre as variáveis estudadas, os dados foram organizados e cruzados com o rendimento acadêmico dos alunos, com abordagem quantitativa. Utilizou-se, ainda, o teste de independência proposto por Anderson et al. (2007). Os resultados apontam que apenas as variáveis Cor/Raça, Estado Civil e a Relação área de ensino com maior afinidade influenciam o desempenho dos alunos. Este estudo permite, portanto, compreender a dinâmica de fatores que se relacionam com o



desempenho acadêmico do discente, fornecendo bases à implementação de políticas públicas para evitar/diminuir a evasão escolar nas instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** Desempenho; Discente; Universidade.

## ABSTRACT

This study aims to inquire which factors are related to the academic performance of students of the Accounting Sciences course of the Federal University of Campina Grande - UFCG. In order to measure associations among the studied variables, the data were organized and crossed with the students' academic performance, with a quantitative approach. It was also used the independence test proposed by Anderson et al. (2007). The results show that only the variables Color / Race, Marital Status and the relation area of teaching with greater affinity influence the students' performance. This study allows us to understand the dynamics of factors that are related to the student's academic performance, providing bases for the implementation of public policies to avoid / reduce the school dropout in higher education institutions.

**Keywords:** Performance; Student; University.

## RESUMÉN

Este estudio tiene como objetivo investigar qué factores están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Ciencias Contables en la Universidad Federal de Campina Grande - UFCG. Para medir las asociaciones entre las variables estudiadas, los datos se organizaron y cruzaron con el rendimiento académico de los estudiantes, con un enfoque cuantitativo. La prueba de independencia propuesta por Anderson et al. (2007) Los resultados muestran que solo las variables Color / Raza, Estado civil y el área de relación de la enseñanza con mayor afinidad influyen en el rendimiento de los estudiantes. Este estudio, por lo tanto, nos permite comprender la dinámica de los factores que están relacionados con el rendimiento académico del estudiante, proporcionando la base para la implementación de políticas públicas para prevenir / disminuir el abandono escolar en las instituciones de educación superior.

**Keywords:** Rendimiento; Estudiante; Universidad.



## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, as instituições de ensino superior (IES) têm crescido nos últimos anos, sendo sua reputação relacionada à qualidade real do ensino e a percepção, por exemplo, dos discentes em relação aos cursos, o que demanda processos contínuos de avaliação do sistema educacional vigente. Diante das novas demandas apresentadas pela sociedade, as IES são vistas, pois, como organizações complexas que tem atravessado um processo de adaptação e reestruturação do seu sistema (NASCIMENTO; PEREIRA; DOMINGO, 2010).

O desempenho acadêmico, por sua vez, pode ser resultado de uma imensa variedade de fatores, como a formação do quadro docente, a estrutura de um modo geral da IES, bem como a forma de organização do ensino que pode influenciar o desempenho dos estudantes. Não obstante, tal desempenho pode relacionar-se também com alguns atributos dos próprios discentes, como a maneira como os mesmos utilizam seu tempo e outras variáveis que serão discutidas ao longo deste trabalho.

Dentro deste contexto do desempenho acadêmico discentes e os aspectos que afetam este processo percebe-se que há uma escassez de estudos que acenda este debate sob uma visão holística. Todavia, a avaliação da qualidade dos sistemas educacionais, em particular nas instituições de ensino superior (IES), e, especialmente, desse desempenho é determinante quando se pretende efetivamente melhorar, por exemplo, a evasão escolar (MARTINEZ; GONÇALVES, 2012).

Na visão de Batista et al. (2013), a avaliação dos indivíduos é uma atividade corriqueira na vida, manifestando-se nas relações profissionais e interpessoais permitindo, assim, constantes revisões de condutas, comportamentos e atuações. De forma restrita, seu sentido foi, historicamente, construído nos espaços educacionais como ferramenta de medição, na busca da melhoria dos resultados. A avaliação é certificadora, quando assegura que o aluno obteve aprovação e que concluiu o curso. No entanto, ainda é facilitadora ajudando a aprendizagem, por meio dos resultados, os alunos



poderão avaliar a aprendizagem e aquilo que ainda precisam fazer para aprender (BOUD; FALCHIKOV, 2007).

Talvez por esse motivo, diversas IES têm implementado sistemas frequentes de avaliações, e não apenas os exames tradicionais. A utilização da avaliação como maneira de promover a aprendizagem dos alunos implica, perceber qual o impacto que estas práticas terão na taxa de aprovação e, por conseguinte na aprendizagem, e como os alunos as consideram para a sua aprendizagem.

O ensino nas IES mostra-se massificado, isto é, abre-se a camadas sociais heterogêneas (ALMEIDA; SOARES, 2003). Assim, uma das crescentes preocupações que estas demonstram é com relação à incidência de insucesso acadêmico dos seus discentes, que se manifesta de diversos modos, tais como: absentismo, baixas classificações, mudanças de curso, evasão (ALMEIDA; SOARES, 2003; RODRIGUES, 2012; MERCURI; POLYDORO, 2003; IGUE et al., 2008; BATISTA et al., 2013).

A avaliação de desempenho, por sua vez, é cogente para o processo educativo, a qualidade do ensino/aprendizagem e sobrevivência das IES no mercado, principalmente aquelas que levam em conta a percepção dos alunos. Ressalta-se que, é preciso estar prudente a natureza que compõem a ferramenta de avaliação, pois estas podem ser críticas para a qualidade do processo (NASCIMENTO; PEREIRA; DOMINGO, 2010).

Desse modo, este estudo anseia investigar quais fatores relacionam-se com o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Considera-se, então, o momento atual de apreensão em relação à formulação e implementação de políticas públicas que poderão contribuir para acender o debate e construir estratégias acerca, principalmente, da evasão escolar nas instituições de ensino superior.



