

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

FACTORES QUE DIFICULTAM A TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO SEGUNDO  
CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR.

(FACTORES QUE DIFICULTAN LA TRANSICIÓN DE LOS ALUMNOS DE  
SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA HACIA LA ENSEÑANZA  
SUPERIOR)

AUTORA:

MARIA AUGUSTA CÉSAR NOBRE GOMES

DIRECTOR: PROFESSOR DOUTOR. JUAN ANTONIO LOPÉZ NÚÑEZ

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Maria Augusta César Nobre Gomes  
ISBN: 978-84-9163-563-5  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48437>

## **Agradecimentos**

Apresento de forma carinhosa, o meu agradecimento aos que de alguma forma contribuíram para a feitura desta tese de doutoramento:

A Deus, por ser criador e essencial da minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora de angústia, que ilumina o meu caminho todos os dias.

Ao Professor Doutor Juan António López Núñez, que se mostrou paciente, cuidador, criativo, e me deu ânimo, coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

Aos professores especialistas, pela paciência e sabedoria na realização e validação dos questionários.

A todos os professores, que estiveram presentes no processo da formação curricular, tais como: os professores da Universidade de Granada e do Instituto Superior de Ciências da Educação, por nos promover a possibilidade de reflectir que a persistência é o caminho para se chegar ao êxito.

Aos colegas da primeira turma de doutoramento, formada com base no convênio do Instituto Superior de Ciências da Educação (Portugal) e a Facultad de Ciencias de la Educación- Universidade de Granada (Espanha), em particular os colegas da província de Cabinda, pela convivência de fraternidade nos momentos de alegria, angústia durante todo o processo de formação.

Aos estudantes, professores, e todos os trabalhadores não docentes do ISCED-Cabinda, com os quais pude contar na recolha de dados e aprimoramento dos meus conhecimentos.

As minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e outros familiares de laços consanguíneos, adotadas de coração, pela força, dedicação e carinho prestado.

Aos meus filhos, filhas, netos e netas, biológicos e adotados, que tanto sofreram com a minha ausência em momentos de alegria e tristeza, a quando da elaboração da tese.

Aos meus pais, Sebastião César Nobre e Maria Fernanda Sampaio Nobre, que sempre acreditaram em mim, mesmo nos momentos que tudo parecia impossível, mantiveram a fé de que tudo vai correr bem.

Ao meu pai do coração, Padre André Lucamba verdadeiro mestre acadêmico e psicológico que tenho até hoje.

E para terminar, venho por está apresentar o meu agradecimento especial ao homem que Deus me proporcionou que tem o apelido de esposo, mais que para mim não só é esposo, também tem o significado de meu orientador espiritual e auxiliar do meu tutor acadêmico, que com a sua experiência e sabedoria da vida tem alimentado os meus sonhos e fazer deles seus: António Zacarias Gomes.

### **Pensamento filosófico:**

As vezes sentimos que aquilo que fazemos não é se não uma gota de água no oceano. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota de água.

## INDÍCE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	9
ÍNDICE DE TABELAS .....	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	15
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	17
Presentación de los puntos de la tesis .....	21
Resumen en español.....	18
1.JUSTIFICAÇÃO/IMPORTÂNCIA DO TEMA . ; <b>Error! Marcador no definido.</b>	37
CAPITULO 2 - CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EDUCATIVO DE ANGOLA...	41
2.1 Inclusão- ajustamento e integração social- inserção social.....	41
2.2 Competências da transição dos alunos que passam para o ensino superior.....	45
2.3 Modelos de aplicação na avaliação da qualidade nos serviços públicos e privados .....	46
2.4 Desenvolvimento de políticas alternativas de apoio à inserção académica.....	48
CAPÍTULO 3 - TRAJECTORIA DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR.....	54
3.1 Aspectos formativos e informativos relacionados a transição dos alunos para o ensino superior na sua generalidade .....	54
3.1.1 Integração dos alunos nas instituições do ensino superior .....	59
3.2 Perfil de entrada no ensino superior.....	68
3.3. Conhecimento do campo educativo superior .....	72
3.4 Competências adquiridas durante a formação na escola do ensino secundário geral .....	74
3.5 Avaliação da qualidade nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral .....	79
3.6. Avaliação: conceptualização do termo e evolução histórica.....	80
3.6.1 Modelos teóricos da avaliação do desempenho a nível educacional .....	85

3.7 Análise do currículo educacional das escolas do segundo ciclo do secundário geral área de ciências humanas .....	93
3.8 Competências académicas e desempenho das atividades futuras .....	95
3.9 Modelos de aplicação na avaliação da qualidade nos serviços públicos e privados - Conhecimento do campo profissional .....	101
3.10 Uma Perspetiva Sobre o Ensino Superior em 2050 .....	105
3.10.1 Mudança e modernização .....	111
3.11. Uma abordagem comunicacional em Supervisão .....	115
3.11.1 A Supervisão e o Papel do Supervisor .....	116
3.11.2 Características e contributos da supervisão .....	118
<b>CAPITULO 4 - ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE NOVOS COMPORTAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>119</b>
4.1 Enquadramento de teorias de cognição social e emoção na tentativa de esclarecer o impacto emocional dos alunos em transição .....	119
4.2 Influencia das teorias motivacionais e da aprendizagem no período de transição do ensino geral para o superior .....	122
4.2.2 Classificação das motivações .....	126
4.3 Estrutura ocupacional e educativa dos alunos que frequentam o primeiro ano no ensino superior .....	129
4.4 Perfil de entrada no ensino universitário .....	135
<b>CAPÍTULO 5 - A ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL .....</b>	<b>138</b>
5.1. Princípios de orientação escolar e profissional como forma de discernir dificuldades na transição dos alunos do ensino médio para o ensino universitário..	138
5.1.1. A possibilidade de escolha no campo educacional .....	139
5.2. Orientação académica para continuidade da formação no ensino superior .....	142
5.3. As condições de aprendizagem e o desempenho escolar no processo de transição .....	144
5.4 Orientação, tutorias para o enquadramento profissional .....	147

5.4.1 Contribuições de algumas teorias sociais de aprendizagem no processo de transição .....	1488
5.4.2 Algumas teorias motivacionais e da aprendizagem .....	1500
<b>CAPÍTULO 6 - CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EDUCATIVO DE ANGOLA: REGIÃO DE CABINDA. E ANÁLISES DO CAMPO DE EMPREGO NO CONTEXTO ANGOLANO .....</b>	<b>155</b>
6.1. A region de Angola.....	155
6.2. Formação da actualidade .....	159
6.3. Inclusão/integração/ inserção social .....	1611
6.4. Aspectos económicos, sociológicos na formação.....	1622
6.4.1 A formação, contextualização .....	1633
6.4.2 Diferença de formação profissional e educação e desenvolvimento.....	1644
6.4.3.Desenvolvimento de políticas alternativas de apoio à inserção socioprofissional.....	1677
6.4.4. Parcerias, envolvimento da comunidade escolar e sociedade em geral ..	16969
6.5. Índice de oferta e procura no campo laboral e no ensino superior/ relativamente ao perfil de saída no ensino geral: curso de ciências humanas .....	1700
<b>CAPÍTULO 7 - CONSEQUÊNCIAS PROVOCADAS PELA DIFICULDADE NA TRASIÇÃO DOS ALUNOS PROVENIÊNTES DA ESCOLA DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL PARA AO ENSINO SUPERIOR E AO MUNDO LABORAL .....</b>	<b>174</b>
7.1 A transição dos alunos, variáveis associadas.....	1744
7.1.1. Desemprego.....	1744
7.1.2 Vandalismo.....	1755
7.1.3 Agressividade .....	1755
7.1.4 Violência .....	1777
7.1.5 O Buling nas escolas .....	1777
7.2 Anomia social .....	1802
7.3 Exclusão Social.....	1822

7.4. Desestruturação familiar .....	1833
7.4.1. Mobilidade populacional.....	1844
7.4.2. Abandono escolar precoce por parte dos jovens .....	1866
CAPÍTULO 8 – METODOLOGIA .....	188
8.1. Introduccion.....	188
8.2 Design do estudo.....	189
8.3 Método e Tipo de Estudo.....	189
8.4 Amostra, Método de Amostragem e Cálculo da Dimensão da Amostra .....	191
8.4.1 Género .....	1911
8.4.2 Idade .....	192
8.5 Técnicas e Instrumentos.....	193
8.5.1 Construção dos Instrumentos .....	193
8.6 Técnicas de Tratamento e Análise de Dados .....	1977
8.7 Processo de obtenção de dados .....	1988
CAPÍTULO 9 – RESULTADOS .....	200
9.1 Resultados do Inquérito .....	200
9.2 ANÁLISE DESCRITIVA.....	238
Resultados descritivos: dados sociodemográficos .....	238
– Análise referencial dos alunos.....	280
– Análise eferencial dos professores .....	334
9.3. Análise e triangulação de dados das entrevistas.....	370
Capítulo 10 - Discussão de resultados .....	373
Capítulo 11 - Conclusões e Futaras linhas de investigação.....	388
11.1. Futaras líneas de investigação.....	390
11.2. Limitações do estudo .....	391
Referências Bibliográficas.....	392
Apêndice 1 – Guião do questionário aos alunos .....	411

Apêndice 2 – Guião do questionário aos professores.....	417
Apêndice 3 – Guião das entrevistas.....	420
Anexo 1 – transcrição das entrevistas realizadas.....	422

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Conceito de avaliação. (Sanches, 2008, p. 132) .....	83
Figura 2 – Eixos orientadores dos Institutos Superiores .....	96
Figura 3 - papel do supervisor .....	117
Figura 4 - Pirâmide das necessidades de Maslow. ....	154
Figura 5 - processo de gestão estratégico .....	168
Figura 6 - Ciclo do Bullying.....	179

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Universidades Angolanas no ano de 2011 .....	71
Tabela 2 – Estatísticas dos dados sociodemográficos .....	201
Tabela 3 - Habilitações Académicas .....	201
Tabela 4 - Tempo que exerce a profissão .....	202
Tabela 5 - Curso que leciona no ensino superior.....	203
Tabela 6 - O curso que leciono correspondia a minha primeira opção .....	204
Tabela 7 - A universidade que em que sou colaborador corresponde a que opção .....	204
Tabela 8 - Estatísticas Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes .....	205
Tabela 9 – interesse pelas matérias .....	206
Tabela 10 - Concentração durante o estudo.....	207
Tabela 11 - Grau de facilidade das disciplinas .....	208
Tabela 12 - Influência dos factores nos bons resultados dos alunos .....	210
Tabela 13 - Influência dos factores próprios e de outros nos bons resultados dos estudantes .....	212
Tabela 14 - Quantidade de tempo gasto a estudar .....	214
Tabela 15 - Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias .....	215
Tabela 16 - Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional .....	216
Tabela 17 - Estatísticas Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior.....	217
Tabela 18 - Sentimentos dos estudantes durante transição para ensino superior .....	218
Tabela 19 - Sensações dos alunos durante transição para o ensino superior.....	220
Tabela 20 - Estatísticas da sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior .....	221
Tabela 21 - Converso com eles (as) sobre o assunto.....	222
Tabela 22 - Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto.....	223
Tabela 23 - Atitude dos professores face a transição dos alunos para o ensino superior .....	224
Tabela 24 - Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário .....	225

Tabela 25 - Estatísticas “De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?” .....	227
Tabela 26 - Estratégias para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior....	228
Tabela 27 - Estatísticas Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas .....	230
Tabela 28 - Ajuda dos professores a os alunos nas seguintes áreas .....	231
Tabela 29 - Os professores devem ajudar a os alunos em estas áreas .....	233
Tabela 30 – métodos de estudo.....	234
Tabela 31 - Ansiedade na avaliação .....	235
Tabela 32 - Relacionamento com os colegas.....	236
Tabela 33 - Relacionamento com a família .....	237
Tabela 34 - Estatísticas Dados Sociodemográficos .....	238
Tabela 35 – género .....	238
Tabela 36 – Idade .....	239
Tabela 37 - Curso frequentado no ensino secundário .....	240
Tabela 38 - Dados por base das unidades curriculares realizadas no Ensino Secundário, indique a média final .....	241
Tabela 39 - Curso actual no ensino superior .....	242
Tabela 40 - O curso que frequento correspondia a minha opção .....	243
Tabela 41 - A universidade que frequento corresponde a minha opção.....	244
Tabela 42 - Condição de estudante.....	244
Tabela 43 - Estatísticas Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolar ....	246
Tabela 44 - Factores com influência no sucesso escolar .....	247
Tabela 45 - Causas com influência no sucesso escolar .....	250
Tabela 46 - Factores próprios para o sucesso académico .....	252
Tabela 47 – Causas que contribuíram para o desempenho de estudantes .....	254
Tabela 48 - Estatísticas Informações sobre si (seu perfil) .....	256
Tabela 49 - Extroversão e valores dos estudantes .....	257
Tabela 50 - Percepção do relacionamento com os professores .....	259
Tabela 51 - Apresento oscilações de humor .....	260
Tabela 52 - Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma.....	261
Tabela 53 - Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes .....	262
Tabela 54 - Relações de estudante.....	264

Tabela 55 - Estatísticas Vivencias académicas.....	265
Tabela 56 - Humor do estudante.....	266
Tabela 57 - Percepção da universidade .....	268
Tabela 58 - As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes.....	269
Tabela 59 - Organização do estudo .....	270
Tabela 60 - Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.).....	271
Tabela 61 - Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	272
Tabela 62 - Curso frequentado por estudantes .....	274
Tabela 63 - É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados.....	275
Tabela 64 - Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade .....	276
Tabela 65 - Expectativas e notas do curso frequentado.....	277
Tabela 66 - Utilizo a Biblioteca da minha Escola .....	278
Tabela 67 - Estatísticas de confiabilidade Alfa de Cronbach.....	280
Tabela 68 - Estatísticas de confiabilidade Duas Metades de Guttman.....	280
Tabela 69 - Teste de amostras independentes Género* Factores (ou causas) que contribuem para sucessos escolares.....	284
Tabela 70 - Estatísticas de grupo Género*Informações sobre si (seu perfil) .....	288
Tabela 71 - Estatísticas de grupo Género*Vivencias académicas.....	295
Tabela 72 - Teste de amostras independentes Género*Vivencias académicas .....	297
Tabela 73 - ANOVA Idade*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolar .....	304
Tabela 74 - Descritivas Género*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolares.....	306
Tabela 75 - ANOVA Idade*Informações sobre si (seu perfil).....	311
Tabela 76 - Descritivas Idade*Informações sobre si (seu perfil) .....	313
Tabela 77 - ANOVA Idade*Vivencias académicas .....	318
Tabela 78 - Descritivas Idade*Vivencias académicas.....	321
Tabela 79 - Estatísticas de teste Curso actual no Ensino Superior*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolares <sup>a,b</sup> .....	328
Tabela 80 - estatísticas de teste Curso actual no Ensino Superior*Informações sobre si (seu perfil) <sup>a,b</sup> .....	329
Tabela 81 - Estatísticas de teste Curso actual no Ensino Superior*Vivencias académicas <sup>a,b</sup> .....	332

Tabela 82 - Estatísticas de confiabilidade .....	334
Tabela 83 - Estatísticas de teste Género*Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes <sup>a</sup> .....	336
Tabela 84 - Estatísticas de teste Género*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior <sup>a</sup> .....	338
Tabela 85 - Estatísticas de teste Género .....	339
Tabela 86 - Estatísticas de teste Género* Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas .....	340
Tabela 87 - Estatísticas de teste Idade*Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes <sup>a,b</sup> .....	341
Tabela 88 - Postos Idade*Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes .....	343
Tabela 89 - Estatísticas de teste Idade*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior <sup>a,b</sup> .....	347
Tabela 90 - Postos Idade*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior.....	348
Tabela 91 - Estatísticas de teste Idade*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior <sup>a,b</sup> .....	349
Tabela 92 - Postos Idade*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior .....	351
Tabela 93 - Estatísticas de teste Idade*quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior? <sup>a,b</sup> .....	353
Tabela 94 - Postos Idade* quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior? .....	354
Tabela 95 - Estatísticas de teste Habilitações académicas* Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes <sup>a,b</sup> .....	357
Tabela 96 - Postos Habilitações académicas* Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes <sup>a,b</sup> .....	358
Tabela 97 - Estatísticas de teste Habilitações académicas*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior <sup>a,b</sup> .....	360
Tabela 98 - Postos Habilitações académicas*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior .....	361

Tabela 99 - Estatísticas de teste Habilitações académicas*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior e quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior $r^{a,b}$ .....	362
Tabela 100 - Postos Habilitações académicas*Habilitações académicas*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior e quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior $r^{a,b}$ .....	363
Tabela 101 - Estatísticas de teste Habilitações académicas*Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas <sup>a,b</sup> .....	365
Tabela 102 - Postos Habilitações académicas*Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas .....	366

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – habilitações académicas .....	201
Gráfico 2 – tempo que exerce a profissão .....	202
Gráfico 3 – curso que leciona no ensino superior .....	203
Gráfico 4 - A universidade que em que sou colaborador corresponde a que opção ....	205
Gráfico 5 – interesse pelas matérias .....	207
Gráfico 6 - Concentração durante o estudo .....	208
Gráfico 7 - Grau de facilidade das disciplinas.....	208
Gráfico 8 - Influência dos factores nos bons resultados dos alunos.....	211
Gráfico 9 - Influência dos factores próprios e de outros nos bons resultados dos estudantes .....	213
Gráfico 10 - Quantidade de tempo gasto a estudar.....	214
Gráfico 11 - Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias .....	215
Gráfico 12 - Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional .....	216
Gráfico 13 - Sentimentos dos estudantes durante transição para ensino superior.....	218
Gráfico 14 - Sensações dos alunos durante transição para o ensino superior .....	220
Gráfico 15 - Converso com eles (as) sobre o assunto.....	222
Gráfico 16 - Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto .....	223
Gráfico 17 - Atitude dos professores face a transição dos alunos para o ensino superior .....	224
Gráfico 18 - Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário.....	225
Gráfico 19 - Estratégias para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior ..	229
Gráfico 20 - Ajuda dos professores a os alunos nas seguintes áreas.....	231
Gráfico 21 - Os professores devem ajudar a os alunos em estas áreas.....	234
Gráfico 22 – métodos de estudo .....	235
Gráfico 23 - Ansiedade na avaliação .....	235
Gráfico 24 - Relacionamento com os colegas .....	236
Gráfico 25 - Relacionamento com a família.....	237
Gráfico 26 - género.....	239
Gráfico 27 – Idade .....	240
Gráfico 28 - Dados por base das unidades curriculares realizadas no Ensino Secundário, indique a média final .....	241
Gráfico 29 - Curso actual no ensino superior .....	242

Gráfico 30 -O curso que frequento correspondia a minha opção .....	243
Gráfico 31 - A universidade que frequento corresponde a minha opção .....	244
Gráfico 32 - Condição de estudante .....	245
Gráfico 33 - Factores com influência no sucesso escolar.....	249
Gráfico 34 - Causas com influência no sucesso escolar.....	251
Gráfico 35 - Fatores próprios para o sucesso académico .....	253
Gráfico 36 - Causas que contribuíram para o desempenho de estudantes.....	255
Gráfico 37 - Extroversão e valores dos estudantes.....	258
Gráfico 38 - Percepção do relacionamento com os professores.....	260
Gráfico 39 - Apresento oscilações de humor.....	260
Gráfico 40 - Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma .....	261
Gráfico 41 - Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes.....	262
Gráfico 42 – relações de estudante .....	263
Gráfico 43 – humor do estudante .....	267
Gráfico 44 – percepção da universidade.....	268
Gráfico 45 - As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes .....	269
Gráfico 46 – organização do estudo .....	271
Gráfico 47 - Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.).....	272
Gráfico 48 - Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	273
Gráfico 49 – curso frequentado por estudantes .....	275
Gráfico 50 - É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados .....	276
Gráfico 51 - Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	277
Gráfico 52 - Utilizo a Biblioteca da minha Escola.....	279

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da ONU para os Refugiados
CEDOC	Centro de Documentação e Informação para a Cidadania
ES	Ensino Superior
ME	Ministério da Educação
MPLA	Movimento de Libertação Armada
PAM	Programa de Alimentação Mundial
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
IPSS	Instituições públicas da Sociedade Civil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Ciência, Educação e Cultura
SADC	Comunidade para o desenvolvimento da África Austral
OCHA	Gabinete de Coordenação dos Assuntos Humanitários
OIM	Gabinete Internacional de Organização para as Migrações
ONG	Organização das Nações Unidas
VOLREP	Programa de Repatriamento Voluntário

## Resumen

En el transcurso de la carrera como profesora de la enseñanza básica, encargada de la educación, y analizando sobre la discrepancia de contextos educativos, socio profesionales actuales, también por el interés demostrado antes de terminar la licenciatura, así como las diversas y ennumeras informaciones extraídas de los alumnos, profesores Responsables de la educación, de los trabajadores no docentes y otros miembros activos de la sociedad, constatamos que el proceso de transición de los alumnos de las escuelas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general, curso de ciencias humanas a la universidad o campo laboral, constituye una de las inmensas dificultades Vivenciadas por los alumnos formados en estas instituciones de la enseñanza general y no sólo. A diferencia de otros cursos con características visibles consideradas como casos poco problemáticos.