## 2. CONCEITO E OS PRINCIPAIS FATORES DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Em termos educativos, pode-se definir o conceito de desempenho acadêmico como um processo que gera resultados da aprendizagem promovida pelas atividades educativas do docente destinada ao discente, porém, nem toda aprendizagem é produto apenas da ação docente (TOURON, 1984 apud FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 637). Neste sentido, esse desempenho é concebido enquanto construto que não contempla só motivação e atitudes dos alunos, mas outras variáveis como a relação aluno e professor.

Braga (2004, p. 1) assegura que “a avaliação do desenvolvimento e do aprendizado dos alunos, ou seja, a determinação de quão bem os alunos alcança os objetivos acadêmicos, é uma das principais formas pelas quais as instituições de ensino demonstram suas efetividades”. Assim, pode-se entender que o desempenho acadêmico está relacionado a fatores como habilidades, inteligência e competência.

Dessa forma, essa definição remete à necessidade de procurar termos operacionais que permitam a análise e a compreensão do desempenho acadêmico perante a relação entre desempenho e personalidade do aluno, estimando que as notas, com certas reservas, são valiosos instrumentos de comparação entre esses aspectos (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014).

A partir desses pressupostos citados, pode-se compreender a tendência de reconhecer o conceito de desempenho acadêmico enquanto relação entre o “input” potencial do estudante e a “aprendizagem”, produto que se logra. Assim são analisados a seguir os principais fatores que influenciam o desempenho acadêmico. O autoconceito, por sua vez, segundo Fagundes, Luce e Espinar (2014) é reconhecido como o elemento mais importante no estudo do processo motivador, refere-se ao conjunto das crenças e percepções que um indivíduo tem sobre si mesmo em diferentes áreas, sendo um dos determinantes principais do desempenho dos discentes.



Entre as mais relevantes pesquisas sobre autoconceito, estão as de Marsh (1990), que relata que o autoconceito casualmente determina o desempenho dos discentes; as de Skaalvik e Hagtvet (1990) e Chapman, Lambourne e Silva (1990) que relatam que as experiências de êxito acadêmico determinam o autoconceito dos alunos, refere-se à administração geral da própria conduta acadêmica com ênfase em diferentes aspectos. Quanto aos objetivos acadêmicos dos alunos, as pesquisas procuram explicar a motivação com fundamento nas metas do indivíduo, as quais em parte são determinadas, pela noção que o mesmo tem de sua capacidade.

Gonzalez, Valle e Pérez (1996) e González-Pienda et al. (1997) destacam que uma das metas importantes é a competência percebida, a partir da releitura do conceito de meta acadêmica e da sua relação com a motivação. Desse modo os objetivos pelos discentes perseguidos, determinam a forma como encerram as suas atividades acadêmicas, podendo ser classificadas na visão Fagundes, Luce e Espinar (2014, p. 646) em quatro categorias: Metas relacionadas com as tarefas, Metas relacionadas com a auto percepção, Metas relacionadas com a valoração social e Metas relacionadas à obtenção de recompensas externas.

Com relação à escolha do curso superior, a adaptação entre a carreira desejada e a cursada é um preditor “bom” da persistência na Educação Superior. Para Fagundes, Luce e Espinar (2014) uma escolha adequada do curso é indicador da permanência na Universidade. Apodaka e Gallarreta (1999) apresentam, por sua vez, a taxa bruta de alunos satisfeitos vocacionalmente (escolha do curso versus curso em que estão matriculados) como indicador associado à taxa de desempenho do aluno, e afirmam que o sistema de acesso baseado em números fechados pode distorcer a conhecida associação do desempenho a fatores sociais, pessoais como: interesses, expectativas de sucesso profissional, motivações, etc.

O ambiente de aprendizagem na sala de aula pode ser caracterizado e analisado a partir de diferentes perspectivas e facetas. Estas passam pelos aspectos físicos e materiais, entretanto ultrapassam-nos, pois são contextos marcados como relacionais,



levam a que as relações com o conhecimento e a sua apropriação sejam mediadas por interações com os outros. Assim, para se entender o ambiente de sala de aula, para além da observação direta das suas facetas, é imprescindível considerar as percepções de professores e alunos (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ, 2007).

Meyer e Turner (2002) relatam que ambientes que fazem os alunos a sentir confiança, a serem curiosos e perseverantes, geralmente evidenciam perfis emocionais mais positivos. Contudo, para os autores, um outro aspeto essencial para as emoções percebidas na sala de aula é o suporte afetivo do docente, tanto nas suas primeiras aulas, como nas interações ao longo do período.

Nos processos de ensino na sala de aula é impossível, separar as emoções, das motivações e das cognições, considerando que a ambivalência ou consistência do suporte emocional é um elemento fundamental para o clima de sala de aula. O clima afetivo vai condizer o processo de avaliação, estabelecê-lo de objetivos, as escolhas de estratégias e o início da ação. Ambientes de sala de aula positivos e considerados motivadores refletem, experiências emocionais positivas (MEYER; TURNER, 2002).

Em contraste, emoções negativas podem ter efeito contrário na aprendizagem e no desempenho, pelo negativo efeito na focalização na tarefa e na motivação. Já, as associações de desempenho com as emoções positivas (alívio) e negativas (ansiedade, zanga) não são claras, podendo ter diferenciados impactos (MEYER; TURNER, 2002). Embora sejam preditores do desempenho, não implicam diretamente que as relações que se estabeleçam somente em um sentido, podendo a aprendizagem, as emoções e os resultados estarem associados por causalidades recíprocas, onde, as emoções influenciariam os resultados, mas o feedback destes afetaria as emoções.

Torna-se louvável também discutir sobre a motivação. Área de estudos que tem sido sempre orientada nas últimas décadas por uma abordagem humanizadora e positiva, buscando encontrar direções para ajudar as pessoas a realizar-se profissionalmente e pessoalmente. Assim as teorias motivacionais são compreendidas



como uma incessante busca para identificar as fontes de prazer e influencia em diversos campos, inclusive o acadêmico.

Para Costa et al. (2014) a motivação é um fator que influencia na qualidade de vida das pessoas de um modo em geral, fazendo com que as mesmas se sintam mais animadas e entusiasmadas, prosseguindo de maneira satisfatória. A palavra motivação segundo Oliveira (2014) vem do Latim “motivus”, direcionado ao movimento, algo relativamente móvel, ou seja, que causa o surgimento de ânimo renovado, começando a agir na procura de novos horizontes e conquistas, nesse sentido, há uma preocupação constante em que devem ser feitas prevenção de situações desencadeiem a desmotivação.

A motivação pode ser definida, então, como sendo um modelo responsável pela persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de seus objetivos em comum. Iniciando-se a partir da intensidade de um desejo e até as dificuldades que impulsiona uma pessoa para alcançar determinado objetivo de um indivíduo.

### 3. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado na Universidade Federal de Campina Grande, no Campus de Sousa – PB, no curso de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais - CCJS. A cidade ocupa uma área de 738,547 km<sup>2</sup> e soma uma população 68 434 habitantes, sendo o sexto mais populoso do estado, o primeiro de sua microrregião e o segundo de sua mesorregião. Encontra-se situada na Mesorregião do Sertão Paraibano e Microrregião de Sousa, localiza-se a oeste da capital do estado, distante desta cerca de 438 km (IBGE, 2017). Para alcançar os objetivos do trabalho, optou-se por um estudo de natureza exploratório-descritiva, com abordagem quantitativa.

O curso de Ciências Contábeis foi implantado no Campus da UFCG em Sousa por meio da resolução nº 07/2004 da Câmara Superior de Ensino da UFCG, com a



finalidade de diminuir as carências identificadas na região Nordeste do País, mais precisamente na região do Sertão no estado da Paraíba (UFCG, 2010).

A população deste estudo foi formada por 217 alunos com vínculo de matrícula no curso bacharelado em Ciências Contábeis da UFCG/CCJS, campus Sousa (UFCG, 2017). A amostra foi calculada através do método probabilístico de Silva (2001), no qual o tamanho da amostra está diretamente relacionado com o percentual mínimo estipulado de carga horária, assumindo, portanto, um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 10%.

Sendo assim, o percentual mínimo estipulado de carga horária para inclusão no estudo totaliza 50% da carga horária total do curso, o que correspondeu aos estudantes matriculados nos 5º, 7º e 9º período. Foram descartados o 6º e o 8º período em virtude da sistemática de entrada no curso pelo vestibular/ENEM, que acontece por ano, o que define a inexistência desses períodos durante o período letivo 2016.2.

Para tanto, utilizou-se o cálculo do tamanho da amostra em populações finitas definido por Pocinho (2009), tomando por base o Nível de Confiança ( $Z$ ) de 90%,  $P$  = Quantidade de Acerto esperado (%) de 50%,  $Q$  = Quantidade de erro esperado de 50%,  $N$  = População Total em 217 indivíduos e um  $e$  = Nível de Precisão (%) em 10%. Totalizando, assim, o tamanho da amostra ( $n$ ) em 52 indivíduos.

Uma das exigências da amostra probabilística é que os componentes do conjunto universo tenham chances iguais de participar do estudo. Destarte, a fim de assegurar a aleatoriedade da escolha dos discentes, o questionário foi aplicado com os alunos que, randomicamente, estiveram na universidade nos dias em que o questionário foi aplicado.

A pesquisa foi aplicada aos períodos que estiveram na universidade durante o período de aplicação (15 e 16 de fevereiro de 2017) dos questionários, o 5º e 7º período, e aos alunos presentes em cada sala de aula visitada, perfazendo, portanto, um total de 60 alunos. A coleta de dados tomou por base pesquisas anteriores que estudaram o desempenho acadêmico, através de questionário que segundo Malhotra *et al.* (2006),



trata-se de um documento composto por uma série de perguntas, usado para coletar dados primários.

O questionário foi composto por 23 questões, com respostas de múltipla escolha contendo quatro alternativas, do qual permitiu caracterizar o perfil do aluno de acordo com suas informações sociais, educacionais e de visão de futuro, e fazer o levantamento das variáveis de investigação. Além disso, foi realizada uma consulta ao histórico atual dos alunos com o intuito de verificar o Coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) destes, com o intuito de lançar bases à relação entre o CRA e as variáveis que podem interferir no rendimento e aprendizado.

Os resultados encontrados foram organizados e apresentados em quadros, bem como cruzados com o rendimento acadêmico dos alunos, utilizando os coeficientes de contingência como recurso, a fim de medir associações entre as variáveis estudadas. Tais resultados analisados foram obtidos através do teste de independência apresentado por Anderson *et al.* (2007), que se apropria dos dados amostrais para descobrir, através da distribuição qui-quadrado, o grau de dependência do resultado com a sua variável, aceitando ou rejeitando as hipóteses de não dependência ( $H_0$ ) ou de dependência ( $H_1$ ). Para tanto, o cálculo executado é:

$$X^2 = \sum_i \sum_j \frac{(f_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

$$e_{ij} = \frac{(\text{Total da Linha } i) * (\text{Total da Coluna } j)}{\text{Tamanho da Amostra}}$$

$$gl = (\text{Total de linhas } i - 1) * (\text{Total de colunas } j - 1)$$

Onde:

$X^2$  = quiquadrado

$f_{ij}$  = frequência observada para a categoria da tabela de contingência na linha  $i$ , coluna  $j$ .

$e_{ij}$  = frequência esperada para a categoria da tabela de contingência na linha  $i$ , coluna  $j$  baseada na hipótese de independência.

$gl$  = grau de liberdade.



O resultado apontado pelo teste de independência foi comparado com valores pré-estabelecidos na tabela do qui-quadrado, com a qual se consegue atribuir o limite de aceitação para cada hipótese. Vale ressaltar que, a identificação do valor de referência na tabela, depende do nível de significância ( $\alpha$ ), do qual o presente estudo utilizou o valor de 0,05 e do grau de liberdade (gl), encontrado através da fórmula descrita acima.

Quando o valor calculado apresenta-se menor que o referenciado na tabela, a hipótese nula é aceita, sendo evidenciado o não relacionamento entre a variável e o rendimento. Do contrário, quando o valor calculado é maior que o referenciado no quadro, quando a hipótese nula é rejeitada, aceita-se a hipótese alternativa, que evidencia a relação rendimento/variável.