El trabajo se desarrollará en la escuela del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general curso de ciencias humanas en Cabinda, con la participación directa de los alumnos de la 12ª clase, los profesores de la institución y cómo no dejaría de ser también tendremos como participantes a los miembros directivos de la escuela, Dirigentes de las instituciones de enseñanza superior en Cabinda.

Pero el mismo se organiza por 2 partes principales: la primera parte teórica, comporta seis (9) capítulos, que consisten en dar una visión amplia de algunos conceptos relacionados al tema en estudio; La segunda parte denominada diseño de investigación, surge como demostración del trabajo práctico efectuado.

A la vista de la complejidad de la problemática de la transición de los alumnos del segundo ciclo a la enseñanza superior, concordando con Amado & Freire (2009), queda clara la necesidad de respuestas diversificadas de intervenciones definidas en función de los problemas diagnosticados, considerando las diferentes situaciones y contextos. Por lo tanto, otros pasos serán fundamentales para la satisfacción del problema:

Para dar inicio, tenemos el primer capítulo denominado - Contexto educativo angoleño nos orienta para la apreciación y análisis de la organización del sistema educativo, legislación de la enseñanza de base a la enseñanza universitaria, así como la

percepción de la enseñanza ayer hoy y cómo será el mañana- eficacia Y evolución. En fin, nos permitiría hacer un abordaje conceptual de la trayectoria de la educación y consecuentemente comprender la transición del joven que termina la enseñanza secundaria general, siendo esa una etapa de vida llena de múltiples desafíos y cambios, para tal importa Movilizar un conjunto de construcciones de competencias personales, interpersonales, para garantizar una adaptación exitosa.

En el II trataremos puntualmente de la transición de la enseñanza media a la enseñanza universitaria, conocimiento del campo educativo superior y algunas consideraciones postuladas por los autores arriba citados (2012) referente el siguiente pasaje: la transición y la entrada en la enseñanza superior implican la movilidad de competencias diversas De modo que el estudiante pueda lidiar eficazmente con las múltiples exigencias y desafíos a los que se enfrenta.

Además de la orientación escolar y profesional en el ámbito general, el III capítulo nos brindará con amplios conocimientos de sus características específicas como por ejemplo: Algunos Principios de orientación escolar y profesional como forma de minimizar dificultad en la transición de los alumnos de la enseñanza media a El campo universitario o laboral, incentivar y desarrollar la cultura de la posibilidad de elección en el campo educativo y / o laboral contando con ayuda de algunos trabajos de tutorías educativas y profesionales. También en esta etapa vamos a abordar algunos temas relacionados con las teorías del desarrollo y del aprendizaje, en la perspectiva de que la transición alberga algunos aspectos individuales que implican la motivación y el aprendizaje.

Por lo tanto, en el capítulo IV, titulado: consecuencias provocadas por la dificultad en la transición de los alumnos provenientes de las escuelas de enseñanza secundaria general, para la enseñanza universitaria, a escasez: la exclusión social, el desempleo con mayor destaque en los jóvenes, el aumento del índice jóvenes y los niños que practican actos de vandalismo, la desestructuración familiar debido a la falta de condiciones sociales y de otro tipo a relatar posteriormente.

Y para finalizar la primera parte del trabajo e iniciamos la segunda, vamos a desmenuzar el séptimo capítulo: Dibujo de investigación, preponderante en cualquier tipo de investigación científica porque nos va a permitir la presentación de datos

prácticos, sobre la base de la justificación del tema a trabajar, la situación Problemática, descripción del contexto, objetivos generales y específicos. Por tanto, la metodología de la investigación a usar, donde contiene la descripción de la población y la muestra, será parte de este capítulo, así como los instrumentos de recogida de datos donde parte el cuestionario para alumnos y profesores, la entrevista para los profesores universitarios. Y para finalizar esta parte surgió la triangulación de los datos obtenidos, análisis y tratamiento de los datos para elucidar sobre la real situación del tema que está siendo investigado.

La mayor parte de la literatura sobre las transiciones de ciclos, ha afirmado repetidamente que los alumnos luchan con el tiempo, y con otras exigencias de gestión de la enseñanza superior.

Es la gestión de tiempo que se considera como el elemento más importante de las competencias personales que los estudiantes traen para la enseñanza.

Se observa que la evaluación subjetiva de las habilidades de gestión de tiempo, han hecho los resultados cuestionables y, cada vez más, es necesario para su análisis. Inicialmente, un análisis Trueman y Hartley (1996) indicó que la gestión del tiempo es mayor en el sexo masculino y que los alumnos más maduros demostraron mejores habilidades de gestión de tiempo que los otros grupos de estudio.

Posteriormente, el estudio efectuado por Goldfinch & Hughes (2007) demostró que uno de los factores más significativos para explicar el éxito en el primer año, fue la alta confianza inicial en las habilidades de gestión de tiempo, autosuficiencia y trabajo en equipo.

De la misma forma, Jacklin, & Robinson (2008) descubrieron que la gestión del tiempo y la comunicación asertiva, son competencias significativas del éxito académico en la transición a la enseñanza superior.

De esta forma, sería pertinente el análisis de los estudios teóricos y científicos sobre el tema de la transición de los alumnos de la enseñanza general y secundaria a la enseñanza superior, ya que se trata de un tema bastante relevante y que incluye una serie de variables que la influyen.

Con el fin de alcanzar este objetivo, utilizamos una metodología el estudio de caso y su análisis en la práctica sociocultural y educativa en contexto Angolano. Con la intención de presentar una contribución bastante actualizada y que sea suficientemente sistemática, iremos a lo largo de nuestro análisis, referirnos a un gran número de estudios e investigaciones existentes en la literatura bibliográfica sobre el tema en cuestión.

En un primer enfoque haremos el análisis del proceso de la práctica sociocultural y educativa de una forma general, y más específicamente aplicada en el contexto angoleño. A continuación, realizaremos un análisis cualitativo y cuantitativo de una escuela en Angola, (Cabinda) para sacar las conclusiones necesarias para ir en contra del problema de estudio.

## **Presentación de los puntos de la tesis**

### **Punto 1 - Inclusión - ajuste e integración social - inserción social**

En este punto, mi pretensión fue presentar, además de todo, los principales conceptos sobre la inclusión en general, y la transición de los alumnos a la enseñanza superior, en particular.

La integración social representa el resultado de la cohesión social basada en la cultura de aceptación. Como nuestra sociedad actual promueve cada día más una integración social de los alumnos, a través de políticas inclusivas que transmitan una desigualdad económica, es importante que cada profesional contribuya a esta situación.

Debido a su naturaleza cualitativa, la integración social puede estar constituida por variables que capturan y miden cuánto existe en la integración social en una comunidad en cualquier momento. La identificación de estos indicadores puede ser complicada y puede implicar la recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Muchos profesionales del desarrollo y responsables políticos centran su atención en la creación de oportunidades económicas como base material para la integración. De esta forma, a menudo hay una tendencia a enfatizar los objetivos más críticos.

De acuerdo con MacIver & Epstein (1993), la transición de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, se caracteriza por un gran desafío, pues los jóvenes

enfrentan nuevas diferencias en términos de estructura de la escuela, organización, estrategias de enseñanza y nuevos patrones académicos Y educativos. Según algunos autores consultados sobre este tema, como Blyth, Simmons & Carlton-Ford (1983), existen algunas diferencias entre el género y la motivación en el proceso de transición entre los diferentes niveles de enseñanza, ya que son las niñas que sufren en mayor grado Una disminución de autoestima, que los chicos, pero no demuestran tanta influencia en el desempeño académico, en relación a éstos.

## **Punto 2 - Competencias de la transición de los alumnos que pasan a la enseñanza superior**

Teniendo en cuenta el desafío de la transición, que trata del tema principal de mi tesis, se revela la presencia de un conjunto de otros factores, a menudo ocurridos en paralelo, tales como la falta de información inicial precisa sobre los componentes del curso, Normas y requisitos; Las escasas opciones del curso por el alumno / falla en obtener la primera elección en los cursos; Expectativas poco realistas en cuanto a la cantidad de trabajo y tiempo involucrados (Collier y Morgan, 2008).

Algunos autores comparten la opinión de que la enseñanza superior debe adaptarse para ir en contra de las necesidades de los estudiantes, (Gale y Parker, 2014). Por otro lado, Moore (2010) nos presenta un ejemplo de la problemática de la transición de los alumnos a la enseñanza superior, a través de la realidad irlandesa. En su artículo, el autor revela las experiencias de los estudiantes en el primer año de Geografía en una Universidad y, concluyó que la barrera en la transición estudiantil fue la falta de interacción social entre los alumnos, que fue exacerbada y, los alumnos de primer año, Se sienten desconectados y aislados, llevando a la falta de éxito.

Otra de las particularidades en este asunto, nos transpone a las premisas de Taveira (2011: 49), que indica que en el análisis de la transición de los alumnos de la enseñanza general a la enseñanza universitaria, el impacto de los conocimientos de las características académicas estructurales de la institución y la implicación Del alumno, parece tener efectos positivos. Aunque en las últimas décadas, la investigación sobre los estudios vocacionales ha demostrado la influencia de las creencias de competencia personal en el éxito académico, el desarrollo de los intereses, el esfuerzo, la satisfacción, y el nivel de las aspiraciones de los adolescentes.

De acuerdo con el mismo autor, la transición de los alumnos tiene una naturaleza integrativa y preconizan que la satisfacción de la vida es influenciada por las variables de personalidad, por las competencias percibidas, por los recursos y apoyo del ambiente. Sin embargo, en el comportamiento vocacional la perspectiva socio cognitiva funciona como una de las fuerzas movilizadoras de la acción, en el desarrollo de los intereses, de las elecciones, y del desempeño académico con el reconocimiento, el apoyo del orden social, la importancia del papel de la familia, y la importancia de los profesores como orientadores específicos para estos casos especiales de transición de la enseñanza media a la enseñanza superior. Toda vía, este proceso es facilitado cuando el joven cuenta con los contextos relacionales previos y los padres están disponibles para responder a las necesidades académicas y profesionales.

### **Punto 3 - Modelos de aplicación en la evaluación de la calidad en los servicios públicos y privados**

De acuerdo con este punto, tuvimos necesidad de investigar la diferencia a nivel general de la enseñanza pública y privada.

De acuerdo con Teichler (2009), el principal desafío de la educación superior se resume a la cuestión de la diversidad. Se ha aclarado que el aumento del número de estudiantes ha sido notorio en las últimas décadas y que, a este aumento, los países se ocupan de forma diferente. Muchos países, como el Reino Unido y Alemania, optaron por un sistema binario en la enseñanza superior, proporcionaron una educación con orientación más profesional.

En la mayoría de los países europeos las cualificaciones son equivalentes en las universidades y politécnicos, aunque con la distinción de diversidad horizontal y diversidad vertical. La diversidad horizontal significa que existen diferentes tipos de instituciones con su propia misión y perfil, pero similares en el marco de la enseñanza superior. La diversidad vertical se refiere a una jerarquía de las universidades, donde la diversidad se interpreta como una mejor enseñanza de calidad.

Sin embargo, el objetivo y metas son similares, tratar con la diversidad de los alumnos y proponer programas de enseñanza más cortos. Por ejemplo, Francia ofrece en sus universidades programas de cuatro años que preparan a los alumnos para un grado

de licenciatura profesional, pudiendo integrar programas de dos años después de esta formación, que conduce a un diploma nacional en tecnología especializada.

En Angola, a lo largo de las últimas décadas la enseñanza superior y el mercado de trabajo siguen caminos antagónicos, porque el número de diplomados crece de año en año, y por el contrario, las oportunidades de ingreso en el mundo del trabajo disminuyen.

Las instituciones de enseñanza superior están ajenas a esta realidad, y por eso se verifica una oferta sistemática de cursos, en diversas instituciones, que anualmente impidieron al mercado de trabajo un número de titulados desproporcionados a las necesidades de este nuevo mercado.

#### **Punto 4 - Desarrollo de políticas alternativas de apoyo a la inserción académica**

Dentro del mismo tema a presentar, se destaca la importancia de políticas de apoyo a la inserción académica de los alumnos en la enseñanza superior. (2009), en el que el proceso de transición de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior implica una serie de cambios significativos, en un corto espacio de tiempo y, Que por esa razón implica las capacidades de los alumnos. Este impacto es más fuerte en el primer año, el año de inclusión en la enseñanza superior y, por lo tanto, considerado el período más crítico. La forma como esta experiencia ocurre depende de diversos factores, tales como el apoyo ofrecido por la institución de enseñanza superior, y las características individuales y aspectos socioculturales (Lent et al., 2007).

Los gobiernos de los distintos países pueden establecer parámetros cuantitativos para mantener un equilibrio en términos de formación para las necesidades sociales. Los currículos de las áreas de formación aseguran a lo largo del curso la presencia de tres componentes de forma integrada: los componentes teoría y práctica, cultural y científica. Sin embargo, no siempre se verifica esa articulación evidenciando un desfase de la tan deseada articulación que llevaría a la conclusión de una formación inicial. Es este punto central que esta tesis aborda.

En el capítulo 3, titulado "La trayectoria de los alumnos de enseñanza secundaria en transición a la enseñanza superior", mi pretensión fue abordar ya en detalle este tema, centrando el análisis en las variables que influyen en este recorrido.

En el punto "los aspectos formativos e informativos relacionados con la transición de los alumnos a la enseñanza superior en su generalidad", se destaca que los alumnos se enfrentan con un conjunto de cambios personales, interpersonales, familiares e institucionales, causados por las transformaciones de desarrollo que se pueden ver entre el final de la adolescencia y el inicio de la vida adulta (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

En el intento de encontrar respuestas a las exigencias, cada vez más complejas de la sociedad actual, la educación, como unidad organizacional, tiende a constituirse de acuerdo a las razones de orden político-pedagógico al elegir los currículos educativos. Una vez que las escuelas de enseñanza general, como instituciones se enfrentan a diario con desafíos cada vez más exigentes por un lado en la continuidad educativa y por otro en la articulación de los conocimientos teóricos a los prácticos (integración al mercado de trabajo). Hablar de la articulación en este caso implica la adopción de políticas educativas curriculares ligadas a la realidad y necesidad de los jóvenes estudiantes del segundo ciclo. Objetivo actividad.

Sin embargo, después de las contribuciones de las definiciones de algunos autores sobre currículo, nos sentimos capaces de reflexionar sobre el currículo de nuestras escuelas secundarias del segundo ciclo que parte de lo siguiente:

La enseñanza secundaria tiene como función social proporcionar conocimientos necesarios, con la calidad requerida, desarrollar capacidad, aptitudes y concienciación de valores para la vida social y productiva que el país exige o para la continuación de estudios. En este sentido, y enmarcando la realidad que ahora pretendemos analizar, pensar en el currículo en la educación de los alumnos del segundo ciclo de la enseñanza secundaria es reflexionar sobre el carácter de la función social del mismo. Sabiendo de antemano que éste debe imponer la prosecución de objetivos más exigentes de desarrollo, teniendo en vista tanto como sea posible la naturalidad sociocultural de los alumnos y de la realidad social en que están insertados. Y para percibir la realidad

curricular que hoy se vive en las escuelas del 2º ciclo de la enseñanza secundaria, el gobierno de Angola concibió una estructura curricular educativa que rige lo siguiente:

El segundo ciclo de enseñanza secundaria se constituye al mismo tiempo como el cierre de la formación general y una preparación básica para la futura carrera de estudios o profesional.

El área de ciencias humanas, orientada a cursos de idiomas, historia, geografía, filosofía. De destacar, que en los planes curriculares de cada área del conocimiento se integran tres componentes de formación, para proporcionar una oferta amplia y diversificada de vías. Un componente de formación general de frecuencia obligatoria, con el objetivo de profundizar la cultura general a través del dominio de la lengua portuguesa, del desarrollo de utilización de una lengua extranjera, inglesa o francesa, de las matemáticas, informática, filosofía y educación física.

En cuanto a las especialidades propias de cada una de las áreas, los programas de las disciplinas de lengua portuguesa, inglesa y francesa serán idénticos en todas las áreas, con particularidad de que el francés y el inglés tengan programas de iniciación y de continuidad conforme a la disciplina (francés o inglés) Que los alumnos asistieron al ciclo de enseñanza secundaria.

Con la finalidad de facilitar la integración de los alumnos en la enseñanza superior, la mayor parte de las instituciones de enseñanza superior crearon programas de acogida de estudiantes (Andrade & Teixeira, 2009). Aunque, de acuerdo con los autores, estos servicios no siempre van en contra de lo que el estudiante desea, y por eso optan muchas veces por buscar apoyo de la familia o de amigos. Es una opción que se relaciona con el estereotipo asociado al auxilio psicológico, por la preocupación de no molestar a los demás con sus problemas, o no valorar las competencias de esos servicios para ayudar a resolver sus problemas de adaptación.

De esta forma, normalmente los estudiantes en general, incluyendo los internacionales, sólo buscan un servicio de asesoramiento cuando no existen otras alternativas, presentando, sin embargo, alguna incomodidad en hablar con un extraño sobre sus dificultades (Merta, Ponterotto & Brown, 1992, Constantine et al., 2005).

Cualquier transición se constituye como una situación de desafíos y que requiere en la mayoría de los casos, cambio en los patrones de comportamiento, Graça Seco et al. (2010: 3), la noción de las dificultades provoca turbulencia en la identidad personal. La luz de estos principios el joven en transición se enfrenta a nuevas realidades y debe responder a las exigencias planteadas por la nueva situación, ya que tras la entrada al mundo universitario hay tareas a ser cumplidas: Cómo lidiar con el hecho de reducir el tiempo para el ocio Con los familiares y amigos, gestionar los recursos con más cuidado, mantener relaciones con familiares y otras personas que puedan ser útiles en la adaptación frente a la transición, gestionar el estado emotivo ante algunas situaciones de toma de decisiones, ante el miedo angustia y promover competencias, En el sentido de surgir situaciones generadas por cambios en las circunstancias de la transición.

El ingreso en la enseñanza superior es propugnado por todos los jóvenes que frecuentan la enseñanza media, como una nueva etapa de sus vidas reñidas de múltiples desafíos y dimensiones de identidad asociados a la construcción de una carrera profesional por ellos deseados. Por haber sido un bien raro, la enseñanza superior condiciona la construcción de las identidades sociales; También por pasar por cambios impresionantes, la universidad obliga a transformaciones identitarias delicadas; Por acompañar cada vez más las modificaciones de las sociedades dirigidas al mundo del empleo y desarrollo social.