Para analisar as correlações entre as variáveis e o CRA agrupou-se 8 conceitos das médias dos alunos, descritos a seguir: A ( $> 9,5$ ), B ( $> 9$  e  $< 9,5$ ), C ( $> 8,5$  e  $\leq 9$ ), D ( $> 8$  e  $\leq 8,5$ ), E ( $> 7,5$  e  $\leq 8$ ), F ( $> 7$  e  $\leq 7,5$ ), G ( $> 6,5$  e  $\leq 7$ ), H ( $\leq 6,5$ ). A distribuição das médias por conceitos serviu para diluir os grupos e assim conseguir uma análise mais refinada quando se relaciona com cada questão apresentada. Após a conceituação das médias, duas hipóteses relacionadas aos resultados dos cálculos foram atribuídas ao trabalho:

- A hipótese nula  $H_0$ , em que a variável em questão nada interfere no rendimento do estudante.
- A hipótese alternativa  $H_1$ , no qual a variável em questão mostra indícios de relação com o rendimento acadêmico.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, salienta-se que nenhum dos participantes deste estudo apresentou o CRA superior a 9,5, por este motivo as tabelas apresentam apenas conceito de médias  $> 9$  e  $< 9,5$ .

O Quadro 1 mostra os valores atribuídos à análise dos conceitos em relação à destruição de gênero que, por sua vez, foi exposto de forma exclusiva com o intuito de



exemplificar de que maneira os resultados foram calculados. Todavia, os resultados das demais variáveis serão apresentados conjuntamente no Quadro 2.

**quadro 1.** Distribuição dos conceitos em relação ao gênero.

Conceitos Alternativos	Conceitos							Total	%
	<9,5 e >9,0	>8,5 e ≤ 9	>8 e ≤8,5	>7,5 e ≤8	> 7 e ≤7,5	> 6,5 e ≤7	≤6,5		
A – masculino	2	5	3	7	6	4	5	32	53,3
B – feminino	2	4	6	9	2	2	3	28	46,7
<b>Total geral</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>60</b>	
<b>%</b>	<b>6,7</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>26,7</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>13,3</b>		

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Com referência ao gênero, o sexo masculino foi mais incidente, correspondendo a (53,3%) do total de participantes e (46,7%) feminino. De acordo com Pesquisa do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) (2014), este dado está relacionado pelo histórico, onde os homens ainda são maioria na área de contábeis, mas a participação feminina vem crescendo.

Em relação ao desempenho acadêmico com a variável gênero, o CRA feminino foi superior (8,3) a (7,48) dos homens, ou seja, as melhores colocações, de acordo com os conceitos adotados para as médias, são ocupadas por participantes do sexo feminino.

No resultado do teste de independência, que relaciona as frequências observadas e esperadas,  $X^2 = 6,829$ , foi possível comparar o valor obtido por meio da equação com o valor de referência da tabela de distribuição do qui-quadrado,  $X^2_{\alpha} = 12,59$  adotando o grau de significância ( $\alpha$ ) de 0,05 e grau de liberdade ( $gl$ ) igual a 6, onde aponta que a questão do gênero não interfere no rendimento do estudante. Silva *et al.* (2010) relata que para se ter uma maior compreensão a respeito das diferenças entre homens e mulheres de desempenho, não deve-se relacionar apenas gênero e rendimento, pois não tem-se demonstrado influência significativa nos resultados de testes educacionais.



No Quadro 2, de forma consolidada, mostra-se os valores atribuídos à análise dos conceitos das vinte e uma variáveis analisadas neste estudo.

**Quadro 2.** Distribuição dos conceitos em relação às vinte e uma variáveis estudadas.

Fatores / Variáveis	Grau de significância ( $\alpha$ )	Grau de liberdade (gl)	$X^2_t$	$X^2$	Conclusão
Gênero	0,05	6	12,59	6,829	Aceita hipótese
Faixa etária	0,05	18	28,869	26,501	Aceita hipótese
Estado civil	0,05	12	21,026	23,598	Rejeita hipótese
Etnia	0,05	18	28,869	31,75	Rejeita hipótese
Renda	0,05	18	28,869	21,67	Aceita hipótese
Religião	0,05	18	28,869	12,71	Aceita hipótese
Paternidade/maternidade	0,05	18	28,869	16,07	Aceita hipótese
Ocupação profissional	0,05	18	28,869	18,27	Aceita hipótese
Tempo de experiência profissional	0,05	18	28,869	18,85	Aceita hipótese
0 Local de residência	0,05	12	21,026	13,92	Aceita hipótese
1 Convívio residencial	0,05	18	28,869	16,6	Aceita hipótese
2 Formação básica	0,05	18	28,869	20,29	Aceita hipótese
3 Área de ensino	0,05	18	28,869	29,90	Rejeita hipótese
4 Forma de ingresso no curso	0,05	12	21,03	8,7	Aceita hipótese
5 Qualidade do ensino no curso	0,05	12	21,03	8,99	Aceita hipótese



6	Técnica preferida de estudo	0,05	18	28,869	15,97	Aceita hipótese
7	Método preferido de avaliação	0,05	12	1,03	13,16	Aceita hipótese
8	Primeira opção de curso	0,05	18	28,869	20,73	Aceita hipótese
9	Planejamento futuro, pós- formação	0,05	18	28,869	14,66	Aceita hipótese
0	Educação familiar recebida	0,05	12	21,03	4,009	Aceita hipótese
1	Orientação política	0,05	18	28,869	21,52	Aceita hipótese

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

No quadro 2, variável 2, analisou-se a Distribuição dos conceitos em relação à faixa etária, foram divididos em quatro grupos de faixa etária. A faixa etária variou de 19 a 45 anos, sendo a grande maioria constituída de pessoas com idade entre 21 e 30 anos (80%), seguidos pela faixa etária de menos de 20 anos (10%), de 31 a 40 anos (6,7%), e (3,3%) mais de 40 anos, assim a mediana foi correspondente a 23,8 anos. Com isso, pode-se afirmar que se trata de um grupo em sua maioria jovens. Isso ocorre segundo dados Ministério da Educação e Cultura – MEC devido às alternativas de ingresso às universidades, os jovens têm iniciado o ensino superior cada vez mais cedo, além disso também se percebe uma oferta maior de vagas no país para o ensino superior (BRASIL, 2012).