Analizando todos estos aspectos verificamos que, durante este recorrido de transición y adaptación a la enseñanza superior, se incorporan múltiples cambios ocurren tanto a nivel de la conciencia personal, tanto en el repertorio conductual y social. Por lo tanto, para Seco et al (2010: 7) los problemas y dificultades a los que se enfrentan los jóvenes en el transcurso de la transición pueden constituir un catalizador para su desarrollo, ayudándolos a madurar. En una óptica del ciclo de vida, el resultado de una transición puede revestir, pues de aspectos positivos y negativos, involucrando ganancias y pérdidas relacionadas con el desarrollo Azevedo (2006: 81). Sin embargo, si la entrada en la enseñanza superior no ejerce un impacto significativo para el alumno en términos de su concepción sobre la vida o sus relaciones con la sociedad, tal acontecimiento no puede ser visto como transición.

En este momento se juzga haber evidenciado que la problemática en torno a la transición a la enseñanza universitaria, suscita diversidad de posiciones: las exigencias

necesarias, la oferta de especialidades y el número de vacantes existentes, todas estas coordinadas con base en el contexto sociocultural de la realidad Vivida. Sin embargo, parece claro que la transición de la enseñanza media a la enseñanza superior, sólo podrá realizarse si se tienen en cuenta los conocimientos académicos y profesionales inherentes al curso elegido

Por lo tanto, en los días de hoy se atribuye principal relevancia a la multidimensionalidad del saber académico, profesional, considerando que para su construcción es necesario que se establezca el diálogo entre la dimensión científica, la dimensión investigativa y reflexiva. Pero según Day citado por Mesquita, para que el individuo se convierta en un profesional competente es necesario que tenga conciencia de que los viejos papeles se metamorfosean a toda hora para los nuevos papeles. En realidad, estos conocimientos son asegurados inicialmente por instituciones de enseñanza secundaria del II ciclo y de formación media profesional, en consonancia con la tendencia universitaria. En realidad, estos elementos refuerzan la Ley de bases del sistema de educación de Angola 2011, artículo 19º b, la enseñanza secundaria del 2º ciclo se organiza en áreas de conocimientos de acuerdo con la naturaleza de los cursos superiores a los que da acceso y que comprende las 10ª, 11ª y 12ª Clases. Sin embargo, no hay que dejar de lado los detalles y las especificaciones, implícitas en las políticas relativas a los programas curriculares educativos relacionados con el perfil que la sociedad pretende formar. En virtud de esta inherente interdependencia de los perfiles individuales y sociales, especialmente en una sociedad tan compleja que carece de instituciones públicas universitarias como la nuestra, necesita vincularse ininterrumpidamente, formando individuos con perfiles reales al contexto sociocultural.

Por esta razón, se debe enfatizar la importancia de la fase de transición de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, incluyendo además de los aspectos académicos, las cuestiones personales, sociales, vocales e institucionales (Santos y Suehiro, 2007). Es en esta fase, que se debe prestar atención a los estudiantes, para que se pueda comprender determinados comportamientos y vivencias resultantes del período de clases. Se pueden comparar los niveles de expectativas iniciales y las que surgieron posteriormente, permitiendo así evaluar las diferencias entre el nivel de expectativas y los comportamientos concretizados en los distintos estadios de su vida académica. Es

importante, por lo tanto, hacer referencia a un conjunto de temas relacionados con la migración de alumnos en este grado de enseñanza.

En el punto "el perfil de entrada en la enseñanza superior", se constató que el régimen de acceso a la enseñanza superior de acuerdo con el artículo 1 principio general citado por la Universidad 11 de noviembre, el cuaderno de información académica (2012), la primera matriculación en Cualquiera de los establecimientos de la universidad 11 de noviembre obedece al principio general de acceso.

El acceso a las unidades orgánicas de la universidad 11 de noviembre se basa en la existencia de un número de plazas en cada unidad orgánica, éstas podrán distribuir las vacantes existentes por contingentes, por categorías de población o profesionales, también corresponde a las mismas unidades proponer el número de plazas Vacantes por cursos y especialidades a la rectoría de la universidad 11 de noviembre para su homologación.

El tercer artículo, sobre el calendario y el anuncio de la realización de las pruebas de acceso, certifica que las mismas son elaboradas y publicadas por las respectivas unidades orgánicas, de acuerdo con las orientaciones del órgano de tutela de la enseñanza superior pública, sesenta días antes de la fecha de inicio De las inscripciones. El calendario de las pruebas se comunica al rector hasta 30 días antes de la realización de las mismas. La duración de todo el proceso de pruebas de acceso, de la inscripción a la publicación de los resultados finales, es de sesenta días. La fecha del anuncio de cada prueba de acceso deberá hacerse pública sobre el tipo de prueba que debe realizarse (prueba única o más de una prueba), las disciplinas nucleares, sus programas y la bibliografía actualizada. Las pruebas de especialidad afines, no deben realizarse el mismo día.

Sin perjuicio de los principios generales enunciados en la Ley de Bases del Sistema de Educación (Ley n° 13/01 de 31 de diciembre), son principios específicos del subsistema de enseñanza superior:

A) Libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento y el arte, la ciencia y la tecnología;

B) Gestión democrática de las instituciones educativas;

C) Garantía del estándar de calidad de la enseñanza impartida, en consecuencia, de los cuadros

Y los trabajos de investigación realizados;

D) Libertad de investigación científica y tecnológica;

E) Vinculación entre la educación y la enseñanza, la ciencia y la tecnología, el trabajo y las prácticas.

Al delimitar el tema del estudio se fijó un círculo temporal de la investigación. Los finales del año 1975 y del año 2009 corresponden a un largo período y marcados en los hechos históricos, sociales, políticos y económicos. El auge económico sirvió de base para muchas transformaciones sociales y políticas, que se ha operado en Angola. Los cambios profundos en el ámbito de la educación se justificaron por la cobertura de inversiones en el desarrollo económico que el país se proponía seguir. La determinación de este estudio y período fueron para justificar también que a la par de las cuestiones económicas estaban las cualidades de los contenidos de las manifestaciones morales y culturales.

Las alteraciones observadas en los programas de enseñanza a finales de los años 90 y en 2001 podían haber sido el preanuncio de la segunda reforma educativa y el impulsor de lo que se designó por africanización y Angolanización de los programas de enseñanza. La segunda reforma educativa como es un instrumento jurídico del Ministerio de Educación aprobado por la Asamblea Nacional como órgano legislativo que aclaró las normas que regularon el sistema de enseñanza y sus finalidades.

Algunos docentes consideraron que el pensamiento crítico está presente en sus clases cuando, en realidad, esto no sucede, teniendo en cuenta diferentes teorías públicas (Paul, 2005). Muchos creen que desarrollan capacidades de pensamiento por hablar sobre la importancia del pensar y por solicitar a los alumnos que lo hagan. Sin embargo, una capacidad de pensamiento no puede ser desarrollada por el hecho de mirarse hacia ella, ni por hablar de ella. A pesar de ordenar a los estudiantes que piensen, no hay nada en el ambiente de aprendizaje que les ayude / aliente a hacerlo (Paul, 2005). La evidencia apunta en el sentido de que quiere las actividades propuestas,

tanto las estrategias de enseñanza comúnmente usadas por los profesores no estimulan el uso de capacidades de pensamiento crítico.

### **Punto 6 - Modelos de aplicación en la evaluación de la calidad en los servicios públicos y privados - Conocimiento del campo profesional**

La enseñanza superior está asociada con la idea de una universidad, y la educación politécnica con la formación profesional y técnica. Es necesario considerar cómo las instituciones han respondido a las expectativas de cambios y necesidades de la sociedad a lo largo de los últimos años, como un preámbulo para la comprensión de la situación actual y las presiones enfrentadas por las instituciones contemporáneas y, por la razón de existir una división binaria en la enseñanza.

El principal desafío de la educación superior se resume en la cuestión de la diversidad. Se ha aclarado que el aumento del número de estudiantes ha sido notorio en las últimas décadas y que, a este aumento, los países se ocupan de forma diferente. Muchos países, como el Reino Unido y Alemania, optaron por un sistema binario en la enseñanza superior, proporcionaron una educación con orientación más profesional (Teichler 2009).

En la mayoría de los países europeos las cualificaciones son equivalentes en las universidades y politécnicos, aunque con la distinción de diversidad horizontal y diversidad vertical. La diversidad horizontal significa que existen diferentes tipos de instituciones con su propia misión y perfil, pero similares en el marco de la enseñanza superior. La diversidad vertical se refiere a una jerarquía de las universidades, donde la diversidad se interpreta como una mejor enseñanza de calidad.

Según Sebastião & Correia (2009) la libertad de aprender constituye una conquista como expresión de deseo y elevación personal que como consecuencia aportó beneficios globales para todas las sociedades y para los individuos. Aunque en el proceso de democratización por lo que se refiere a la enseñanza superior, provocó una "profunda transformación de la estructura de cualificaciones de la sociedad portuguesa" (108), esencialmente, en los últimos 40 años. La Reforma de Veiga Simão (Ley nº 5/73 de 25 de julio) colocó la democratización de la enseñanza como punto central y, la

creación de nuevas instituciones de enseñanza superior, en particular, los institutos politécnicos. Se afirma que la enseñanza superior debería ser asegurada por «Universidades, Institutos Politécnicos.

La experiencia académica se afirma como la frecuencia de formación a nivel superior y que coincide con el cuadro de vivencias significativas, promotoras del desarrollo de los estudiantes (Ramos, 2008). Por lo tanto, es imprescindible que las universidades cumplan el papel que se les ha instituido, es decir, intentar comprender las expectativas profesionales de los estudiantes, como agentes activos en el proceso, y teniendo en cuenta según Puukka, & Marmolejo (2008), el estudiante no sólo está Se prepara para la vida profesional, adquiriendo competencias, técnicas y saberes de orden profesional, pero un conjunto mucho más vasto de aprendizajes que contribuyen a modelar y transformar toda su identidad, sistemas de valores, actitudes y tendencias de acción (p. 443) .

Todos los saberes científicos y técnicos son fenómenos sociales y resultado de una convergencia compleja de factores, a través de los cuales, dialécticamente, actúan. Así, según el autor, la relación real entre la innovación y la sociedad, se refiere a la conciencia individual y pública del tiempo asociada a las técnicas de medición. En este contexto, se puede según el autor, contextualizar que la sociedad medieval pensaba el tiempo como ritmo natural del nacimiento al atardecer, que por sí mismo condicionaba las actividades diarias. Así, la aparición de los relojes, en el siglo XII, marco importante en la transformación tecnológica en Portugal. Se puede reiterar que el desarrollo de la ciencia y la tecnología representan el motor de los desarrollos de las sociedades modernas, abiertas a la transformación.

Las condiciones de aprendizaje y desempeño en las escuelas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general en Angola, desde el punto de vista de la formación y las competencias académicas, son de poca exigencia, donde es relativamente difícil competir para encontrar una vacante en la enseñanza superior, consecuencia también de enorme Busca y poca oferta. En esta medida, es comprensible que se caractericen como jóvenes con débiles condiciones de oferta para presentarse en la enseñanza superior. Es también por estas características que este conjunto de jóvenes oriundos de las instituciones de la enseñanza general, se encuentra en gran medida fuera del sistema de enseñanza superior, especialmente en los grandes centros y periferias urbanas.

La motivación en el contexto académico ha sido a lo largo de los años bastante debatidos y considerados importante al nivel y en la calidad de aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Guimarães 2004).

La motivación de los estudiantes puede disminuir con el avance del tiempo en la Universidad. Pintrich (1994), desarrolló un modelo para explicar la motivación de los alumnos de enseñanza superior, abarcando cuatro elementos principales: el contexto sociocultural (actitudes, creencias y comportamientos); Los factores relacionados con el ambiente en el aula (comportamiento del profesor, método de enseñanza utilizado, tipo de tarea); Los factores internos al alumno (sentimientos, percepciones, necesidades, objetivos) y el comportamiento motivado en sí (comportamientos reales y observables).

De forma complementaria, Stipek (1996) subrayó cuatro elementos motivacionales como los más relevantes en el contexto académico: refuerzo positivo; Cogniciones (expectativas de control, creencias de autoeficacia, atribuciones causales); (Especialmente contemplados en la motivación intrínseca); Y metas de realización.

El octavo capítulo se refiere al estudio metodológico y estudio de campo que da soporte a la presente tesis de Doctorado, el cual tiene como objetivo general, determinar cuáles son los factores que dificultan la transición de los alumnos del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general a la enseñanza superior.

A través de un estudio cuantitativo y cualitativo, con la aplicación de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas a profesores y alumnos de la enseñanza general que pretenden transitar a la enseñanza superior.

La población de la investigación está compuesta por una predominancia de hombres de la muestra con el 81,1%, mientras que la representación femenina fue del 18,9%.

## **Conclusión**

La presentación de lo que trata la presente Disertación y, tras el desarrollo, tanto a nivel teórico y práctico presentamos algunas conclusiones pertinentes de interés académico sobre el recorrido de transición de los alumnos a la enseñanza superior.

Entre las varias estadísticas que podrían haber sido seleccionadas a través de la prueba de Mann-Whitney para variables dicotómicas y las variables policotómicas Kruskal-Wallis; Suponiendo un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, se considera la existencia de diferencias estadísticamente significativas cuando el valor  $p < .05$ . Ellos eligieron estas pruebas no paramétricas como una alternativa para los llamados t-Student y ANOVA como cuando la prueba para la elección de un análisis u otros requisitos de prueba (Kolmorov-Smirnov, Levene estadística) no fueron obtenidos.

En primer lugar, consideramos el género de los profesores no tiene relación con la influencia (ninguno, poco, bonito y lotes) que dan las causas o factores para el buen desempeño académico de sus estudiantes ( $H_0$ ). Después de la ejecución de estadística, se verificó que la hipótesis nula es rechazada en ocho de los elementos que componen la dimensión.

Se observa que hay una dependencia sobre la percepción de los profesores sobre la influencia sobre el éxito de los estudiantes que se forman en el estudio, de acuerdo con el sexo ( $p = 0,004$ ); También la influencia dada al grado de disciplina usuario depende de género profesor ( $p = 0,004$ ); La influencia dada a la voluntad para tener éxito ( $= 0,000$ ); La percepción de la influencia de la capacidad intelectual ( $p = 0,000$ ), la salud ( $p = 0,000$ ), la voluntad de probar a los demás que es capaz ( $p = , 041$ ), la capacidad del profesor para enseñar y explicar a los individuos ( $p = 0,000$ ) y saber que usted quiere en el futuro, tanto formal y profesional ( $p = 0,000$ ).

Asumiendo  $H_0$ , el grado de concordancia (estoy de acuerdo, estoy de acuerdo un poco, despertar y concuerda fuertemente) del profesor no depende del sexo en términos de la reacción de los estudiantes durante la transición de los alumnos a la enseñanza superior, y después de la ejecución de la prueba de Mann-Whitney entre los sexos que varía la agrupación y los elementos de la nota de dimensión que no son estadísticamente significativos las diferencias de género y el grado de acuerdo sobre los elementos "show alegría" ( $p = , 000$ ); "Mostrar motivación" ( $p = 0,000$ ); "Ellos muestran mucha motivación" ( $p = 0,000$ ); "Show ansiedad" (006) y "show confianza en sí mismos" ( $p = 0,000$ ). Para determinar qué variables de contraste, hay una relación de dependencia mayor contamos con el valor Z y el grado de concordancia de los profesores, según su especie, tiene una relación más dependiente con "el alumno muestra autoconfianza" (Z

= -6,444), " Los estudiantes muestran un montón de motivación "(Z = -3,912), y" los estudiantes muestran la motivación "(Z = -4,810).

La transición de los alumnos de enseñanza secundaria o general va acompañada de un conjunto de actitudes y sentimientos. Los ambientes, los profesores, las materias y la forma de estudio son distintos. Este factor se convierte así en un análisis importante, ya sea a través de la perspectiva de los alumnos como de los profesores.

La transición del mundo educativo al mundo laboral constituye una situación que plantea desafíos y que requiere en la mayoría de los casos cambios en los patrones de comportamiento, exigiendo al individuo la movilización de los recursos disponibles para el éxito y el ajuste posible entre sí y las nuevas situaciones. En este proceso de transición de los alumnos provenientes de las escuelas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general, curso de ciencias humanas para el mercado de empleo, múltiples exigencias se les plantean desde las competencias, responsabilidades y desafíos. Además, según la mezquita (2011) al tratar de responder a las exigencias profesionales, en constante evolución el proyecto de formación presupone el establecimiento de alianzas con las escuelas, como forma de asegurar los aprendizajes que ocurren en el contexto profesional.

A través del análisis de campo fue posible determinar cuáles son los principales factores que influyen los resultados escolares de los alumnos. Se observó que los factores de mayor influencia son la relación con los profesores, la gestión del tiempo y la forma de estudio.

Al analizar estos aspectos, pretendemos creer en una formación inicial sólida que comprometa al formando, a la institución formadora, a los formadores ya la sociedad considerados autores fundamentales de este proceso tan relevante para el desarrollo del proceso educativo con base en la cultura común de formación y de una metodología formativa que sea adecuada a cada realidad social, y cada vez más centrada en la formación de un profesional autónomo, creativo y responsable. Ya no un mero técnico sólo por aplicar, de modo insensible a la especificidad del contexto y de la situación. Campos, (citado por: Elza Mesquita 2012: 77).

Como señala Formosinho, (citado por Elza Mesquita 2011: 79) las cuestiones en la formación inicial del formando asumen una verdadera importancia. Siendo que las informaciones recientes se complementan con las anteriores formando de cierta una representación real de lo que el alumno pretende como profesión. En este marco como señala Braga 2001 (citado por Elza Mesquita 2011) refuerza que las - perspectivas, los conceptos y las disposiciones con que los alumnos llegan a los programas de formación influyen en gran medida lo que ellos aprenden.

## Introdução

No decorrer da carreira como professora do ensino de base, encarregada de educação, e analisando sobre a discrepância de contextos educativos, socioprofissionais actuais, também pelo interesse demonstrado antes mesmo de terminar a licenciatura, assim como as diversas e enumeras informações extraídas dos alunos, professores, responsáveis pela educação, dos trabalhadores não docentes e outros membros activos da sociedade, constatamos que o processo de transição dos alunos das escolas do 2º ciclo do ensino secundário geral, curso de ciências humanas para a universidade ou campo laboral, constitui uma das imensas dificuldades vivenciadas pelos alunos formados nestas instituições do ensino geral e não só. Ao contrário dos outros cursos com características visíveis encarados como casos pouco problemáticos.

Hoje, somos incessantemente confrontados pelo questionamento de como será possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre a sociedade e o indivíduo. Tendo em conta, por um lado, a identidade individual, e por outro, a manutenção do todo social, através de um trabalho cooperativo e solidário com vista a uma sociedade justa e igualitária, capaz de promover o desenvolvimento social em iguais condições para todos (Elias, 1994: 79)

Como requisitos para suportar a parte teórica seleccionamos estes: refletir sobre a transição dos alunos formados nas escolas do 2º ciclo do ensino secundário geral; pensar em possíveis estratégias ou soluções como proposta para de minimizar a situação vivenciada pelos jovens; identificar algumas dimensões pessoais essenciais para um estudo/ profissional bem-sucedido;

Neste contexto o trabalho será desenvolvido, na escola do 2º ciclo do ensino secundário geral curso de ciências humanas em Cabinda, com a participação direta dos alunos da 12ª classe, os professores da instituição e como não deixaria de ser também teremos como participantes os membros directivos da escola, dirigentes das instituições do ensino superior em Cabinda.

Porém o mesmo organiza-se por 2 partes principais: a primeira parte teórica, comporta seis (9) capítulos, que consistem em dar uma visão ampla de alguns conceitos

relacionados ao tema em estudo; a segunda parte denominada desenho de investigação, surge como demonstração do trabalho prático efectuado.

Face a complexidade da problemática da transição dos alunos do segundo ciclo para o ensino superior, concordando com Amado & Freire (2009) fica clara a necessidade de respostas diversificadas de intervenções definidas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos. Portanto outros passos serão fundamentais para a satisfação do problema:

Para dar início, temos o primeiro capítulo denominado- Contexto educativo angolano orienta-nos para apreciação e análise da organização do sistema educativo, legislação do ensino de base ao ensino universitário, assim como a perceção do ensino ontem hoje e como será o amanhã- eficácia e evolução. Enfim nos permitira fazer uma abordagem conceptual da trajetória da educação e consequentemente compreender a transição do jovem que termina o ensino secundário geral, sendo essa uma etapa de vida recheada de múltiplos desafios e mudanças, de acordo com Seco et al. (2012:) para tal importa mobilizar um conjunto de construções de competências, pessoais, interpessoais, de forma a garantir uma adaptação bem-sucedida.

E no II trataremos pontualmente da transição do ensino médio para o ensino universitário, conhecimento do campo educativo superior e algumas considerações postuladas pelos autores acima citados (2012) referente a seguinte passagem: a transição e a entrada no ensino superior implicam a mobilidade de competências diversas, de modo a que o estudante possa lidar eficazmente com as múltiplas exigências e desafios com que se depara.

Para além da orientação escolar e profissional no âmbito geral, o III capítulo brindar-nos-á com vastos conhecimentos das suas características específicas como por exemplo: Alguns Princípios de orientação escolar e profissional como forma de minimizar dificuldade na transição dos alunos do ensino médio para o campo universitário ou laboral, incentivar e desenvolver a cultura da possibilidade de escolha no campo educacional e ou laboral contando com ajuda de alguns trabalhos de tutorias educacionais e profissionais. Também nesta etapa vamos abordar alguns temas relacionados as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, na perspectiva de que a

transição alberga alguns aspetos individuais que implicam a motivação e a aprendizagem.

Portanto no capítulo IV, intitulado: consequências provocadas pela dificuldade na transição dos alunos provenientes das escolas do ensino secundário geral, para o ensino universitário, a esmiuçar: a exclusão social, o desemprego com maior destaque nos jovens, o aumento do índice jovens e crianças que praticam atos de vandalismo, a desestruturação familiar devido a falta de condições sociais e outros a relatar posteriormente.

E para finalizarmos a primeira parte do trabalho e iniciamos a segunda, vamos esmiuçar o sétimo capítulo: Desenho de investigação, preponderante em qualquer tipo de investigação científica porque vai nos permitir apresentação de dados práticos, com base na justificação do tema a trabalhar, a situação problemática, descrição do contexto, os objectivos gerais e específicos. Por tanto a metodologia da investigação a usar, onde contem a descrição da população e amostra serão parte deste capítulo, assim, como os instrumentos de recolha de dados onde fara parte o questionário para alunos e professores, a entrevista para os professores universitários. E para finalizar esta parte surgi a triangulação dos dados obtidos, análise e tratamento dos dados para nos elucidar sobre a real situação do tema que está sendo investigado.

Para possível finalização, enquadramos o resumo do suporte mencionado anteriormente em jeito de conclusão, as referências bibliográficas, possíveis sugestões, anexos, apêndices.



## CAPITULO 2 - CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EDUCATIVO DE ANGOLA

### 2.1 Inclusão- ajustamento e integração social- inserção social

A integração social é o fruto que reflete a existência de uma coesão social com base institucional e uma cultura de aceitação. As sociedades promovem cada vez mais a integração social através de políticas inclusivas que possam reduzir a desigualdade económica e a pobreza e, que ao mesmo tempo, promovam o desenvolvimento sustentável e equitativo.

De acordo com Amartya (1999:36) "o processo de expansão das liberdades humanas", ou seja, o processo de liberdades que estão associadas às privações, participação política, a fala sem censura, conduzem a uma melhor integração social.

Nos países desenvolvidos, os objetivos de emprego estável, produtivo e decente e a eliminação da pobreza têm sido firmemente fundamentados em contratos sociais e, portanto, influenciaram de forma significativa as políticas de trabalho e de bem-estar. As democracias sociais europeias têm-se empenhado em alcançar objetivos socioeconómicos que proporcionem estabilidade e coesão social, tanto dentro de cada nação como dentro da União Europeia. Em contraste, o mundo em desenvolvimento enfrentou obstáculos persistentes em seus esforços para atingir esses objetivos gêmeos, apesar de sua recente expansão económica.

Deste modo, a integração social representa o processo de criação de unidade, de inclusão e participação em todos os níveis da sociedade, dentro da diversidade de atributos pessoais para que cada pessoa seja livre.

A integração social é um resultado altamente desejável que reflete a existência de uma forte base institucional e uma cultura de aceitação. As sociedades promovem a integração social através de políticas inclusivas que reduzam a desigualdade económica e a pobreza, e promovam o desenvolvimento sustentável e equitativo.

Devido à sua natureza qualitativa, a integração social pode ser constituída por variáveis que capturam e medem o quanto existe na integração social numa comunidade em qualquer momento. A identificação destes indicadores pode ser complicada e pode

implicar a recolha de dados quantitativos e qualitativos. Muitos profissionais do desenvolvimento e decisores políticos centram a sua atenção na criação de oportunidades económicas como base material para a integração. Desta forma, muitas vezes há uma tendência para enfatizar os objetivos mais críticos.

Nos países desenvolvidos, os objetivos de emprego estável, produtivo e decente e a eliminação da pobreza têm sido firmemente fundamentados em contratos sociais e influências das políticas trabalhistas e de bem-estar de forma significativa.

As democracias sociais europeias empenhadas na consecução de objetivos socioeconómicos que proporcionem estabilidade e a coesão tanto dentro de cada nação individual como dentro da União Europeia. Em contraste, o mundo em desenvolvimento enfrentou obstáculos persistentes nos seus esforços para atingir estes dois objetivos.

Um grupo de dez investigadores portugueses em 1994, implantou um projeto com programas educativos, de forma a aproximar e envolver as famílias, no processo educativo, tanto em casa como na escola, em quatro escolas do 1º ciclo, a sua coordenação teve à responsabilidade de Pedro Silva e Ricardo Vieira da escola superior de educação de Leiria, Luís Souta da Escola Superior de Educação de Setúbal e Ramiro Marques da Escola Superior de Educação de Santarém.

Já para MacIver & Epstein (1993), a transição do ensino secundário para o ensino superior, caracteriza-se por um grande desafio, pois os jovens enfrentam novas diferenças em termos de estrutura da escola, organização, estratégias de ensino e novos padrões académicos e educativos. Segundo alguns autores consultados sobre este tema, como Blyth, Simmons & Carlton-Ford (1983), existem algumas diferenças entre o género e a motivação no processo de transição entre os diferentes níveis de ensino, já que são as raparigas que sofrem em maior grau, uma diminuição de autoestima, do que os rapazes, mas não demonstram tanta influência no desempenho académico, em relação a estes.

Já para Vigotsky (1995), o sujeito torna-se capaz de dominar a sua conduta através do processo de desenvolvimento das suas funções psicológicas elementares, e pelo desenvolvimento da fala, constituindo-se um sujeito autónomo quando consegue interiorizar as regras, as normas e os costumes do meio a que pertence. Deste modo, o

sujeito vai produzindo os seus próprios significados e assumindo o controlo voluntário do seu comportamento.

Muitas questões se sobrepõem ao facto de analisar a autonomia na prática lectiva, associadas à constituição de diversas tensões como a autoridade, relações de dependência entre o aluno e o professor bem como a delegação e aceitação de responsabilidade.

Para Vieira (1998), só uma pedagogia para a autonomia pode permitir ao aluno “ganhos de aprendizagem”, que se traduzem em motivação interior, auto-percepção de competência e preferência pelo trabalho que oferece alguns desafios. E isso segundo o autor, só acontecerá na interação democrática e responsável. Deste modo o professor deixa de ter o posicionamento autoritário, assumindo uma postura orientadora e dialógica, aconselhado o aluno na aquisição das suas competências. Estas competências segundo o Conselho da Europa (2001), correspondem ao conhecimento declarativo (saber), a competência existencial (saber ser e saber estar) e a mais importante senão fundamental (saber aprender). São competências que favorecem a autorregulação da aprendizagem segundo uma perspectiva de autonomia.

No terceiro domínio social, que se relaciona com o facto de o indivíduo estar inserido num novo ambiente escolar, com novos colegas, trás igualmente situações de grande stress, pelo receio de não ser aceite pelos colegas e de ser rejeitado.

Para Long (1992), existem sete fatores importantes que deve ter em conta num processo de aprendizagem autónomo:

- Aprender é um processo natural e ao mesmo tempo adaptativo
- A qualidade da aprendizagem autónoma pode apresentar alguma variabilidade
- A qualidade da aprendizagem pode estar associada às capacidades mentais do aluno e a todo o seu processo de autorregulação
- Ter em conta que o processo de aprendizagem autónomo é um processo complexo, quanto mais se tiver recetivo para a recolha de informação

- A aprendizagem autónoma pode prosseguir não necessitando de uma instrução
- Os diferentes ambientes sócio-tecnológicos necessitam de aumentar a sua responsabilidade
- Os educadores têm necessidade de compreender todo o processo de aprendizagem com base na instrução

Deste modo a aprendizagem autodirigida em alunos que passam para o ensino superior, pode dar-se através de uma motivação intrínseca que apresenta uma grande vontade e curiosidade em aprender.

Neste sentido de contexto, o processo de autorregulação do aluno insere-se na perspetiva da sua personalidade, sendo suscetível de alterações devido a avaliações de si próprio, como a autoestima, autoconceito e motivação, envolvido no meio envolvente, como a sala de aula.

Já para Andreas Demetriou (2000), qualquer aluno tem a capacidade de autorregulação, mas para isso acontecer, existe um certo grau de satisfação e motivação que lhe está associado como:

- Deve ter a capacidade de se adaptar às constantes mudanças, em direção a outro tipo de atividades
- Deve ter em mente as suas tendências, preferências expectativas futuras, envolvendo um auto-sistema
- Esteja incluída uma auto-monitorização do sistema, para que os conhecimentos apreendidos na formação inicial se transfiram para outras seguintes.

Concluindo, qualquer uma das teorias existentes sobre o processo de autorregulação num aluno, presume que possa existir como forma de aprendizagem do ensino atual, na resolução de problemas. Esta resolução de problemas assenta na capacidade do aluno no processo de autorregulação e autoaprendizagem.

## **2.2 Competências da transição dos alunos que passam para o ensino superior**

Existe uma ampla literatura sobre os tipos de estilo / abordagem de escrita usados por alunos do primeiro ano e, esta abordagem muda ao longo do ensino superior, embora haja relativamente poucos artigos sobre como os alunos lidam com essa mudança. É por isso importante, a análise do impacto que estes apresentam na integração acadêmica no ensino superior.

Não obstante, o desafio da transição revelou-se importante por um conjunto de outros fatores, muitas vezes, ocorridos em paralelo, tais como a falta de informação inicial precisa sobre os componentes do curso, normas e requisitos; pobres escolhas do curso pelo aluno / falha em obter a primeira escolha nos cursos; expectativas irrealistas quanto à quantidade de trabalho e tempo envolvidos (Collier e Morgan, 2008).

Um outro papel seminal no contexto irlandês é por Moore (2010) que examina as experiências de estudantes do primeiro ano de Geografia numa Universidade Irlandesa. O artigo conclui que a principal barreira na transição estudantil foi a falta de interação social entre os alunos, que foi exacerbada

No contexto da geografia (à luz do aumento do número de alunos) devido à incapacidade de trabalho de campo bem-sucedido. Os autores também observam que os alunos de primeiro ano, rapidamente se sentem desconectados e isolados, levando à falta de sucesso.

Na análise da transição dos alunos do ensino geral ao ensino universitário, o impacto dos conhecimentos das características acadêmicas estruturais da instituição e o envolvimento do aluno, parece ter efeitos positivos. Embora nas últimas décadas, a investigação sobre os estudos vocacionais segundo Teixeira citado por Taveira (2011:49) tem demonstrado a influência das crenças de competência pessoal no sucesso acadêmico, no desenvolvimento dos interesses, no esforço, na satisfação, e no nível das aspirações dos adolescentes. Numa perspectiva interativa, para Taveira (2011: 48) têm uma natureza integrativa e preconizam que a satisfação de vida é influenciada pelas variáveis de personalidade, pelas competências percebidas, pelos recursos e apoio do ambiente. Porém, no comportamento vocacional a perspectiva sociocognitiva funciona como uma das forças mobilizadoras da ação, no desenvolvimento dos interesses, das

escolhas, e do desempenho acadêmico com o reconhecimento, do apoio de ordem social, a importância do papel da família, e a importância dos professores como orientadores específicos para esses casos especiais de transição do ensino médio ao ensino superior. Toda via, este processo é facilitado quando o jovem conta com os contextos relacionais prévios e os pais estão disponíveis para responder às necessidades acadêmicas e profissionais.

### **2.3 Modelos de aplicação na avaliação da qualidade nos serviços públicos e privados**

O ensino superior está associado com a ideia de uma universidade, e a educação politécnica com a formação profissional e técnica. É necessário considerar como as instituições têm respondido às expectativas de mudanças e necessidades da sociedade ao longo dos últimos anos, como um preâmbulo para a compreensão da situação atual e as pressões enfrentadas pelas instituições contemporâneas e, pela razão de existir uma divisão binária no ensino.

O principal desafio da educação superior resume-se à questão da diversidade. Tornou-se claro que o aumento do número de estudantes foi notório ao longo das últimas décadas e, que a este aumento, os países lidam de forma diferente. Muitos países, como o Reino Unido e a Alemanha, optaram por um sistema binário no ensino superior, proporcionaram uma educação com orientação mais profissional (Teichler 2009).

Na maioria dos países europeus as qualificações são equivalentes nas universidades e politécnicos, embora com a distinção de diversidade horizontal e diversidade vertical. A diversidade horizontal significa que existem diferentes tipos de instituições com a sua própria missão e perfil, mas semelhantes no quadro do ensino superior. A diversidade vertical refere-se a uma hierarquia das universidades, onde a diversidade é interpretada como melhor ensino de qualidade.

No entanto, o objetivo e metas são semelhantes, lidar com a diversidade dos alunos e propor programas de ensino mais curtos. Como exemplo, a França oferece nas suas universidades programas de quatro anos que preparam os alunos para um grau de bacharel profissional, podendo integrar programas de dois anos seguintes a esta formação, que conduz a um diploma nacional em tecnologia especializada.

Na Inglaterra e Reino Unido existe um sistema de ensino superior unitário, após a fusão do setor politécnico com o setor universitário em 1992. O número de universidades tem aumentado posteriormente e, oferecem programas orientados para graus profissionalizantes, menos prestigiosos no mercado de trabalho. Neste país, somente as universidades com melhor desempenho recebem financiamento através do regime *Research Assessment Exercise*. Além de que, as novas universidades assumiram liderança no desenvolvimento de novas ofertas curriculares nas áreas de estudo da mídia e ciência do desporto, que se tornaram as escolhas mais populares e em expansão.

A democratização apresenta sim um carácter multidimensional e temporal. De acordo com Sebastião & Correia (2009) esta problemática está associada a questões da universalização da educação. De acordo com os autores, o processo de universalização constitui uma “das concretizações mais significativas da modernização das sociedades” (p.101).

*Em Angola*, ao longo das últimas décadas o ensino superior e o mercado de trabalho seguem caminhos antagónicos, isto porque, o número de diplomados cresce de ano para ano, e pelo contrário, as oportunidades de ingresso no mundo do trabalho diminuem.

As instituições de ensino superior estão alheias a esta realidade, e por isso verifica-se uma oferta sistemática de cursos, em diversas instituições, que anualmente, impingiram para o mercado de trabalho um número de diplomados desproporcional às necessidades deste novo mercado.

Nas últimas décadas, a investigação tem demonstrado a influência da orientação vocacional e das tutorias no desenvolvimento profissional, na seleção e adaptação de novas atividades. Num passado, não muito remoto, os serviços de orientação vocacional não eram valorizados e em muitas ocasiões os indivíduos eram forçados ou encaminhadas a frequentarem formações não desejadas e, sem predisposição individual. No contexto atual a orientação segundo Contreiras (2002:10) se concebe como um conjunto de atividades preventivas, e atenção aos sujeitos no decorrer da sua formação que integra todos agentes sociais.

De acordo com Martínez, citado por Contreiras (2002:1), o conceito de orientação, as suas funções e o modo de planificação foram desde o começo, imprecisos, problemáticos, e, com muita frequência, contraditórios. Segundo o mesmo autor a orientação tem sido tratada desde diversos enfoques: como processo que ajuda a pessoa a tomar decisões vocacionais, como forma de assessorar o indivíduo para resolução de problemas pessoais e sociais, como modelo de intervenção que brinda assistência ao sujeito e mais recentemente como ele atravessa o currículo. O papel da orientação esta também relacionado com a procura de soluções mais criativas relativamente à qualidade de formação pretendida, incluindo estratégias orientadas face à melhoria das competências e do interesse individual. O nível de qualificação do indivíduo funciona grandemente como consequência vocacional relacionada ao interesse primeiro individuais e a seguir sociais, para melhorar a capacidade de aprendizagem face as atividades profissionais, é necessário a existência da pré-disposição, interesse individual considerado facilitador, da existência de uma cultura de aprendizagem profissional. Em diversos contextos da transição profissional, a orientação tem um impacto positivo. Não obstante, existe um longo caminho espinhoso a percorrer em termos de transição e manifestação das qualificações, desta forma sem sombra de dúvidas, o reconhecimento, validação e certificação da orientação profissional vincará. Neste caso a associação entre os interesses profissionais e autoeficácia, para as atividades ocupacionais será insuficiente, complementando-se com a corroboração das atividades de orientação. O orientador é responsável pela organização dos interesses dos alunos, no que diz respeito a pessoa, que implica dirigir os seus esforços, motivá-las, controlar suas ações e se preciso modificar os seus comportamentos, para adequá-los as necessidades da sociedade. Sem essa intervenção de orientação os alunos seriam passivos e resistentes as necessidades de organização pessoal, a orientação é também utilizada como um mecanismo de persuadir, recompensar, controlar e dirigir as ações adequadamente.

#### **2.4 Desenvolvimento de políticas alternativas de apoio à inserção académica**

O processo de transição do ensino secundário para o ensino superior envolve uma série de mudanças significativas, num curto espaço de tempo e, que por essa razão, implica as capacidades dos alunos. Este impacto é mais forte no primeiro ano, o ano de

inclusão no ensino superior e, por isso considerado como o período mais crítico (e.g., Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Andrade & Teixeira, 2009).

A forma como esta experiência ocorre está dependente de diversos fatores, tais como o apoio disponibilizado pela instituição de ensino superior, e as características individuais e aspetos socioculturais (Lent et al., 2007).

Sendo que o processo de formação se enquadra numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida no desenvolvimento profissional do aluno, incluindo, portanto, a formação inicial, contínua e especializada, o que cabe às instituições de formação estipular os currículos de formação, contendo estes os objectivos, as estratégias, os métodos, as actividades, e a avaliação, pensadas na base dos resultados a atingir, mais ou menos implícitos nos perfis de desempenho (Miler & Cheu, 2008).

O governo estabelece ainda parâmetros quantitativos para manter um equilíbrio em termos de formação tendente as necessidades sociais. Os currículos das áreas de formação asseguram ao longo do curso a presença de três componentes de forma integrada: as componentes teoria e prática, cultural e científica. No entanto nem sempre se verifica essa articulação evidenciando um desfasamento dessa tão desejada articulação que levaria a conclusão de uma formação inicial.

A formação inicial deve ser entendida como a trajetória que o aluno percorre no momento em que inicia a sua escolaridade básica até o seu término. O que permite um casamento entre a teoria e a prática.