No cálculo do teste de independência para essa variável pode-se auferir que  $X^2 = 26,501$  comparado com o  $X^2_c = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , encontra-se na região aceitável do gráfico para a  $H_0$ , ou seja, não há indícios de relação entre a faixa etária dos estudantes e o rendimento acadêmico.

O quadro 2, variável 3, destaca a relação ao Estado Civil, a tabela mostra que a grande maioria (81,7%) dos participantes são solteiros (as) (15%) casados (as), e (3,3%)



são separados. Na relação desempenho Acadêmico *versus* estado civil, os valores obtidos da tabela ao teste de independência é igual  $X^2 = 23,598$  comparando com o  $X^2_{\alpha} = 21,026$  com o  $gl = 12$  e  $\alpha = 0,05$ , assim o resultado encontra-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a  $H_0$  e aceitar a  $H_1$ , ou seja, o resultado aponta evidência de ligação entre o estado civil e o rendimento acadêmico dos alunos.

Outro ponto analisado foi em relação à Etnia dos discentes, conforme a tabela 1, variável 4. Na Etnia (Raça/Cor) a maioria dos estudantes afirmou branca (50%), seguidos pela cor parda (30%), (10%) Negra e (10%) amarela. Assim, os resultados apontam para a existência de profundas e persistentes desigualdades raciais, contrariando a ideologia da democracia racial. Apesar das políticas das Cotas Raciais que buscam garantir uma reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por "raça", o que ainda persistem são as desigualdades. Segundo Tragtenberg *et al.* (2006) há fortes evidências que políticas de ampliação de vagas cegas à raça/cor e à renda manterão as mesmas desigualdades. Isso indica que a Etnia funciona enquanto gerador de desigualdades no acesso dessas pessoas no ensino superior.

No cálculo do teste de independência, para variável cor/etnia o valor de  $X^2 = 31,75$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a  $H_0$  e aceitar a  $H_1$ , ou seja, o resultado aponta evidência de ligação entre a Etnia e o rendimento acadêmico dos alunos. Segundo Pinheiro (2014) os alunos cotistas em sua maioria são advindos de famílias com baixas condições socioeconômicas e tal característica pode favorecer uma menor probabilidade de sucesso acadêmico. Esta correlação se justifica pelo fato de que pessoas com menor renda se veem mais pressionadas a trabalhar e por também possuir um menor acesso a recursos como cópias de textos, livros e passagens.

O quadro 2, variável 5, observou-se que quanto a Renda Familiar, a maioria (78,3%) dos entrevistados possui uma renda familiar de renda de 1 a 4 salários mínimos, (11,7%) 4 a 8 salários mínimos e ambos com (5%) Menos de 1 salário mínimo e 8 a 10



salários mínimos. Calculando o teste de independência o valor obtido de  $X^2 = 21,67$ , comparando com o  $X_{\alpha}^2 = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , aceita a  $H_0$ , mostrando que não há relação entre renda e desempenho acadêmico.

Sobre a religião (quadro 2, variável 6) houve predominância de católicos (65%), Evangélicos (Protestantes) representaram (20%), (11,7%) Agnósticos, (3,3%) são Espíritas. Vale destacar que a população brasileira é majoritariamente cristã (87%), sendo sua maior parte católico romana (64,4%) (IBGE, 2010). Isso pode ocorrer pela herança da colonização portuguesa, onde o catolicismo foi por muitos anos religião oficial do Estado até a Constituição de 1891, que instituiu o Brasil como Estado laico.

Quanto à orientação política o quadro 2, variável 6, observou-se que no cálculo de independência da variável religião o valor de  $X^2 = 12,71$  comparando com o  $X_{\alpha}^2 = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , aceita a  $H_0$ , mostrando que não há relação entre religião e desempenho acadêmico.

No quadro 2, variável 7, analisou-se à questão da paternidade/maternidade. A grande maioria (86,7%) dos alunos não possuem filhos, (8%) possuem 3 ou mais filhos, (5%) possuem 1 filho e (3,3%) possuem 2 filhos. Aplicando os valores ao teste de independência, obtêm-se valor de  $X^2 = 16,07$  comparando com o  $X_{\alpha}^2 = 28,869$ , com o  $gl = 18$ , conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o fato de ter filhos e o rendimento acadêmico, conforme visto no gráfico. Observou-se que alguns alunos possuem um perfil não tradicional, trabalham, são casados de idade mais elevada e com filhos.

Para Bowl (2001) o maior sentido de responsabilidade com que se enfrentam as tarefas é a impossibilidade de se dedicarem a tempo inteiro à universidade e ao estudo, face às responsabilidades laborais e familiares, entre outras.

No quadro 2, variável 8, analisou-se a questão da ocupação profissional. Sobre tais conceitos em relação à ocupação profissional trabalho, a maioria trabalha e teve outras experiências profissionais (45%), (23,3%) estão tendo sua primeira experiência profissional, (21,7%) não estão trabalhando mas já tiveram experiências profissionais e



(10%) nunca trabalharam. Nota-se um número elevados de desempregados, nos últimos anos segundo IBGE (2016) o número de desempregados aumentou em mais de 2 milhões em 2016 e chegou a 12 milhões de brasileiros.

Sobre a área de maior experiência que se destacaram foram: (46,7%) Contabilidade e/ou Administração geral, (21,8%) Logística, produção ou outros, (13,3%) Marketing, comercial ou vendas. Da primeira variável experiência profissional o valor encontrado para  $X^2 = 18,27$  com o  $gl = 18$ , comparando com  $X^2_{\alpha} = 28,869$ , mostra que não há evidência de relação ocupação profissional, aceitando  $H_0$ . Na segunda variável ocorreu de igual modo mostrando que a área de experiência que foi  $X^2 = 14,27$  é inferior a  $X^2_{\alpha} = 28,869$ , aceitando também  $H_0$ .