Identifica-se a formação inicial para uma formação integrada, quer no plano de formação científico- cultural, quer no da articulação dos conhecimentos teórico à prática, que proporcione aos alunos ferramentas adequadas para o exercício da profissão futura, devendo ainda favorecer e estimular o desenvolvimento de uma atitude criativa e crítica reflexiva. Que passa pela experiência, pelo exercício e pela criatividade. Com base nessas reflexões devemos entender que a formação inicial não oferece ao mercado produtos acabados como gostaríamos todos que fosse assim pois deve ser encarada como a primeira fase de um longo e diversificado processo de desenvolvimento profissional, (infinito) no entanto as características do aluno nesta faixa etária e neste nível de ensino segundo Octávio (2011) são:

- Do ponto de vista social afectivo, nesta faixa etária, o aluno organiza-se em função da sua escala de valores. Inicia a sua integração na sociedade, especialmente no que respeita à certeza na escolha de uma profissão. Neste período de vida diminuem as solicitações morais e começa a aparecer a maturidade na sua conduta e nas suas relações interpessoais;

- A ideia de entrada no mundo do trabalho e as preocupações com os estudos superiores tornam-no cada vez mais sensível aos problemas do mundo:

- Do ponto de vista intelectual, o aluno desenvolve as capacidades lógicas e de representação simbólica, tal como são usadas pelos adultos. Aprende a raciocinar sobre um problema, bem como avaliar as variáveis alternativas possíveis, decidindo entre elas qual a mais apropriada;

Desde a Independência, pelo menos em Angola, as escolas do IIº ciclo do ensino secundário geral, são completamente controladas pelo governo central, do qual dependem das decisões mais simples as mais complexas no que se refere a qualidade de formação do homem. Assiste-se assim há tipologias de cursos, currículos e programas relacionando-se desta forma directamente com o mercado de trabalho.

Neste processo de qualificação dos alunos, estabeleceram-se regras educacionais por parte do poder central, que irão depender da lei de base do sistema de educação em Angola, constituída num sistema de indicadores de performance do ensino determinado a formação dos alunos elementos de excelência, tendo em consideração as competências desejadas. Desde a independência e durante os mais de 30 anos de guerra vividos pelo povo angolano que, o governo de Angola tem mostrado preocupação com a formação de quadros, foi assim que as escolas do ensino secundário geral do IIº ciclo foram criadas com o propósito fundamental de colmatar o índice elevado de analfabetos e completar o vazio existente em termos de quadros, no entanto passado alguns anos verificou-se a fragilidade no ensino geral, o que proporcionou a revisão dos cursos, programas curriculares do sistema de educação e em particular as escolas do ensino secundário geral do IIº ciclo. Como resultado surge a lei de bases do sistema educativo número 13/01 de 31 de Dezembro, que define a educação da seguinte forma: A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no

círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico- técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e Gimnodesportivas. Não obstante o ensino secundário do IIº ciclo surge no artigo 19º compreendendo o seguinte: é organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende à 10ª, 11ª, e 12ª classe. E no artigo 20º lhe é traçado como objectivos específicos: a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior; b) desenvolver o pensamento lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática. Desta forma compreendemos que os alunos destas instituições escolares depois de concluírem devem ser portadores de aptidões, competências qualificadas relativas ao seu ingresso posterior quer no ensino superior quer no centro de emprego.

Portanto este seria o perfil de saída desejado aos alunos do em transição ao mercado de trabalho e ao subsistema do ensino superior:

- Favorecer a utilização da língua portuguesa com correcção e fluência nos diferentes modos de comunicação;

- Assegurar as condições necessárias para que os alunos possam exprimir-se com fluência, pelo menos numa outra língua estrangeira;

- Assegurar que os alunos se identifiquem criativamente com a realidade angolana, proporcionando conhecimentos sólidos sobre a sua história, geografia, aspectos socioculturais e sociodemográficos;

- Proporcionar as bases teóricas necessárias para que os alunos se familiarizem com alguns grandes sistemas de interpretação da realidade;

- Favorecer a formação dos jovens através da preparação técnica e tecnológica com vista há entrada no mundo do trabalho;

- Promover o desenvolvimento, consolidação e aprofundamento de formas científicas de raciocínio;

- Promover o desenvolvimento de técnicas de pesquisa como base de enriquecimento dos conhecimentos;

- Desenvolver capacidades de integração, elaboração e assimilação de informações e mensagens;

- Assegurar o desenvolvimento de capacidades de observação e de análise crítica;

- Fomentar o desenvolvimento de atitudes e capacidade de relacionamento interpessoal com base num espírito de confiança e cooperação;

- Favorecer o desenvolvimento da autonomia pessoal, reforçada numa consciência crítica dos interesses e valores;

- Incentivar o conhecimento pelos valores da autodisciplina, da persistência e do trabalho;

- Desenvolver atitudes de respeito e de solidariedade para com as pessoas e povos de diferentes culturas;

Os pontos acima referenciados são sustentados pelos dois grandes objectivos traçados no âmbito da reforma curricular do processo do ensino secundário INIDE (2011).

Campos (citado por Mesquita 2011: 56), as fragilidades formativas também resultam da comparticipação dos diversos departamentos existentes na instituição formadora. No entanto, por vezes nos deparamos com problemas de fragilidade da formação inicial e de saída, conforme verificamos e com muita frequência a nossa realidade social, que pode ser consequência, da qualidade de professores existentes nas escolas do ensino geral, da gestão das escolas, no que se refere à elaboração e implementação de currículos, programas de formação, aliadas as condições sociopsicológicas dos alunos em formação e as condições reais das próprias instituições escolares assim como também da sociedade.

Ao visualizarmos a lei de bases do sistema de educação de Angola, artigo número 20º definição dos objectivos, apontamos de imediato a discrepância entre a realidade educativa vivida nas escolas do ensino secundário do 2º ciclo geral e o

primeiro objectivo estampado no artigo 20º (1º Preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior), o que não acontece a preparação do ingresso ao trabalho.

Apercebendo-se dos objectivos acima citados, os interessados e não só os alunos que aí vão por falta de opções, perspectivam o futuro com ideologias não reais o que muita das vezes tem sido causa da fragilidade da formação inicial, contrariando de que maneira os objectivos dos alunos em formação. Também se verifica no terreno que a frequência de alunos que procuram as escolas do segundo ciclo do ensino geral, são jovens com famílias de baixa renda, jovens que já tentaram em outras instituições do ensino médio e que por razões múltiplas não tiveram sucesso e outros pelo factor idade (superior a 25 anos) e na sua maior ingressam na instituição em causa por saber que o tempo de formação é mais curto um ano comparando com as outras instituições de formação. O factor tempo de formação danos a máxima certeza em pronunciar que estes alunos não estão preparados para o ingresso ao primeiro emprego, sabendo de antemão que as instituições de formação profissional apresentam um ano a mais que lhes serve para a profissionalização o que não acontece nas escolas de ensino secundário do 2º ciclo geral.

A fragilidade do ensino nestas escolas, nem sempre é apresentada pelos alunos, mas, as instituições empregadoras apercebendo-se do tempo de formação e dos programas curriculares que estes jovens apresentam, comparando com outras escolas do mesmo nível, impõe impedimentos na altura da procura pelo primeiro emprego alegando a falta de profissionalização e experiência. Que tem sido mencionado como falta de perfil de entrada para o mercado de trabalho. Portanto muitas instituições empregadoras, nem fazem a recepção dos processos individuais de alunos formados nestas instituições e algumas recebem os processos e de seguida colocam de parte os mesmos sendo por vezes actos considerados injustos ou mesmo desumanos.

Importa dizer que os níveis de escolarização e de formação inicial á entrada dos mercados de trabalho ou ao subsistema do ensino superior, transportam dificuldades acrescidas nos processos de inserção socioprofissional, uma vez que estas instituições requerem crescentemente jovens mais qualificados.

## **CAPÍTULO 3 - TRAJECTORIA DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR**

### **3.1 Aspectos formativos e informativos relacionados a transição dos alunos para o ensino superior na sua generalidade**

A entrada para o ensino superior é considerada como uma fase de elevados desafios, pois é um novo período de vida dos estudantes (e.g., Taveira & Ribeiro, 2003; Alperstedt, Martignago & Fiates, 2006; Andrade & Teixeira, 2009; Silva, Taveira & Silvério, 2008).

Neste novo contexto, os alunos confrontam-se com um conjunto de mudanças pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, causadas pelas transformações de desenvolvimento que se podem verificar entre o final da adolescência e o início da vida adulta (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

De salientar que, a transição experienciada pelos jovens estudantes do ensino superior é encarada como uma das mais importantes do seu percurso académico. São alguns sentimentos como a motivação, a ansiedade e a instabilidade que esta transição provoca, que fazem parte de alguns estudos sobre o problema da adaptação académica (e.g., Bandura & Dweck, 1985; Dweck & Leggett, 1988; Almeida et al., 2002; Teixeira, 2008; Andrade & Teixeira, 2009; Carmo & Polydoro, 2010; Lent et al., 2009; Nunes & Noronha, 2011). São os fatores de ordem psicossocial da adaptação académica e as implicações das características pessoais e do contexto de aprendizagem, quer apelam à promoção do desenvolvimento vocacional e organização de serviços de acompanhamento pessoal e de carreira.

Na tentativa de encontrar respostas as exigências, cada vez mais complexas da sociedade actual, a educação, enquanto unidade organizacional, tende a constituir-se de acordo as razões de ordem político-pedagógica ao eger os currículos educacionais. Uma vez que as escolas do ensino geral, enquanto instituições se confrontam diariamente com desafios cada vez mais exigentes por um lado na continuidade educativa e por outro na articulação dos conhecimentos teóricos aos práticos (integração ao mercado de trabalho). Falar da articulação neste caso implica a adoção de políticas

educativas curriculares ligadas a realidade e necessidade dos jovens estudantes do segundo ciclo. Objetivo atividade.

Portanto, etimologicamente “o radical do vocábulo currículo deriva do verbo latino *currere* que transporta a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade. Flores e Paraskeva, citado por Matos Serra (2004:25). Transportando, agora este significado para o campo educativo, o currículo seria, então, o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar. Matos Serra (2004). Neste sentido, as construções dos currículos educacionais devem ser adaptadas a realidade social de cada sociedade, vinculadas as futuras tendências sociais, conseqüentemente dos futuros cidadãos. O que nos permite justificar a razão pela qual os currículos e a sociedade estão intrinsecamente ligados e os mesmos expressam também a evolução de uma determinada sociedade. Desta análise usaremos a definição de Ribeiro citada por Matos Serra (2004: 29) entende-se o currículo como um plano estruturado de ensino aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos. Em todas as sociedades o currículo aparece-nos como grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes, experiências, culturas, aprendizagens essenciais que uma sociedade pretende transportar para várias gerações.

No entanto, depois das contribuições das definições de alguns autores sobre currículo sentimo-nos capazes de reflectir sobre o currículo das nossas escolas do ensino secundário do 2º ciclo que parte do seguinte:

O ensino secundário tem como função social proporcionar conhecimentos necessários, com a qualidade requerida, desenvolver capacidade, aptidões e consciencialização de valores para a vida social e produtiva qua o país exige ou para prosseguimento de estudos. Octávio (2011).

Neste sentido, e enquadrando a realidade que agora pretendemos analisar, pensar no currículo na educação dos alunos do 2º ciclo do ensino secundário é reflectir sobre o carácter da função social do mesmo. Sabendo de antemão que este deve impor o prosseguimento de objectivos mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista tanto quanto possível a naturalidade sociocultural dos alunos e da realidade social em que estão inseridos. E para percebermos a realidade curricular que hoje se vive nas escolas

do 2º ciclo do ensino secundário, o governo de Angola concebeu uma estrutura curricular educativa que rege o seguinte:

O 2º ciclo do ensino secundário constitui-se simultaneamente como o fecho da formação geral e uma preparação básica para futura carreira de estudos ou profissional.

No artigo 19º da Lei Geral de Bases do Sistema de Educação, define-se que o ensino secundário do 2º ciclo se organiza em áreas do conhecimento e visa não só a vocação para os cursos superiores, mas também para a formação para formação profissional após a conclusão da 12ª classe, e que por uma ou outra razão não ingressem no ensino superior.

Assim sendo, os planos curriculares estruturam-se em quatro variantes, denominadas áreas, reconhecendo-se a necessidade de alargar as opções de acesso ao ensino superior: Área de ciências físicas e biológicas, área de ciências económicas – jurídicas, área de ciências humanas e área das artes visuais.

A área de ciências humanas, vocacionada para cursos de línguas, história, geografia, filosofia. De salientar, que nos planos curriculares de cada área do conhecimento integram-se três componentes de formação, de modo a proporcionar uma oferta ampla e diversificada de vias. Uma componente de formação geral de frequência obrigatória, tendo como objectivo o aprofundamento da cultura geral através do domínio da língua portuguesa, do desenvolvimento de utilização de uma língua estrangeira, inglês ou francês, da matemática, informática, filosofia e educação física.

Considerando as especialidades próprias de cada uma das áreas, os programas das disciplinas de língua portuguesa, inglês e francês serão idênticos em todas as áreas, com particularidade de o francês e o inglês terem programas de iniciação e de continuidade conforme a disciplina (francês ou inglês) que os alunos frequentaram no ciclo do ensino secundário.

A disciplina de matemática terá programas diferentes, neste caso específico para ciências humanas (10ª classe) o contrário acontece com as disciplinas de língua portuguesa, informática, educação física, e filosofia que terão programas idênticos em todas as áreas. A língua portuguesa como o veículo de comunicação social, a informática como base fundamental de comunicação e instrumento de trabalho no

desempenho de todas as atividades profissionais. A educação física pela contribuição para o desenvolvimento harmonioso dos jovens e a filosofia pelo contributo relevante para a reflexão crítica e filosofia, sendo a abordagem das diferentes teorias filosóficas vantajosas para todas as áreas do saber.

A formação geral constitui a base estável do currículo, proporcionando a todos os alunos o mesmo domínio de capacidades gerais. Uma componente de formação específica variável segundo as opções dos alunos e que visa o aprofundamento, estruturação e sistematização de conhecimentos e competências nos domínios científico-literários e artísticos especializados. Esta componente varia segundo a diversidade dos rumos livremente escolhidos pelos alunos.

A escolha respeitará em primeiro lugar a natureza do curso-orientado para a vida activa ou orientado para o prosseguimento de estudos-determinando uma diferente carga horária destinada a cada uma das componentes. Uma componente opcional que integra disciplinas comuns para algumas áreas de conhecimento e variáveis para outras. Cada aluno só poderá escolher uma disciplina de opção, que será avaliada e classificada como qualquer outra disciplina. Integram o elenco disciplinar das opções:

- Geometria descritiva (área de ciências físicas e biológicas);
- Sociologia (todas as áreas);
- Psicologia (todas as áreas);
- Antropologia (áreas económicas-jurídicas e humanas);
- Desenvolvimento económico e social (área de ciências humanas)

As disciplinas de opções constituem um reforço de formação com vista à preparação para a frequência de um determinado curso no ensino superior, oferecendo também aos alunos a oportunidade de abordar e aprofundar assuntos do seu interesse que contribuirão para a sua formação pessoal. Cada disciplina de opção só poderá funcionar com um mínimo de 10 alunos. No caso de não ser atingido este número, a opção funcionará obrigatoriamente com aquela disciplina que tiver maior número de inscrições.

Fazem parte da área de ciências humanas, a antropologia, a psicologia, o desenvolvimento económico e social e a sociologia como disciplina de opção. Os programas das disciplinas de história e geografia desta área são idênticos aos da área de ciências económico-jurídicas.

A implementação dos planos curriculares requer no máximo de 30 horas semanais para as três classes. Tendo em atenção as especificidades e objetivos de cada disciplina. Ao pronunciar sobre as características da educação do 2º ciclo supõe-se, implícita e explicitamente, pronunciar-se sobre o modelo de sociedade para cuja formação se quer contribuir e o modelo de pessoa e cidadão que se pretende formar. (Lei de bases artigo 1º). E define como finalidade do sistema de educação a “formação integral da personalidade com vista à consolidação de uma sociedade progressiva e democrática. A introdução e a especificidade de modelo curricular educativo é cunhada pela situação, pelo tempo e por um determinado espaço onde se implemente assim cada relativamente ao paradigma educativo e aos modelos pedagógicos que sustenta, muito se relacionam no domínio da decisão política da nossa sociedade, pelo que ficou dito, entendemos que o desenvolvimento curricular se afigura como um processo complexo que requer em primeira instância a interação entre o modelo de sociedade, o homem e o conhecimento que se deseja construir.

Consustancia-se de acordo com Carmo e Polydoro (2010) a universidade poderá assim constituir um lugar facilitador de desenvolvimento integral do aluno, promovendo a interação entre todos com o meio ambiente académico e envolvente. De acordo com os autores, se os estudantes conhecerem profunda e detalhadamente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ensino superior é mais fácil agirem de modo mais esclarecido e, desta forma darem respostas mais positivas aos desafios próprios deste nível de ensino.

Assim, as mudanças que se relacionam com os fatores socioculturais e políticas educacionais visam a criação de condições de bem-estar e confiança ao aluno, para que seja facilitada a sua integração e, futuramente, a transição para a vida adulta (Teixeira, 2008; Andrade & Teixeira, 2009; Carmo & Polydoro, 2010; Lent et al., 2009).

### **3.1.1 Integração dos alunos nas instituições do ensino superior**

Com a finalidade de facilitar a integração dos alunos no ensino superior, a maior parte das instituições de ensino superior criou programas de acolhimento de estudantes (Andrade & Teixeira, 2009). Embora, de acordo com os autores estes serviços nem sempre vão de encontro ao que o aluno deseja, e por isso optam muitas vezes por procurar apoio da família ou de amigos. É uma opção que se relaciona com o estereótipo associado ao auxílio psicológico, pela preocupação em não incomodar os outros com os seus problemas, ou não valorizar as competências desses serviços para ajudar a resolver os seus problemas de adaptação.

Desta forma, normalmente, os estudantes em geral, incluindo os internacionais, só procuram um serviço de aconselhamento quando não existem outras alternativas, apresentando, mesmo assim, algum desconforto em falar com um estranho sobre as suas dificuldades (Merta, Ponterotto & Brown, 1992; Constantine et al., 2005).

Compreender os processos de transição do ensino médio ao ensino superior e antes de mais compreender o contexto social em que este se dá, a evolução das escolas, dos cursos, do mercado de trabalho e da própria realidade socioeconómica.

Qualquer transição se constitui como uma situação de desafios e que requer na maior parte dos casos, mudança nos padrões de comportamento, Graça Seco et al (2010:3), a noção das dificuldades provoca turbulência na identidade pessoal. A luz destes princípios o jovem em transição confronta-se com novas realidades e deve responder as exigências colocadas pela nova situação, sendo que na sequência da entrada ao mundo universitário há tarefas a serem cumpridas: Como lidar com o facto reduzir o tempo para o lazer com os familiares e amigos, gerir os recursos com mais cuidado, manter relações com familiares e outras pessoas que possam ser úteis na adaptação face à transição, gerir o estado emotivo perante algumas situações de tomada de decisões, perante o medo angustia e promover competências, domínio no sentido de surgir situações geradas por mudanças nas circunstâncias da transição.

Importa salientar que tal como indivíduo necessita de manter uma determinada homeostasia fisiológica, também necessita de alcançar um dado equilíbrio social e psicológico, Azevedo et al (2007:94). A relação entre as diversas esferas de atividade e

o psicológico é, portanto, uma questão essencial na construção subjetividade (motivação intrínseca), quando se consegue conectá-los, esses acontecimentos são extremamente importantes no período de transições e adaptação e quando ultrapassada com sucesso produz mudanças comportamentais positivas e novas competências psicossociais; geradora de brilhantes propostas ou sugestões para solução de novos problemas.

O ingresso no ensino superior é perspectivado por todos os jovens que frequentam o ensino médio, como uma nova etapa das suas vidas recheadas de múltiplos desafios e dimensões de identidade associados a construção de uma carreira profissional por eles desejadas. Por ter -se tornado um bem raro, o ensino superior condiciona a construção das identidades sociais; também por passar por mudanças impressionantes, a universidade obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais as modificações das sociedades direcionadas ao mundo do emprego e desenvolvimento social.

Neste processo de transição para o ensino superior, autores como Clare, Almeida, Soares & Ferreira, citado: Seco & Pereira et al, identificam algumas das múltiplas exigências que tipicamente lhes são feitas:

- Na maior parte dos casos o estudante deixa de viver com os pais pela primeira vez na vida; e por vezes em zonas muito distantes ou mesmo países diferentes de forma imatura sem preparação previa psicológica e social;

- O estudante é obrigado assumir prematuramente e por vezes também pela primeira vez responsabilidades múltiplas decorrentes da gestão de um orçamento limitado, do pagamento de propinas, aquisição do material de estudo, aluguer da casa / quarto, manutenção do mesmo, alimentação, saúde, transporte etc.

- Exige-se do aluno uma maior capacidade de escolha e uma maior selectividade na apreensão dos conteúdos, uma vez que as regras são inversas ao ensino médio;

- O ensino superior pode conduzir a uma primeira experiência de decepção e insucesso pessoais;

Como recursos essenciais para enfrentar e lidar com estas novas experiências Clare citado por Seco et al (2010: 4), destacou os seguintes aspectos:

- O estudante deve ter competências individuais a nível cognitivo, emocional, interpessoal e social;

- Envolvimento em actividades extra- escolares, juntar-se aos grupos;

- Os pais e restante da família, amigos devem estar presentes nesta empreitada e assumir-se como fonte de suporte quando necessitados;

Analisando todos esses aspetos verificamos que durante este percurso de transição e adaptação ao ensino superior, incorpora-se múltiplas mudanças ocorrem quer ao nível da consciência pessoal, quer no repertório comportamental e social. Deste modo, para Seco et al (2010: 7) os problemas e dificuldades com que os jovens são confrontados no decorrer da transição poderão constituir um catalisador para o seu desenvolvimento, ajudando-os a amadurecer. Numa óptica do ciclo da vida, o resultado de uma transição pode revestir-se, pois de aspectos positivos e negativos, envolvendo ganhos e perdas relacionadas ao desenvolvimento Azevedo (2007: 81). Porém, se a entrada no ensino superior, não exercer um impacto significativo para o aluno em termos de sua concepção sobre a vida ou das suas relações com a sociedade, tal acontecimento não pode ser visto como transição.

A definição básica para explorar o conceito de transição proposta por Schlossberg, citado por Azevedo & Fonseca (2007: 80), parte do princípio que uma transição ocorre se um acontecimento, resulta de uma mudança de concepções acerca de si mesmo e do mundo, requerendo uma mudança correspondente no comportamento individual e social. Na definição proposta pelo autor subentende-se que a entrada para o ensino superior pressupõe um desenvolvimento contínuo no qual é responsável pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação, pelo trabalho individual e em grupo, para que possa crescer pessoal e socialmente. Vista desta forma a nova realidade de aprendizagem consiste num trabalho de criatividade, mas, antes de tudo, é uma elaboração que exige uma maturação interna do indivíduo onde as responsabilidades de aprendizagem se fazem sentir através de reencontros e novas experiências. Ao longo do processo de transição e adaptação para o ensino superior ocorrem várias metamorfoses: alteração do comportamento, assimilação de novos conhecimentos, consagração de competências académicas e modificação pessoal.

E importante salientar que neste processo de transição do ensino secundário ao ensino superior, se corrobora da ideia de formação contínua do desenvolvimento académico e profissional, considerando que, tanto a preparação inicial, como a preparação contínua, representam duas fases coerentes do mesmo processo de formação. Nesta linha de pensamento, a transição com sucesso no ensino superior torna-se um empreendimento na sua construção pessoal e profissional, porque está a preparar-se para futuramente actuar no social, sempre em contextos diferentes, dinâmico e modificados. Esta construção tem que ser efectuada tendo em conta esta diferenciação e transformação contextual, pois as sociedades de ontem já não são as mesmas de hoje, isto significa que os requisitos da transição de ontem não são os mesmos de hoje.

Neste presente momento julga-se ter evidenciado que a problemática em torno da transição para o ensino universitário, suscita diversidade de posições: as exigências necessárias, a oferta de especialidades e o número de vagas existentes, todas estas coordenadas com base no contexto sociocultural da realidade vivida. No entanto, parece claro que a transição do ensino médio para o ensino superior, só poderá realizar-se se tivermos em conta os saberes académicos e profissionais inerentes ao curso escolhido

Portanto, nos dias de hoje atribui-se principal relevância à multidimensionalidade do saber académico, profissional, considerando que para sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica, a dimensão investigativa e reflexiva. Porém segundo Day citado por Mesquita, para que o indivíduo se torne um profissional competente é necessário que tenha consciência que os velhos papéis se metamorfoseiam a toda hora para os novos papéis. Na realidade estes conhecimentos são assegurados inicialmente por instituições do ensino secundário do II ciclo e de formação média profissional, em consonância com a tendente universitária. Na realidade estes elementos reforçam a Lei de bases do sistema de educação de Angola 2011, artigo 19º alínea b, o ensino secundário do 2º ciclo é organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes. No entanto não colocar de parte os pormenores e as especificações, implícitas nas políticas relativas aos programas curriculares educativos relacionados ao perfil que a sociedade pretende formar. Em virtude desta inerradicável interdependência dos perfis individuais e sociais, especialmente numa sociedade tão complexa que carece de instituições públicas

universitárias como a nossa, precisa vincular-se ininterruptamente, formando indivíduos com perfis reais ao contexto sociocultural.

De salientar que, em relação à entrada e adaptação no ensino superior ser uma questão bastante importante para os alunos estrangeiros, alguns estudos demonstram que é o primeiro ano de frequência é visto como um ano crítico, por se sentirem pouco preparados para lidarem com os desafios académicos (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007).

O estudo realizado por Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos e Freitas (2003) tratou do envolvimento académico, confrontos de expectativas e comportamentos universitários do 1º ano. Os seus resultados demonstraram que os estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior, apercebem-se da importância de obter notas elevadas.

É por esta razão, que deve ser dada ênfase à importância da fase de transição do ensino secundário para o ensino superior, incluindo para além dos aspetos académicos, as questões pessoais, sociais, vocacionais e institucionais (Santos & Suehiro, 2007). É nesta fase, que deve ser dada atenção aos estudantes, para que se possa compreender determinados comportamentos e vivências decorrentes no período de aulas. Pode-se, assim, comparar os níveis de expectativas iniciais e as que foram surgindo posteriormente, permitindo, desta forma, avaliar as diferenças entre o nível de expectativas e os comportamentos concretizados nos vários estádios de sua vida académica. Importa por isso, fazer referência a um conjunto de temas relacionados com a migração de alunos neste grau de ensino.

Conforme Ribeiro (2009 citado por Lima, 2010: 163),

Pessoas de diferentes culturas estão interagindo cada vez mais, principalmente devido à globalização, que se constitui através da reunião de aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos de diversas localidades que são transmitidos por todo o mundo através da circulação de coisas, informações e pessoas.

Hall (2006 citado por Lima, 2010: 163) contribuiu e informou que a globalização possui caráter assimétrico e desconstrói as ideias estabelecidas sobre as identidades nacionais, principalmente por interconectar comunidades e organizações, ocasionando o crescimento de questões (homogeneização cultural, reforço de identidades nacionais, identidades híbridas) múltiplas e por vezes divergentes.

Entretanto, é importante constatar que este é apenas um aspeto da globalização, pois o processo é de caráter multidimensional. Na realidade, “o impacto da globalização faz-se sentir concomitantemente em termos políticos, culturais, sociais, ambientais e mesmo demográficos” (Martine, 2005: 5).

Porém, ainda que tendo em conta este contexto global, as teorias da migração nem sempre contemplam a cultura, assunto tão relevante quanto as representações da identidade construídas por indivíduos e grupos a partir dela, formando enunciados simbólicos que apontam a ideologia como sistema cultural, uma proposição teórica de Geertz (1964) apropriada por Aronson (1976) para refletir sobre a etnicidade como um tipo particular de ideologia. Aliás, a noção de diferença cultural, no caso da imigração, remete às ideologias de pertença e dos seus usos, inclusive políticos, diante das situações de desigualdade no âmbito do Estado-Nação. Cultura e etnicidade, portanto, estão relacionadas, e a sua propriedade pode ser observada na proposição conceitual de Abner Cohen que considerou etnicidade “uma forma de interação entre grupos culturais operando em contextos sociais comuns” (1974: XI).

Para Ávila (2007) a dinâmica migratória implicou os processos macroestruturais, como também, em decisões pessoais, familiares e coletivas, estas deliberações envolvem custos, desafios e oportunidades, além de que a inserção em outro contexto sociocultural envolve uma constante ressignificação que tem várias implicações incluindo-se um impacto subjectivo.<sup>3</sup>

O termo identidade é derivado da língua latina *idem* que significa igualdade e continuidade. Este termo segundo a filosofia é entendida como “*a permanência em meio à mudança e a unidade em meio à diversidade*” (Plummer, 1996: 369). A identidade é associada ao eu como uma capacidade humana que permite às pessoas ponderar de forma reflexiva sobre sua natureza e sobre o mundo social através da comunicação e da linguagem. Dessa forma, Plummer argumenta que “*as pessoas constroem suas identidades pessoais a partir da cultura em que vivem*” (Plummer, 1996: 370).

Para este autor, ambas as abordagens ligam o mundo exterior com o mundo interior, mas com enfoques diferentes. No entanto, “ambas têm a identidade como algo ligado ao mundo como uma comunidade constrói concepções das pessoas e da vida” (Rodrigues, 2008: 26).

Ao considerar os termos identidade e diferença. Pode-se, segundo Brasão (2009) definir a identidade simplesmente como aquilo que se é; nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria, sendo autossuficiente e auto contida. Seguindo a mesma linha de pensamento, a diferença é concebida como uma entidade independente, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é, sendo a diferença nessa perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. Daí a afirmação que tanto a diferença como a identidade, ambas existem, são inseparáveis e uma depende da outra.

Os impactos culturais da imigração em Portugal decorrentes de traços culturais que os caracterizam referem-se a comida, música, desporto, empreendedorismo entre outros.

Conforme narram Norte et al. (2004: 39) “*existem na sociedade portuguesa imigrantes que se distinguem nas mais diversas áreas de actividade cultural. Imigrantes que servem como referência e inspiração a muitos outros, ao mesmo tempo que geram sentimentos e reconhecimento por parte dos portugueses, com um impacto positivo na imagem do seu país de origem*”.

A convivência com diferentes culturas, para a maioria dos portugueses favorece um melhor entendimento entre as pessoas, não havendo preocupações declaradas face a uma maior proximidade com os imigrantes, quer no trabalho, quer na vida social (Lages citado por Norte et al., 2004: 41).

Atualmente, a humanidade vive num mundo em constante mutação, onde cada vez mais há facilidade na troca de bens e nas comunicações entre as pessoas. Em função disto, há uma grande diversidade cultural em cada país, e a partir disto, deixa-se, portanto, de se falar em monocultura. Com a possibilidade de manter-se um diálogo intercultural pode-se logo, associar este fato ao conceito de multiculturalidade. Este conceito não encontra consenso na sua definição e, em estudos mais recentes é colocado em questão, uma vez que há investigadores que optam falar em Interculturalidade, pois é com a Interculturalidade que nos deparamos no nosso dia-a-dia e especialmente nos ambientes de ensino-aprendizagem, isto é, existem cada vez mais pessoas e grupos de culturas diversas.

De acordo com Lima (2010) *“a condição humana não se reduz, na conceituação de homem numa determinada época ou espaço específico, mas tem o destino do homem na sua totalidade como principal ator sócio-cultural e este vinculado a distintos contextos e condicionantes”*. Porém, nas instituições de ensino contemporâneas, os educadores/professores trabalham a educação, muitas vezes deixando de lado a consideração da identidade do indivíduo, do seu destino como ser histórico e do seu papel na coletividade em relação aos saberes.

Para Lima (2010) é necessário tomar consciência do destino do homem e da sua condição cultural e histórica para transformar a educação e a instituição de ensino num processo de encaminhamentos de se repensar a sociedade à luz da construção de uma cidadania democrática e vice-versa, pois a unidade e diversidade não se separam antes estão na totalidade e só assim podem ser entendidas.

As teorias do desenvolvimento humano, apoiadas nos pressupostos desenvolvidos por Freud, Skinner, Piaget e Vygotsky, muito mais do que descrever, acabaram por constituir uma realidade social acerca da natureza humana,

institucionalizando o processo de desenvolvimento em uma direção determinada (Almeida e Cunha, 2003). Na sua reflexão sobre as teorias do desenvolvimento humano e cultura, Bruner (1997) assume que ele próprio, enquanto psicólogo do desenvolvimento, deveria, de forma semelhante ao antropólogo, apropriar-se dos métodos etnográficos, indo a campo para mapear, junto a seus “informantes”, as crenças populares acerca do desenvolvimento e relacioná-las com as teorias científicas, apontando para as transmutações por que passa o conhecimento quando apropriado e re-significado pela cultura (Almeida e Cunha, 2003).

Contudo, se por um lado a Psicologia do Desenvolvimento foi marcada por concepções baseadas na existência de uma natureza psicológica específica para cada estágio da vida. Por outro, ela tem sido, mais recentemente, influenciada pelas contribuições da psicologia e pelo referencial psicossocial que reivindicam o papel do contexto sócio-cultural na construção das próprias categorias de infância, adolescência, vida adulta e velhice (Almeida e Cunha, 2003).

Para os teóricos da aprendizagem o desenvolvimento humano “resulta da aprendizagem, com base na experiência ou adaptação ao ambiente”, reforçando que “a vida é um contínuo processo de aprendizagem: novos eventos e novas experiências desenvolvem novos padrões de comportamento” (Berger, 2003).

Para Mesquita e Duarte (1996) “o desenvolvimento é a psicologia do estudo do ciclo da vida, desde a infância até à velhice”. Sendo assim, a partir desta definição entende-se o desenvolvimento como as mudanças que vão se suceder no percurso vital.

Nesta perspectiva de Berger de poder apresentar domínios que nos facilitam a procurar os aspetos mais relevantes que influenciam o desenvolvimento humano, torna-se possível considerar as interações do indivíduo com os outros, o tempo ao longo do qual este vai estar inserido em contextos sociais, e as condições económicas, como sendo factores influentes.

As mudanças no comportamento humano ao longo do período de vida incluem os processos biológicos (produção hormonal, mudanças biológicas na adolescência e velhice), estão relacionadas com factores socioculturais. A dicotomia natureza/ criação tem sido demonstrada através de uma perspectiva biológica no desenvolvimento

(Lewkowicz, 2011). Mas também a partir de uma abordagem psicológica do desenvolvimento (Shonkoff & Philips, 2000).

No entanto, o papel do indivíduo que ativamente constrói o seu desenvolvimento sociocultural não ganhou grande atenção na pesquisa sobre desenvolvimento. De acordo com Vasconcelos (2000) o indivíduo encontra-se em constante interação com o meio ambiente e, dessa mesma interação resulta a adaptação. Neste contexto, Piaget utilizou a palavra adaptação para poder designar o processo que proporciona a mudança contínua do indivíduo.

O ciclo adaptativo constitui-se de dois processos, a assimilação e a acomodação. A assimilação representa a aplicação de esquemas ou experiências anteriores do indivíduo perante uma situação nova e, integra os novos elementos aos seus esquemas anteriores. A acomodação é a reorganização e a alteração dos esquemas de assimilação anterior do indivíduo de forma a ajustá-los a cada nova experiência.

### **3.2 Perfil de entrada no ensino superior**

Regime de acesso ao ensino superior de acordo com o artigo 1º princípio geral citado por Universidade 11 de novembro, caderno de informações académicas (2012), a primeira matrícula em qualquer dos estabelecimentos da universidade 11 de novembro obedece ao princípio geral de acesso.

Artigo 2º, o acesso às unidades orgânicas da universidade 11 de novembro assenta na existência de um número de vagas em cada unidade orgânica, essas poderão distribuir as vagas existentes por contingentes, por categorias populacionais ou profissionais, também cabe as mesmas unidades propor o número de vagas por cursos e especialidades à reitoria da universidade 11 de novembro para a sua homologação.

O 3º artigo, sobre o calendário e anúncio da realização das provas de acesso, certifica que as mesmas são elaboradas e tornadas públicas pelas respectivas unidades orgânicas, de acordo com orientações do órgão de tutela do ensino superior público, sessenta dias antes da data de início das inscrições. O calendário das provas é comunicado ao reitor até 30 dias antes da realização das mesmas. A duração de todo o processo de provas de acesso, da inscrição a publicação dos resultados finais, é de sessenta dias. A data do anúncio de cada prova de acesso deverão ser tornadas públicas

sobre o tipo de prova a realizar (prova única ou mais de uma prova), as disciplinas nucleares, respectivos programas e bibliografia actualizada. As provas de especialidade afins, não devem ser realizadas no mesmo dia.

Por tanto para todo esse processo de acesso as provas de selecção são exigidas dos candidatos os seguintes requisitos:

- Conclusão do ensino médio profissional. Ensino secundário geral ou equivalente;
- Apresentar no acto de inscrição uma cópia do certificado comprovativo de conclusão do ensino médio ou equivalente, juntamente com o documento original;
- Fotocopia do bilhete de identidade de cidadão nacional actualizada, passaporte para estrangeiros com visto válido ou cartão de residência para os cidadãos estrangeiros;
- 3 fotografias tipo passe;
- Recibo de pagamento da taxa de inscrição
- Uma capa de processo individual,

No acto de inscrição é emitido um recibo em nome do candidato e as listas de admissão à realização das provas serão fixadas, nas unidades orgânicas, dentro do prazo previsto nos respectivos calendários. Cumpridas todas estas etapas, as provas realizam-se na data prevista no calendário, na instituição de ensino onde o candidato de inscreveu para o efeito.

No fundo, o grande desafio que se coloca aos candidatos são a exibição das suas experiências educativas que se encontram estruturadas de acordo com o desejo das políticas governamentais, tendo em conta as dimensões socioculturais. Embora dependa especificamente das capacidades cognitivas, motivacionais individual, o perfil de entrada ao ensino superior exige da sociedade educativa preparação antecipada e adequada dos programas e currículos de formação relativamente em função aos cursos actuais. E neste contexto das representações sociais e das competências necessárias para se formar o perfil exigido aos alunos em transição ao ensino superior, que se pretende

situar a preparação dos alunos de forma a tornar mais perceptível as influências dos currículos programados para eles.

Em Angola, o ensino superior foi implementado no ano de 1966, através da criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola. Nesta altura, a Igreja católica tinha criado em 1958, o Seminário com estudos superiores em Luanda e no Huambo.

Após esta criação de estudos superiores, seguiu-se a criação de cursos nas cidades de Luanda, com as áreas de medicina, ciências e engenharias, e no Huambo nas áreas de agronomia e veterinária, bem como no Lubango com letras, geografia e pedagogia.

No ano de 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola foram transformados na Universidade de Luanda, tendo sido inaugurado o Hospital Universitário de Luanda no ano de 1969.

De salientar que, no período colonial, o acesso ao ensino superior era destinado apenas a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social e, por isso, era difícil que as pessoas que pertenciam às camadas médias da hierarquia social pudessem ter acesso ao ensino superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial<sup>1</sup>.

Posteriormente, com a proclamação da independência de Angola, em 1975, foi criada a Universidade de Angola (ano de 1976) e, manteve-se como a única instituição de ensino superior de âmbito nacional.

Foi no ano de 1985, que a Universidade de Angola passou a designar-se de Universidade Agostinho Neto e, manteve-se até ao ano de 2009 como uma única instituição estatal de ensino superior no país. Neste mesmo ano, esta Universidade foi separada em 7 universidades de âmbito regional e, manteve-se a UAN a funcionar em

---

<sup>1</sup> KAJIBANGA, Víctor, 1998. "Liberdades académicas e instituição universitária em África", conferência inaugural proferida no Fórum sobre a Universidade Agostinho Neto e o Ensino Superior em Angola, Luanda

Luanda e no Bengo, enquanto as outras faculdades e institutos que se localizavam nas outras províncias passaram a ficar afetas às outras seis universidades estatais como:

Benguela – Universidade Katyavala Bwila (actua nas províncias de Benguela e Kuanza-Sul),

- Cabinda – Universidade 11 de Novembro (Cabinda e Zaire),
- Dundo – Universidade Lueji-a-Nkonde (Luanda-Norte, Lunda-Sul e Malanje),
- Huambo – Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo, Bié e Moxico),
- Lubango – Universidade Mandume ya Ndemofayo (Huíla, Cunene, Kuando-Kubango e Namibe),
- Uíge – Universidade Kimpa Vita (Uíge e Kuanza-Norte).