Para Niquini *et al.* (2015) ao analisarem sobre temas relacionados ao trabalho e ao estudo, pesquisas apontaram que o termo “trabalho” traz, predominantemente, significados positivos, por exemplo à construção de um futuro/experiência profissional cada vez melhor, enquanto, para “trabalhar e estudar”, predominam significados negativos, como expressão da sobrecarga derivada da junção de duas atividades que demandam esforço, geram cansaço físico e psicológico, principalmente.

A variável 9 do quadro 2 mostra a influência do tempo de experiência profissional, onde a maioria dos estudantes tem experiências de 2 a 5 anos (31,7%), inferior a 2 anos e mais de 5 anos tiveram o mesmo valor em porcentagem (28,3%) e (11,7%) não possuem experiências profissionais. Aplicando os valores ao teste de independência, chega-se ao resultado do  $X^2 = 18,85$  que comparado ao valor tabelado  $X^2_{\alpha} = 28,869$  com  $gl = 18$ , encontra-se na região não crítica do gráfico. Com base nos resultados conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o rendimento acadêmico e tempo de experiência profissional.

Quanto à variável 10, quadro 2, é destacado a influência do local de residência no desempenho acadêmico dos discentes. Destaca-se que a cidade de Sousa encontra-se na região do sertão da Paraíba, sendo circunvizinhos os municípios de Aparecida, Cajazeiras, Lastro, Marizópolis, Nazarezinho, Pombal, Santa Cruz, São Francisco, São



José da Lagoa Tapada e Vieirópolis. A maioria dos discentes reside na mesma cidade onde o curso é ministrado (68,4%), (18,3%) residem em outras cidades circunvizinhas e (13,3%) em Cajazeiras. Calculando a relação entre local de residência e desempenho acadêmico o teste de independência resultou em  $X^2 = 13,92$  que comparado ao valor tabelado de  $X^2_t = 21,026$  com  $gl = 12$ , encontra-se na região não crítica do gráfico. Com base nos resultados conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o rendimento acadêmico e local de residência.

Quanto a avaliação em relação ao convívio residencial o quadro 2, variável 11, mostra que a maioria dos estudantes convive com os pais (78,3%), (11,7%) com amigos e ambos com (5%) sozinho ou com o conjugue/parceiro (a). Outro ponto analisado foi a criação, o onde a maioria foi criado pelos pais (86,7%), (8,3%) foram criados pelos avós e (5%) por outros familiares. Aplicando os valores ao teste de independência, chega-se ao resultado do  $X^2 = 16,60$  para a primeira variável (relação ao convívio residencial) e  $X^2 = 13,487$  para segunda (por quem foi criado), comparando ao valor tabelado  $X^2_t = 28,869$  com  $gl = 18$ , para as duas variáveis, os valores encontra-se na região não crítica. Com base nos resultados conclui-se que a  $H_0$  é aceitável, ou seja, não se evidenciou relação entre o convívio residencial ou criação familiar.

As relações familiares refletem diretamente nas diferentes áreas do desenvolvimento e na emocionalidade (nível de stress, satisfação com a vida, bem-estar, entre outros aspectos) (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012). A exposição da criança a práticas parentais pouco construtivas ou sua privação de envolvimento afetivo com pais e mães constitui um fator de risco para seu desenvolvimento, aumentando sua vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar.

No quadro 2, variável 12, é analisado a distribuição dos conceitos em relação à preponderância da formação básica. Observa-se que a maioria dos estudantes, (61,7%), foram formados em instituições públicas de ensino, (18,3%) frequentaram apenas a rede privada de ensino, (13,3%) assinalaram que a sua formação foi realizada em maior parte na rede privada e (6,7%) assinalaram que a maior parte da sua formação foi realizada na



rede pública. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 20,29$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja, o resultado aponta que não há evidência de ligação entre preponderância da formação básica e o rendimento acadêmico dos alunos.

Alvarenga *et al.* (2012) relata que, mesmo sendo garantido o acesso ao ensino superior, são grandes as dificuldades que os estudantes provenientes de escolas públicas enfrentam para permanecer nas universidades e afirmam que ações conjuntas entre essas instituições e o governo são fundamentais.

Outro fator analisado nesta pesquisa foi à distribuição dos conceitos em relação à área de ensino com maior afinidade, quadro 2 (variável 13). Os dados apresentados acima apontam que as áreas de maior afinidade relacionadas ao ensino básico para os participantes da pesquisa, são a de Exatas (61,7%) e a de Humanas com (33,3%) e apenas (1,7%) assinalaram outras. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 29,90$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$ ,  $gl = 18$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região crítica, devendo assim, rejeitar a  $H_0$ , e aceitar  $H_1$ , ou seja, o resultado aponta que há evidência de ligação entre área de ensino com maior afinidade e o rendimento acadêmico dos alunos. Destaca-se que no curso de Ciências Contábeis da UFCG existem diversos componentes curriculares ligados na área de exatas, tendo a matemática como base.

Sobre a distribuição dos conceitos em relação à forma de ingresso no curso, o quadro 2, variável 14, mostra que a maioria dos alunos que ingressaram no curso, (80%), foram aprovados pela livre concorrência, sem optarem por cotas raciais ou sociais. (18,3%) fizeram uso de cotas para o ingresso e 1,7% ingressaram no curso por meio de transferência de outra IES. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 8,70$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 21,03$ ,  $gl = 12$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja, o resultado aponta que não há evidência de ligação entre forma de ingresso no curso e o rendimento acadêmico dos alunos.