**Tabela 1 – Universidades Angolanas no ano de 2011**

<b>Designação</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Sede</b>
<b>Universidade Agostinho Neto (UAN)</b>	1962	Luanda
<b>Universidade Katyavala Bwila (UKB)</b>	2009 <sup>a</sup>	Benguela
<b>Universidade 11 de Novembro (UON)</b>	2009 <sup>a</sup>	Cabinda
<b>Universidade Lueji-a-Nkonde (ULN)</b>	2009 <sup>a</sup>	Dundo
<b>Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)</b>	2009 <sup>a</sup>	Huambo
<b>Universidade Mandume ya Ndemofayo (UMN)</b>	2009 <sup>a</sup>	Lubango
<b>Universidade Kimpa Vita (UKV)</b>	2009 <sup>a</sup>	Uíge
<b>Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED do Huambo)</b>	2009 <sup>b</sup>	Huambo
<b>Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED de Luanda)</b>	2009 <sup>b</sup>	Luanda
<b>Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango (ISCED do Lubango)</b>	2009 <sup>b</sup>	Lubango
<b>Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge</b>	2009 <sup>b</sup>	Uíge

<b>(ISCED do Uíge)</b>		
<b>Instituto Superior Politécnico do Kuanza-Norte</b>	2009	Ndalatando
<b>Instituto Superior Politécnico do Kuanza-Sul</b>	2009	Sumbe
<b>Instituto Superior de Serviço Social de Luanda</b>	2009	Luanda
<b>Escola Superior Pedagógica do Bengo</b>	2009	Caxito
<b>Escola Superior Pedagógica do Bié</b>	2009	Kuito

Sem prejuízo dos princípios gerais enunciados na Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro), são princípios específicos do subsistema do ensino superior:

- a) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte a ciência e tecnologia;
- b) Gestão democrática das instituições do ensino;
- c) Garantia do padrão de qualidade do ensino ministrado, consequentemente dos quadros formados e do trabalho de investigação realizados;
- d) Liberdade de investigação científica e tecnológica;
- e) Vinculação entre a educação e o ensino, a ciência e a tecnologia, o trabalho e as práticas.

### **3.3. Conhecimento do campo educativo superior**

Considerando os motivos, interesses de escolha na continuidade dos estudos e na preparação profissional dos recém-formados pelo ensino médio geral, é imprescindível a condução dos mesmos para o conhecimento do campo educativo universitário. No entanto, essa orientação precisa ser feita com cautela, uma vez que esta em jogo os interesses profissionais e a autoeficácia dos jovens para o desempenho das actividades ocupacionais no futuro. Acredita-se que a associação entre interesses e autoeficácia tem sido essencial no desenvolvimento social e profissional do indivíduo. Segundo Teixeira citado por Taveira (2011: 49), nas últimas décadas a investigação tem demonstrado influência das crenças de competências pessoal no sucesso académico, no desenvolvimento dos interesses, no esforço, na satisfação, e no nível das aspirações dos

jovens. Relativamente às crenças de capacidade no desempenho dos papéis durante a vida de formação académica e profissional, Moreira citado por Taveira (2008: 49) observou que os jovens que iniciam uma vida profissional, e em cujas tarefas de vida propõem-se em grande relevância os aspectos relacionados com o amor e a intimidade das actividades. O conhecimento e compreensão das características internas e externas das actividades a serem desenvolvidas apresentam forte relação com os objectivos individuais.

Considerar e integrar factores relativos ao meio envolvente, especificamente relacionados a profissão de escolha individual, ou conciliar os interesses pessoais e a percepção das características profissionais, constitui um desafio necessário com finalidade única a satisfação no plano profissional numa visão abrangente. O quadro desse percurso histórico, insere-se numa tradição científica a necessidade patenteada na investigação pela busca do impacto significativo dos cursos, programas curriculares, referentes a identificação profissional. No âmbito desta temática, todas oportunidades de análise inspiradora de múltiplas investigações e conceptualizações, referentes ao campo profissional nas suas dimensões sociais e pessoais, revestem-se de grande importância no crescimento, avanço e desenvolvimento na carreira, integração social e equilíbrio entre o profissionalismo e espaço total da vida. Nesta perspectiva a comunidade educativa considera fundamental o papel do orientador mencionado por Bohoslavsky citado por Taveira (2011: 128) esclarecer, interpretar tanto as sobredeterminações subjectivas da identidade vocacional com as relações de produção e poder próprias do sistema social. Com tudo percebemos que não podemos deixar de considerar a importância das especificidades académicas, profissionais e culturais, como factor de vínculo do indivíduo e da sociedade, daí que podemos confirmar que a escolha socioprofissional se torna ainda mais conflituosa quando não se conhece completamente a realidade socioprofissional e cultural do meio envolvente, e que de certa forma contribui para a fragilidade da identidade social e profissional. Carlos e Gamberê, referido por: Teixeira (2011: 129) as heranças culturais recebidas são tão fortes, que os descendentes não conseguem em sua maioria engajarem-se há culturas diferentes. O que muitas das vezes implica na fase do conhecimento da realidade social por parte do jovem em formação.

Estar realmente informado sobre a instituição formadora antes de fazer qualquer tipo de avaliação, ou estar enquadrado, devendo ainda saber o historial seus currículos, professores e problemas, conhecer a natureza e as culturas é segundo Elza Mesquita (2011: 50) assegura a presença das três componentes de formação: pedagógica-didática, prática e cultural. Pretende-se aqui salientar que a compreensão que os jovens de formação inicial universitária são portadores, em algumas disciplinas apontadas como práticas e teóricas, conferem grande importância para o seu desenvolvimento profissional.

### **3.4 Competências adquiridas durante a formação na escola do ensino secundário geral**

Ao delimitar o tema do estudo fixou-se um círculo temporal da investigação. Os finais do ano de 1975 e do ano de 2009 correspondem a um longo período e marcantes nos factos históricos, sociais, político e económico. O aspeto económico serviu de base para muitas transformações sociais e na política, que se foi operando em Angola. As mudanças profundas no domínio da educação foram justificadas pela cobertura de investimentos no desenvolvimento económico que o país se propunha seguir. A determinação deste estudo e período foram para justificar também que a par das questões económicas estavam as qualidades dos conteúdos das manifestações morais e culturais.

As alterações observadas nos programas de ensino nos finais dos anos 90 e em 2001 podiam ter sido o prenúncio da segunda reforma educativa e o impulsionador do que se designou por africanização e Angolanização dos programas de ensino. A segunda reforma educativa como é um instrumento jurídico do Ministério da Educação aprovada pela Assembleia Nacional como órgão legislativo que esclareceu as normas que regularam o sistema de ensino e as suas finalidades.

Muitos acreditam que desenvolvem capacidades de pensamento por falarem sobre a importância do pensar e por solicitarem aos alunos que o façam. No entanto, uma capacidade de pensamento não pode ser desenvolvida pelo facto de se olhar para ela, nem por se falar sobre ela. Apesar de ordenarem aos estudantes que pensem, não há nada no ambiente de aprendizagem que os ajude/encoraje a fazê-lo (Paul, 1993). A evidência aponta no sentido de que quer as atividades propostas, quer as estratégias de

ensino comumente usadas pelos professores não estimulam o uso de capacidades de pensamento crítico.

Os docentes continuam a ensinar como foram ensinados e o mais provável é que tenham sido ensinados com uma abordagem transmissiva (Paul, 1993, p.22). Refletindo a influência deste fator, as práticas educacionais envolvem, desde logo, a transmissão direta de informação aos alunos.

Mesmo o ensino das ciências continua ainda a ser dominado por estratégias e atividades como: a exposição por parte do professor, atividades de leitura, especialmente do livro de textos e atividades laboratoriais que são, muitas, vezes, demonstrações feitas pelo professor. Uma razão explicativa para as práticas docentes atuais radica, grandemente, no facto de os professores, não estarem preparados para abraçar com sucesso a tarefa de desenvolver o pensamento crítico dos nossos alunos. Como ressalta Tenreiro-Vieira (2002), aceitar o desafio de promover o pensamento crítico nos alunos, exige uma mudança significativa nas práticas de ensino. Porém, para as desencadear e propiciar os reajustamentos necessários, é forçoso que os docentes sejam despertados e recebam formação apropriada para o fazerem.

Continuam a existir dúvidas relativas à formação inicial de professores, bem como à formação contínua, no que diz respeito ao contexto português, relativamente aos esforços (suficientes) para ajudar os professores a integrarem, nas suas práticas docentes o pensamento crítico. No entanto, “uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores” (Perkins in Guerra, 2000, p.9).

Os métodos tradicionais de ensino usam, geralmente, muita memorização e a conservação, sem se basearem no pensar. Estes métodos não promovem o pensamento crítico. As estratégias de ensino que utilizam em maior número, as habilidades dos alunos, conduzem ao pensamento crítico (Duplass & Ziedler, 2002; Hemming, 2000; Wong, 2007). Os educadores podem criar questões que exijam o pensamento crítico. Uma questão que pede aos alunos para identificar o exemplo que melhor se aplica um determinado conceito específico, exige um pensamento mais crítico.

Wong (2007) refere que os métodos de ensino heurísticos incentivam os alunos a aprender, descobrir, compreender e resolver os problemas no “seu” próprio, através da experimentação e avaliação.

Um estudo semelhante identificou que as atividades de aprendizagem que se baseiam em problemas promovem o pensamento crítico e as habilidades para resolver problemas, incluindo a auto direção, identificação de necessidades de aprendizagem próprias, o trabalho em equipa e a discussão criativa (Davis, Riley, e Fisher, 2003).

Os alunos não nascem com a capacidade de pensar criticamente, e as suas experiências prévias de aprendizagem, geralmente, não os obrigam a pensar de forma crítica. Neste contexto, os educadores que desejem integrar esta habilidade nas suas experiências em sala de aula, devem estimular o modelo de comportamento (Hemming, 2000). Os alunos devem aprender a pensar criticamente, antes mesmo, de aplicarem os conteúdos (Broadbear, 2003).

As questões certas para estimular as habilidades de pensamento crítico dos alunos, segundo Brown & Kelley (1986); Hemming (2000), concentram-se na integração de técnicas de questionamento, técnicas para discussões em classe para apoiar um ambiente educacional, onde os alunos podem demonstrar e praticar as habilidades do pensamento crítico.

Os resultados dos estudos revelaram que os estudantes ganham habilidades de pensamento crítico que se baseia na prática do “aprender fazendo”.

Walsh e Gardner (2005) revelam que quando se considera a qualidade da experiência de aprendizagem na escola, todo o triângulo de aprendizagem deve ser entendido, ou seja, as ações das crianças, as estratégias de ensino e do ambiente de aprendizagem.

Grande parte dos estudos científicos tem-se concentrado no papel dos adultos para garantir a interação eficaz. Fawet & Garton (2005) salientam o potencial de colaboração para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Com base num conjunto de estudos, (Light et al, 1994; Samaha e De Lisi, 2000 e Webb & Favier, 1999), identificam que existe um elemento-chave eficaz na colaboração entre pares, como a troca ativa de ideias através da comunicação verbal. A necessidade de os

alunos falarem e pensarem em conjunto, é acentuada por Littleton et al. (2005), que argumentam que os alunos podem não ter a capacidade de fazê-lo, mas, é da responsabilidade do professor, facilitar este processo. Este facto, maximiza as habilidades de aprendizagem independentemente, do processo de ligação com o pensamento prévio (Robertson e Venville, 2001).

As metodologias de ensino têm sido substituídas pelas anteriores didáticas, que pretendiam ter o significado de um conjunto estruturado de ações que eram utilizadas pelo professor, com o intuito de atingir os objetivos educativos propostos. Os vários autores reduziram as metodologias de ensino em quatro formas: a) Metodologia expositiva, onde o professor expunha as várias matérias curriculares, assumindo uma forma expositiva, método mais frequentemente utilizado pelo ensino tradicional, b) a metodologia pelo diálogo está centrada nos alunos e o professor em forma de comunicação entre si, em que o professor assume uma posição de observador ou participante, c) metodologias ativas, onde método da autodescoberta, tendo como objetivo não somente a aquisição do conhecimento mas, também o desenvolvimento das capacidades operativas dos alunos, tão necessárias às exigências atuais, e o caminho que leva à autonomia, tema principal do trabalho. Neste caso, o desenvolvimento das capacidades operativas nos alunos, deve ser feito dando espaço e tempo ao aluno para o desenvolvimento destas capacidades, dentro do âmbito das atividades curriculares, permitindo deste modo uma certa autonomia ao aluno na escolha dos temas investigados.

O próprio aparecimento das novas teorias pedagógicas centradas na atividade do aluno, levaram conseqüentemente a mudanças nas metodologias de ensino, com a evolução das formas mais diretivas para as formas menos diretivas, assentes na atividade do aluno.

Sousa (2007), a educação tem como finalidade promover e facilitar a mudança, e não do planeamento curricular, em que o maior interveniente neste processo, o professor deve ser autêntico e deixar fluir os seus ensinamentos da mesma forma que o aluno deve transmitir os seus sentimentos e emoções, funcionando como relação interpessoal acima de tudo.

O autor Gonçalves & Sousa (2010) apresentam uma concepção ecológica de autoaprendizagem, em que esta é composta por influências físicas e climáticas. Nesta concepção estão inseridos todos os fatores que fazem parte integrante do meio envolvente que fornece influências sobre o comportamento, dando significado às experiências pessoais. Pois para o autor, a autoaprendizagem não se pode efetuar sem uma interação entre a criança e o meio envolvente, correspondendo a um processo de metacognição.

Por esta razão é que maior parte dos autores da literatura sobre o tema, são da opinião de que o ato de aprender é mais eficaz no sentido de uma autonomia do aluno, sem se esquecer dos fatores que lhe estão associadas como a interação com o meio envolvente.

Deste modo, a aprendizagem autodirigida em crianças, pode dar-se através de uma motivação intrínseca que apresentam uma grande vontade e curiosidade em aprender. (Graça, 2009) é uma aprendizagem que tem vindo a ser utilizada em muitas escolas, a par da evolução das novas formas de tecnologia e comunicação.

Mas segundo alguns autores como Sim-Sim & Micaelo (2006) o maior desafio dos professores, é conseguir criar e manter uma motivação intrínseca nos alunos, ensinando-os a aprender através das suas experiências.

Ensino diferenciado e a “Construção de Autonomias”, a construção e a aplicação de materiais diferenciados na sala de aula teve também como objectivos “desenvolver a cognição” e “desenvolver a metacognição nos alunos” ou seja, a “... tomada de consciência, conhecimento e o controlo que o aluno tem sobre os seus processos cognitivos quando da realização das tarefas escolares.... Por outro lado, há que reconhecer os processos sócios culturais, as questões pertinentes da educação e os múltiplos aspectos que constituem o ser humano. Portanto, devemos ter em consideração a compreensão da complexidade intrínseca em todos esses processos que contribui para a construção do profissional da educação. Nesse sentido, percebe-se o quanto o profissional professor necessita de uma formação permanente.

Lembremos Enguita (2001, p.19) que no seu livro “Educar em tempos incerto” faz uma abordagem à diversidade e ampliação de exigências para a docência, ao longo

dos tempos. Nesta obra, o autor pondera as diferentes modalidades de transmissão de conhecimentos entre as gerações, referindo textualmente “(...) a mudança intergeracional ou crise do sistema educacional (...) rompe-se a velha sequência na qual, um período inicial de educação e aprendizagem, seguia-se um período da vida ativa baseado na plena competência do trabalhador, do cidadão do consumidor, etc. As mudanças constantes nas tecnologias e nas formas de organização (isto é, nos modos de relacionamentos com as coisas e com as pessoas, respetivamente) requerem novas etapas de aprendizagem, alternadas simultaneamente com o trabalho, ao longo de toda a extensão da vida útil ou intercalando em qualquer momento. (p. 19)”.

Temos a noção que acabou o tempo em que os fins individuais e coletivos da educação, da perspectiva do aluno ou do professor estavam claros ou podiam ser dados como definitivos. A pluralidade de objetivos dos sectores envolvidos, a rápida sucessão das reformas institucionais, as incertezas quanto à incumbência profissional, o multiculturalismo e a globalização ascendente desenham um novo cenário, ao mesmo tempo atrativo e ameaçador, pleno de oportunidades, mas entremeado de riscos. Atualmente, a mudança social ultrapassa o ritmo da mudança escolar; o valor do trabalho oscila na sociedade do conhecimento; família e escola não conseguem encontrar o caminho do diálogo; os critérios de igualdade e justiça estão mal acomodados na escola; as instituições escolares debatem-se perante as convulsões sociais; a profissão docente questiona-se com a procura de uma identidade satisfatória. Este autor, Enguita, refere que devemos examinar com alguma distância, mas em profundidade, os processos de mudança em que estão imersas a instituição escolar e a profissão docente para, deste modo, restituir a ambas o papel ativo que já tiveram no desenvolvimento pessoal e social.

### **3.5 Avaliação da qualidade nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral**

No sentido de dar coerência ao sistema de ensino, o discurso principal sobre a prioridade educativa passou a dar preferência à questão do sistema escolar na qualificação de mão-de-obra, associado ao facto de haver necessidade urgente em realizar uma reforma educativa no geral.

Magalhães (1998), refere que entre os anos de 1992 e 1995, acompanhada pela fase de governação do primeiro-ministro Cavaco Silva, os discursos dos Ministros de Educação resumem-se e acentuam a relação da educação com a competitividade económica, que é entendida e definida como principal aspeto da modernização do país. Neste sentido, é dada uma elevada importância à gestão orientada para a eficácia do sistema que se concentra nos resultados. É assim, nesta época que o hibridismo da política educativa se torna mais notável, associado a conceitos de igualdade de oportunidades e inclusão.

Segundo Stoer e Magalhães (2005), “à medida que o conhecimento vai ganhando centralidade como fator de produção, o conceito de competência tende a corresponder às exigências do mercado” (2005, p.46). Neste contexto, a política de governação educativa entre os anos de 2002 e 2004, na qual Licínio Lima (2003) caracteriza como “visão liberal, naturalizando a igualdade de oportunidades e recursos” (2003, p.39), no sentido de valorização da qualidade da escola.

Assim todos os discursos que foram enfatizados ao longo dos últimos 25 anos em Portugal, num só sentido, o sentido da modernização, com principal prioridade para as reformas educativas de carácter de gestão, com a necessidade urgente de soluções que possam ser postas em prática, e assim fazer frente a outros países da Europa. (Artigo produzido no âmbito do Projecto «Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion in 12 Countries. The Portuguese case». O projeto conta com um financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

### **3.6 Avaliação: conceptualização do termo e evolução histórica**

A revisão da literatura permite-nos aferir que, atualmente, o conceito de avaliação tem sofrido alterações ao longo das últimas décadas. Termos como avaliação da escola, avaliação do ensino, avaliação do desempenho, relaciona-se com a qualidade do ensino, contextualizando um desafio a que Alarcão (2001) se refere como “escola que aprende”.

O conceito de identidade profissional tem vindo a sofrer modificações, igualmente, pois as mudanças constantes da sociedade têm colocado aos professores

grandes desafios e exigências contraditórias. A necessidade de elevar os padrões de ensino e de melhorar o sistema educativo, através da imposição de um currículo e da introdução de normas administrativas (sistemas de monitorização) sem a participação dos professores (Day, 2001), levaram à desestabilização e ao aumento do volume de trabalho dos professores que conduziram, por sua vez, à crise de identidade profissional. Neste quadro, o trabalho dos professores torna-se menos isolado, trabalha-se mais cooperativamente e ensina-se para os resultados, sendo as relações com os alunos e os pais mais frequentes. Assim, na perspectiva de Day (2001) surge um novo profissionalismo que assenta na ideia de que as necessidades profissionais dos professores ocorrerão ao longo da sua vida profissional, devendo estes serem avaliados para poderem progredir na carreira. Para isso, a escola deve conceber um plano de desenvolvimento, plano este que deverá ser conciliado com as necessidades individuais dos professores.