No quadro 2, variável 15, é analisado a questão dos conceitos em relação sobre a qualidade do ensino no curso, na qual observa-se a distribuição dos conceitos em relação à opinião dos estudantes acerca da qualidade do ensino no curso de Ciências Contábeis. Os dados apresentados apontam que a maioria (51,7%) atribuem boa qualidade ao curso, (41,6) avaliaram regular e (6,7%) ótimo. A alternativa D, ruim, não foi assinalada por nenhum dos participantes da pesquisa. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 8,99$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 21,03$  gl = 12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja, o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação a opinião sobre qualidade do ensino no curso e o rendimento acadêmico dos alunos.

Carnevale e Rose (2003) mostram que, quanto maior a qualidade da universidade, maior a probabilidade do rendimento do aluno. Isso se daria pelo fato de estas instituições possuírem uma melhor infraestrutura e por terem uma composição de alunos conscientes do valor agregado daquele ensino.

No que tange a técnica preferida de estudos (quadro 2 – variável 16) e sobre o método de avaliação, os dados mostram que a maioria (60%) gostam de ler e fazer marcações ou anotações acerca da literatura estudada, (23,3%) discutir o assunto em grupo, (15%) apenas ler e (1,7%) outra técnica. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 15,97$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$  gl = 18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre técnica preferida de estudo e o rendimento acadêmico dos alunos.

Em relação ao método preferido de avaliação exposto no quadro 2, variável 17, os dados apresentados apontam que grande parte dos alunos prefere a prova individual (51,6%), (31,7%) trabalho/seminário em grupo e (16,7%) pontuação por participação. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 13,16$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 21,03$  gl = 12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim,



aceitar a  $H_0$ , ou seja, o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre método preferido de avaliação e o rendimento acadêmico dos alunos.

Quanto à variável 18 (primeira opção do curso) do quadro 2, há uma distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso. Observa-se na tabela 1 a distribuição dos conceitos em relação à primeira opção de curso ou o curso que o aluno sonha fazer. A observação dos dados aponta que, em sua maioria, os estudantes têm o curso de ciência contábeis como primeira opção de curso, representando (51,7%) do total da amostra. É relevante identificar que para os outros respondentes o curso a qual ele faz não representa a sua primeira opção. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 20,73$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$  gl = 18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre primeira opção de curso e o rendimento acadêmico dos alunos.

Em relação ao planejamento futuro, pós-formação, conforme quadro 2 (variável 19). A tabela mostra a distribuição dos conceitos em relação ao planejamento futuro dos estudantes, após a graduação. Os dados apresentados apontam que (56,7%) dos estudantes que pretendem prestar concurso público após a graduação, (30%) assinalaram que pretendem ser abrir seu próprio negócio, (10%) seguir carreira acadêmica e (3,3%) pretendem tornar-se executivos em empresas privadas. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 14,66$  comparado com o  $X^2_{\alpha} = 28,869$  gl = 18 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre planejamento futuro, pós-formação e o rendimento acadêmico dos alunos.

Os conceitos em relação à educação familiar recebida estão expostos no quadro 2 (variável 20) onde os dados apresentados apontam que (53,3%) dos alunos classificaram a educação familiar recebida como sendo moderada, (36,7%) classificaram-na como liberal e aberta, (10%) como sendo rígida. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 4,009$  comparado como  $X^2_{\alpha} = 21,03$  gl = 12 e  $\alpha = 0,05$ , o resultado



encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre educação familiar recebida e o rendimento acadêmico dos alunos.

Quanto à orientação política, quadro 2 (variável 21), observa-se que os dados apontam que a maioria dos alunos, (36,7%) não tem orientação política, (26,6%) caracterizam-se como sendo de esquerda, (25%) caracterizaram-se como sendo de direita e (11,7%) não sabem definir sua orientação política. No cálculo do teste de independência, pode-se auferir que  $X^2 = 21,52$  comparado como  $X_{\alpha}^2 = 28,869$  e  $\alpha = 0,05$ , o resultado encontra-se na região não crítica, devendo assim, aceitar a  $H_0$ , ou seja, o resultado aponta que não há evidência neste caso de ligação entre orientação política e o rendimento acadêmico dos alunos.

## 5. CONCLUSÃO

Os resultados demonstraram que a maioria das variáveis não se relaciona com o desempenho acadêmico como: sexo, idade, filhos, ocupação, tempo de experiência profissional, área de experiência profissional, cidade onde reside, com quem reside, rede de formação do ensino básico, forma de ingresso no curso, opinião sobre a qualidade do curso, técnica preferida de estudo, método de avaliação preferida, planejamento para o futuro, educação familiar recebida, responsáveis pela criação e orientação política. Em todos esses casos a hipótese  $H_0$  foi aceita.

Algumas variáveis quando relacionadas demonstram influência indireta no caso do rendimento acadêmico, é caso de estudantes não-tradicionais (idade, trabalho e filhos). Com perfil diferente esses alunos possuem maior responsabilidade e desempenham papéis múltiplos tais como a atividade profissionais e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que são estudantes. Tais fatores restringem o seu tempo para estudar; pesquisar e para atividades extracurriculares; representam sem dúvidas,



uma fonte de cansaço e de conflito nas várias arenas sociais, tanto no seio da família, da academia, ou mesmo do trabalho.

Outro fator é que o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis independe do seu estilo de aprendizagem. Dessa maneira, apesar dos estudantes captarem e internalizarem o conteúdo de maneira diferente, esse estilo de aprendizagem não tem interferência direta em seu desempenho. Ainda nesse sentido, constatou-se que o desempenho acadêmico independe do gênero ou da idade. O que de fato impõe seu desempenho o seu esforço em desenvolver o seu conhecimento.

Dentre as variáveis que mostram influencia no desempenho a Cor/Raça aponta para a existência de profundas e persistentes desigualdades raciais. Fica claro que as diferenças são grandes e reais, não só entre brancos e pardos, mas, principalmente, entre brancos e pretos. Ações devem ser pensadas e executadas para se diminuir essa separação, caso contrário, não se percebe uma tendência de alteração da curva de desempenho que separa esses grupos raciais. Entretanto, fica explícito que parte da diferença racial, na acepção que se dá ao termo negro, é socioeconômica. Outra parte, entretanto, ultrapassa esta explicação. Este trabalho não pretende procurar explicações, mas apoia a tese de que temos uma questão racial a ser resolvida no Brasil, ainda que os termos de sua definição sejam diferentes do usual.

Na relação desempenho Acadêmico versus estado civil, os valores obtidos da tabela ao teste de independência aponta evidência de ligação entre o estado civil e o rendimento acadêmico dos alunos, bem como a relação área de ensino com maior afinidade. Nesse último está associado a componentes curriculares ligados na área de exatas, tendo a matemática como base. Destaca-se, então, que o rendimento pode ser um processo multifatorial. Assim, precisa-se levar em considerações as limitações naturais do método empregado e dos procedimentos de amostragem, principalmente diante de uma amostra composta por alunos de apenas uma universidade e de um curso.

Sugere-se para pesquisas futuras a utilização de mais universidades e variáveis como: fatores motivacionais, comportamentais (horas de estudo, etc.), conhecimentos



prévios com a análise de regressão e outros cálculos. Este estudo permite, portanto, compreender a dinâmica de fatores que se relacionam com o desempenho discente, fornecendo bases à implementação de políticas públicas para evitar/diminuir a evasão escolar nas instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.** In: Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.

ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D. da; COSTA, M. D. da; VERONEZE, R. B.; SANTOS, T. L. B. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012.

ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à Administração e Economia.** 2ª edição. São Paulo, Ed. Cengage Learning, 2007.

APODAKA, P.; GALLARRETA, L. **Propuesta de los indicadores Del acceso/demanda de estúdios universitarios.** In: VIDAL, J. (Coord.). Indicadores em la Universidad: información y decisiones. Madrid: Consejo de Universidades; MEC, 1999.

BATISTA, M. A.; PAULA, M. F. F.; [OLIVEIRA, M. I. A.](#); [ALMEIDA, E. E.](#) Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. **Avaliação** (Campinas) vol.18 n.1 Sorocaba Mar. 2013.

BOUD, D.; FALCHIKOV, N. **Assessment for the longerterm, em Rethinking assessment.** In: highereducation, Londres, Routledge, pp. 3-13, 2007.

BOWL, M. 'Experiencingthebarriers: non-traditional student sentering higher education. **Research Papers in Education**, v.16, n.2, p. 141-160, 2001.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012.



BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso: jan. 2017.

CARNEVALE, A.; ROSE, S. **Socioeconomic status, race: ethnicity, and selective college admissions**. New York: Century Foundation, 2003.

CHAPMAN, J. W., LAMBOURNE, R.; SILVA, P. A. Some antecedent of academic self-concept: a longitudinal study. **British Journal of Educational Psychology**, [S.l.], n.60, p.142-152, 1990.

COSTA, A. C. F.; FARIA, L. M. S. Avaliação da Inteligência Emocional: A Relação entre Medidas de Desempenho e de Autorrelato. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 339-346, 2014.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.

FRENZEL, A. C.; PEKRUN, R.; GOETZ, T. **Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics**, 2007.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GLEZ, P. S.; GARCÍA GARCÍA, M. S. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. **Psicothema**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 271-289, 1997.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego sobe a 11,8% e atinge 12 milhões de pessoas**. Características Gerais da População. IBGE: Rio de Janeiro, 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados da Cidade de Sousa – PB**. Censo 2017. IBGE: Rio de Janeiro, 2017.

IGUE, E. A. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF** (Impr.) vol.13 n.2 Itatiba July/Dec. 2008.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**.3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MARSH, H. W. Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 82, p. 646-656, 1990.



MARTINEZ, J. H.; GONÇALVES, F. R. **Avaliação de desempenho dos docentes no ensino superior.** Diálogo Canoas n. 20 jan-jun 2012.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **O compromisso com o curso no processo de permanência/ evasão no ensino superior:** algumas contribuições. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.

MEYER, D.; TURNER, J. Discovering emotion in class room motivation research. **Educational Psychologist**, 37, 107-114, 2002.

NASCIMENTO, S.; PEREIRA, A. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. A percepção dos discentes sobre o desempenho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Regional de Blumenau. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 10, n. 18, p. 7-17, 2º semestre, 2010.

NIQUINI, R. P.; TEIXEIRA, L. R.; SOUSA, C. A.; MANELLI, R. N.; LUZ, A. A.; TURTE-CAVADINHA, S. L.; FISCH, F. M. Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. **Educ. rev.**, vol.31 n.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2015.

OLIVEIRA, S. L. de. **Sociologia das Organizações:** uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo. 2 ed. São Paulo: Thomson Learning, 2014.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho Acadêmico e Sistema de Cotas: Um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Gestão Pública), Programa de Pós Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

POCINHO, M. **Estatística – Volume 1:** Teoria e exercícios passo-a-passo. Disponível em: [http://docentes.ismt.pt/~m\\_pocinhos/calculo\\_de\\_amstras\\_teorias.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinhos/calculo_de_amstras_teorias.pdf). Acesso em: 06 de mar. 2017.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, jan./mar. 2008.

RODRIGUES, S. S. Políticas de Avaliação Docente: Tendências e Estratégias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 20, n.77, Oct/Dec. 2012.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas fases da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.



SKAALVIK, E. M.; HAGTVET, K. A. Acadêmica chievementand self concept: ananaly sis of causal predominance in a developmental perspective. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], n. 58, p. 292-307, 1990.

CIA, F.; BARHAM, J. E.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estudos de Psicologia**, p. 461-470, 2012.

TOURON, J. **Factores Del rendimiento académico em La Universidad**. Pamplona: EUNSA, 1984.

TRAGTENBERG, M. H. R.; BASTOS, J. L. D.; NOMURA, L. H.; PERES, M. A. Como aumentar a proporção de estudantes negros na Universidade? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. Coordenação do curso de ciências contábeis. **Número de Matriculados**, 2017.

UFCG. Universidade federal de Campina Grande. **Resolução nº 07/2004 da Câmara Superior de Ensino da UFCG**, 2010.