Este novo profissionalismo poderá contribuir para a construção de escolas eficazes. Contudo, no nosso país, o controlo dos Serviços Centrais tem diminuído a capacidade de decisão dos professores dando a primazia à execução de tarefas administrativas em detrimento da utilização das suas competências. Esta situação, na opinião de Day (2009), poderá conduzir à desprofissionalização uma vez que o espaço dos professores para o exercício da autonomia é cada vez menor. Muitos professores, com o intuito de defender a sua identidade profissional, têm exercido a sua autonomia a par das suas responsabilidades e, interpretado a reestruturação do seu trabalho em função dos seus conceitos profissionais, assumindo a tarefa principal de ser professor, isto é, tomar decisões na sala aula em função daquilo que é melhor para os seus alunos (Day, 2009).

A este propósito, Marcelo (2009) considera que é necessário existir uma identidade profissional uma vez que esta contribui para a perceção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. A identidade profissional é a forma como os professores se definem e evoluem ao longo da carreira. É a construção do “eu” profissional é influenciada pelos aspetos pessoais e cognitivos e, ainda, pelos diferentes contextos escolares, políticos e sociais (Valadares, & Moreira, 2009).

Ainda no que diz respeito ao esclarecimento de conceitos e, contextualizar a avaliação como parte integrante da aprendizagem profissional, é importante salientar

que, segundo Alves Machado (2008: 11) “há cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento”.

A revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) que ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2006, teve como resultado a criação das principais bases de um novo sistema de avaliação individual dos Professores. A negociação deste sistema, bem como a sua aplicação, não tem tido até atualmente, um consenso entre os Professores e representantes, no que respeita aos critérios de avaliação que foram propostos, bem como no que se relaciona com as condições materiais e humanas que existem para se realizar as avaliações e metodologias de mudança do Ministério da Educação (ME). Pelo que, se questiona, será possível implementar um processo de avaliação de desempenho de Professores, sem que gere um tao elevado grau de contestação? Neste contexto, o processo de avaliação de escola, em que as responsabilidades são contextualizadas de forma coletiva e partilhada, verificam-se receios e desconfianças. Muito mais verificável, num processo em que se marca a responsabilidade individual.

É, pois, importante inferir que as aprendizagens devem estar no cerne dos projetos das escolas, associadas aos pensamentos e ações dos seus professores. E, neste contexto, é crucial que se realize uma análise e, se reflita cuidadosamente, acerca do que os alunos têm que aprender e saber fazer. Assim, a avaliação é detentora de um meio de melhoria das práticas escolares, mas não substitui o trabalho dos professores, nem do esforço dos alunos. Uma boa avaliação auxilia à compreensão de uma dada realidade e, contribui para a sua melhoria e transformação. Estes pressupostos, vão de encontro às palavras de Curado (2003: 13) o qual refere que “a investigação sobre a avaliação do desempenho incide sobretudo sobre os testes psicológicos a aplicar ao avaliado”. Ainda, segundo o autor, os fatores contextuais eram, anteriormente, passados para segundo plano e, por essa razão, inicia-se outra corrente que se centra no contexto socio-organizativo, através da qual ocorre a avaliação do desempenho, que influência os seus resultados (p.14).

Para Sanches (2008: 131) o conceito de avaliação, associado às práticas coerentes apresenta, não um, mas, vários sentidos que sofreram alterações marcantes ao longo do tempo. Para o autor, a avaliação é como uma “medida como descrição de resultados face a objetivos, como emissão de um juízo de valor ou como resultado

consensual de um processo de negociação”. Assim, a figura 1, ilustra de forma objetiva, os principais pressupostos da avaliação.

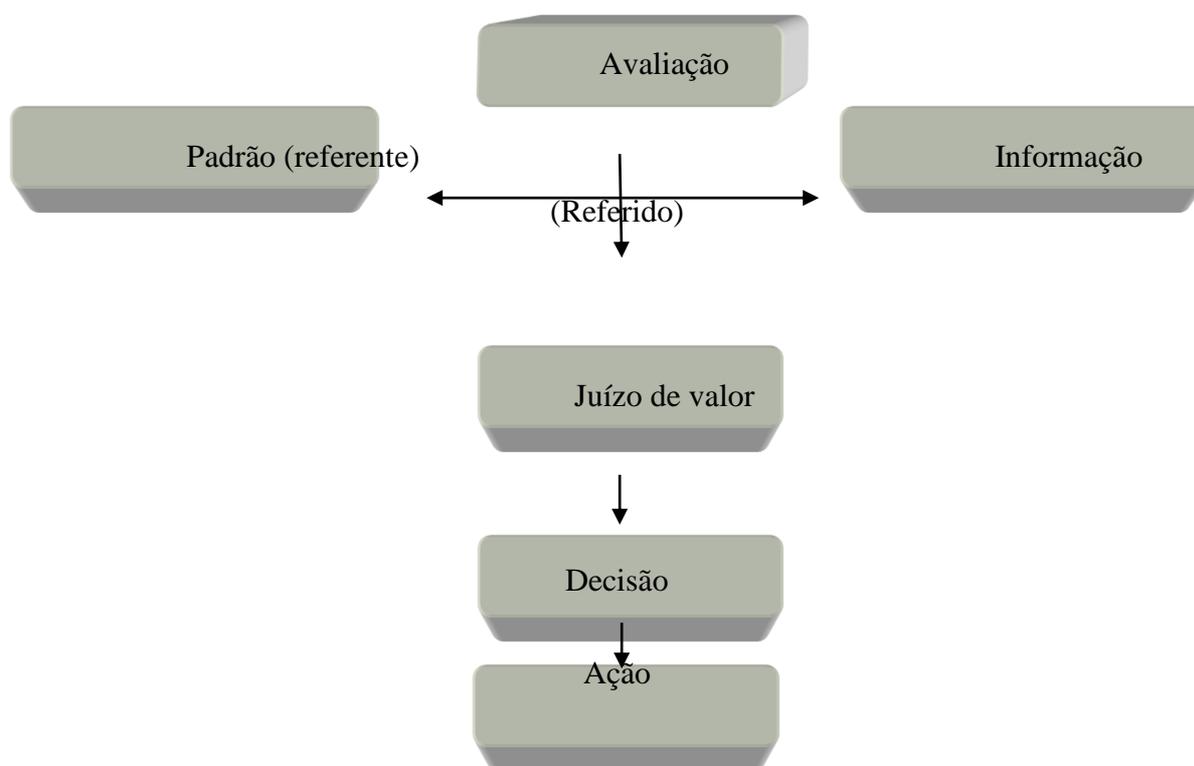


Figura 1 - Conceito de avaliação. (Sanches, 2008, p. 132)

Fonte: elaboração própria da autora

Deste modo, os pressupostos a que Sanches (2008) se refere são, o referido, com um referente, o modelo de padrões, os perfis e os critérios de avaliação, a produção de juízos de valor sobre o desempenho que são importantes na tomada de decisões, bem como nas ações do desenvolvimento profissional.

Numa breve contextualização histórica podemos salientar que as últimas décadas foram palco de algumas inquietações, no que se refere à profissão de docente, nomeadamente, na Europa.

Não seria significado de algo de mau, se estas inquietações pudessem contribuir para uma reflexão sustentada, criativa e crítica, sobre os problemas relacionados com a escola pública, no sentido de impulsionar melhores conhecimentos, no que diz respeito a determinados fatores que fazem parte do trabalho futuro dos professores. Desta forma, segundo Simões & Silva (2010), estas inquietações produziram incertezas, insegurança, que segundo o autor “reocuparam todos os espaços e esgotaram todos os tempos (dos que restavam), criando, rapidamente, a sensação estranha e paradoxal de um preenchimento vazio”.

Desta forma, Sanches (2008) refere-se a quatro importantes modelos de avaliação de diferentes perspetivas, o perfil do professor, resultados escolares, comportamento do professor e prática reflexiva.

E Santos (2009) refere-se a quatro gerações correspondentes da evolução do conceito de avaliação:

- 1) Geração de medida (desempenho)
- 2) Geração da congruência (objetivos, desempenho, regulação)
- 3) Geração do julgamento profissional (objetivos, instrumentos, decisão para a ação, contexto, avaliador.
- 4) Geração da compreensão plural de factos sociais (relações entre atores num contexto local, objetivos, ações e problemas de consecução)

As premissas de (Kleinhenz e Ingvarson, 2004), conduzem a um mecanismo de garantia de qualidade de ensino, o qual corresponde à qualidade dos professores e, a um processo de avaliação direcionado para a eficiência educacional.

Em termos legislativos, a avaliação passou por várias etapas marcantes, durante o regime de ditadura, era essencialmente, o Estado, através do Ministério da Educação e da Inspeção, que efetuava o controlo nas instituições escolares e nas práticas dos

professores, pelo que a avaliação dos professores era realizada pela inspeção, nomeadamente, através dos reitores das respetivas escolas, onde era incluído a fiscalização e observação das aulas. A política específica desta época, que englobava a avaliação dos professores, era contextualizada por um processo de classificação de serviço apenas.

### **3.6.1. Modelos teóricos da avaliação do desempenho a nível educacional**

A avaliação ao nível educativo pressupõe algumas situações e finalidades dessa ação, tendo em conta a perspetiva micro, que se relaciona com os desempenhos a níveis particulares de eficiência e eficácia, para a perspetiva meso, que diz respeito aos níveis de eficácia e qualidade de desempenho das organizações até, uma perspetiva macro que se relaciona com as dinâmicas e propósitos da avaliação. Assim sendo, os diferentes conflitos que caracterizam as abordagens dicotómicas, nomeadamente, a avaliação sumativa e avaliação formativa, correspondem a problematizações relacionados com as referências (Figari, 1996). É através destes aspetos que surgem os modelos de avaliação que assumem premissas referentes e diversificadas (Stake, 2006). A discussão tem como finalidade avaliar através de referência direta com objetivos pré-determinados, e que é traduzida numa avaliação que se sustenta num determinado referencial de critérios (Stake, 2006).

É importante salientar que a existência destes modelos decorre pelo facto de as práticas de avaliação apresentarem diversos contextos sociais que as validam. Seguidamente, apresentaremos o conjunto de modelos de avaliação educacional que constituem o principal conteúdo da avaliação do desempenho humano em contextos educacionais, como forma diferenciada de olhar a avaliação do desempenho.

Tyler foi o principal investigador na área do currículo, através do programa publicado sob o título de “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, que corresponde à apresentação dos seus princípios. Estes trabalhos foram um grande contributo para a promoção da sua conceção de currículo e, posteriormente, da avaliação funcional.

Do modo, Tyler questionou o modelo de avaliação que se baseava no modelo de desenvolvimento curricular, que apresenta como base, a definição específica de objetivos educacionais, e tornando-os como principais referentes da aferição e medição de desempenho escolar.

A própria simplicidade do modelo de avaliação do autor tem como base central o pressuposto que a avaliação ocorre com base num procedimento de alcance limitado e, delineado de maneira a que não seja integrado critérios e indicadores de medida subjetivos. Desta forma, estes objetivos são propostos na fase anterior à experiência escolar ou educativa, colocando os sistemas avaliativos com efeito tecno-burocrata, no sentido em que a aprendizagem é contextualizada como “resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado” (Dell, 2000: 69). Segundo o autor, estes objetivos têm como finalidade representar mudanças desejáveis. Tyler tem como base, o pressuposto de que a educação representa um importante processo de mudança de padrões de comportamento das pessoas. Na proposta de Tyler a avaliação da aprendizagem é integrada no modelo para a elaboração de currículo, através do qual se vem a assumir o carácter de controlo de planeamento, recebendo, no entanto, várias críticas por parte dos outros, por contextualizar a avaliação como conceito de medida.

Os princípios de Tyler baseiam-se essencialmente, através de quatro questões que o autor considera que devem ser respondidas para que o processo de elaboração do currículo se efetue. Essas questões são:

- Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
- Que experiências educacionais podem ser disponibilizadas para que seja possível a consecução destes objetivos?
- Como é feita a organização eficiente destas experiências
- Como podemos determinar se esses objetivos foram alcançados?

O modelo de avaliação contextualizado por Tyler (1949) centra-se essencialmente, no ato de medir, apreciar os comportamentos e desempenhos dos principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a identificação e verificação de possíveis alterações de aprendizagem no ato de educar.

Estes objetivos de avaliação, segundo o autor pretendem representar determinadas mudanças planejadas no comportamento dos sujeitos e tal como o autor refere;

“Nunca se está capacitado para avaliar um programa de ensino quando os alunos são testados apenas no fim do programa. Sem saber quais eram as condições dos estudantes no início não é possível determinar em que medida houve modificações” (p.99).

Os autores Stufflebeam & Skinkfield (1989) criticam o modelo de Tyler no que se refere à avaliação do desempenho, contextualizando que os objetivos educacionais devem ser ordenados segundo os padrões específicos de uma hierarquia vertical, associados a uma matriz de comportamentos observáveis e mensuráveis.

O modelo de Tyler é um modelo de avaliação que se caracteriza por procurar a eficácia da avaliação que decorre de experiências de aprendizagem, para que se possa, numa fase posterior, avaliar o grau de realização dos objetivos propostos (Tyler, 1949).

Segundo Santiago et al. (2012) refere que o modelo de avaliação de Tyler centra a atenção nos aspetos diferenciados dos programas de curriculares de ensino, como os objetivos de cada programa, incluindo todos os procedimentos para a sua execução. Assim sendo, o processo da avaliação é representado como meio, através do qual se desenvolve a mudança de comportamento e desempenho. O paradigma da medição da avaliação é contextualizado segundo dois principais aspetos, com referência a normas, privilegiando os instrumentos de medida planejados e, medidos através de uma norma-padrão com aspetos semelhantes, e com referência a critérios, que implica a aplicação de instrumentos de avaliação com a finalidade de identificar o status de um sujeito em relação a um critério específico pré-estabelecido.

### **O Modelo de Michael Scriven - avaliação “goal-free”**

Ao contrário do modelo de Tyler, o modelo de Scriven orienta-se através de uma perspectiva diferente, sem ter referência a objetivos pré-estabelecidos, mas através de uma avaliação tipo “goal-free” ou avaliação que se direciona para o cliente como consumidor. Neste contexto, a nível educativo, quem avalia, desconhece os objetivos propostos, preocupando-se apenas com os resultados finais (Scriven e Stufflebeam, 1978; Scriven, 2000; Stake, 2006: 81). Assim sendo, os principais pressupostos que

caracterizam este modelo assentam essencialmente, na intenção de determinar e identificar o mérito de determinado programa de ação de desempenho.

Segundo o autor, é importante considerar, além das competências pré-determinadas, outras que não estão previstas. O processo avaliativo, segundo Scriven, tem como ponto de partida a premissa de que é importante analisar os objetivos que se desenvolvem no decorrer do processo educativo (1991: 276). É um modelo de avaliação que produz informações sobre os efeitos do programa educativo, em termos de resultados alcançados.

Segundo os autores, Scriven propôs um molde de avaliação “auto-referente” no sentido em que defende os pressupostos da avaliação educacional centrados nos valores e necessidades da sociedade e, auxilia os seus clientes a escolher os melhores serviços educacionais.

Para Scriven (1991: 341) avaliar é julgar o valor de um determinado processo educativo, tendo em conta o quadro de necessidades de uma população e, o avaliador é visto como “substituto do consumidor”.

Para Scriven & Stufflebeam (1978) & Stake (2006) o processo do modelo de avaliação de Scriven é intrínseco ao processo de educação e, julga os efeitos alcançados, e não de forma prioritária, com os efeitos pré-definidos.

Desta forma, o modelo de avaliação de Scriven integra a distinção entre a avaliação formativa, que deve contribuir para o melhor aperfeiçoamento do programa educativo, e avaliação sumativa, que se guia na procura de maior ou menor eficácia dos resultados alcançados, no processo educativo.

### **O Modelo de Robert Stake - “Responsive Evaluation”**

Robert Stake (1995 / 1998) detentor de uma elevada preparação em matemática e estatística, teve a oportunidade de contextualizar fortes críticas às perspetivas clássicas de avaliação apresentadas pelos autores dos modelos anteriores.

O seu ceticismo teve como consequência, a deslocação de uma perspectiva psicométrica da avaliação psicométrica da avaliação da educação, até investigações de natureza qualitativa, que têm como base os “estudos de caso” (Stake, 2006).

Sofreu forte influência de investigadores como Cronbach e Hastings, que eram discípulos de Tyler, nomeadamente, na ideia de que a função principal da avaliação educativa é ser um guia de aperfeiçoamento dos currículos e não somente julgar e criticar os currículos existentes. Através da crítica às experiências comparativas, fundamenta que é importante e fundamental a descrição completa dos processos educacionais (Fonseca, Gonçalves, Mouraz e Ramalho, 2004). Foi através da designação “the countenance of educational Evaluation” que Stake inicia a rutura com os modelos de avaliação educacional de Tyler e Scriven.

O modelo de avaliação de Stake refere que o avaliador tem como finalidade servir um conjunto de clientes, nomeadamente, os professores, aluno, pais /encarregados de educação, contribuintes e patrocinadores, os quais apresentam distintas expetativas, prioridades e interesses educacionais. Assim sendo, o modelo de avaliação educativa requer uma recolha de juízos avaliativos, que decorrem das expetativas, prioridades e interesses de cada personagem integrante do processo educacional.

Segundo o autor, é observável a diferença entre a descrição e os juízos, em que os juízos são contextualizados pelas apreciações de todos os envolvidos no processo educativo, sendo os avaliadores os mais qualificados para recolher as informações necessárias para a avaliação e, de processar as opiniões dos intervenientes (Stufflebeam e Shinkfield, 1989; Walberg e Haertel, 1992).

A expressão “Responsive Evaluation” corresponde a uma avaliação mais orientada para as atividades do programa do que para os seus propósitos, ao mesmo tempo que, recorre a métodos de recolha qualitativos de avaliação que disponibilizam a identificação das fraquezas e méritos do processo educativo. Corresponde igualmente, aos pedidos de informação de uma determinada população. Assim, os avaliadores podem apresentar conclusões decisivas e fortes sobre o mérito no processo educativo ou, limitam-se a disponibilizar somente dados e opiniões sobre os sujeitos envolvidos (Fonseca, Gonçalves, Mouraz e Ramalho, 2004).

É importante salientar que Stake (2006) valoriza fortemente, a autoavaliação, a dimensão informal da avaliação, a valorização dos contextos e pluralismo.

### **O Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam – avaliação para a decisão**

Torna-se pertinente a apresentação e contribuição do modelo de Stufflebeam na avaliação do desempenho, que centra-se na função da avaliação direcionada para a tomada de decisões (Stufflebeam, 2003 & Viana, 2000).

O autor refere-se a quatro fases importantes que ocorrem numa fase anterior à atividade de avaliação, como o planeamento, a estruturação, a implementação e a revisão. Nestas quatro fases precedentes do processo avaliativo, o autor propõe quatro tipos de avaliação como de contexto, de insumos, de processos e de produtos, que correspondem às iniciais de CIPP (Fitzpatrick, Sanders y Worthen 2004; Lima, Cavalcante y Andriola, 2008).

De uma forma geral, pode-se salientar algumas características que demonstram a importância do modelo de avaliação pelo seu carácter sistemático, através de cinco importantes premissas:

- A avaliação é considerada como parte integrante do processo de educação
- A avaliação cumpre um papel indispensável na estimulação, promoção e planeamento de mudanças na educação
- As categorias que fazem parte do modelo CIPP validam-se pela demonstração da necessidade de informação
- A avaliação é um processo de planeado, construído e desenvolvido tendo em atenção a realização do processo educativo
- A conceção de avaliação como uma plataforma importante para a tomada de decisão

## **O Modelo Adversativo (Robert Wolf e Thomas Owens) e o Modelo Judicial (Robert Wolf)**

Estes dois modelos de avaliação surgiram na década de 70 do século XX, como resposta às limitações existentes no modelo de testes psicológicos. No que se relaciona com o modelo judicial (Mouraz, Fonseca, Gonçalves e Ramalho, 2004: 143), demonstram a existência de quatro fases:

1ª) A apresentação de problemas, que se identifica através de um conjunto de problemas importantes, que se relacionam com a avaliação do programa, pelo ponto de vista das pessoas envolvidas.

2ª) Seleção de problemas, que reduz o número de problemas existentes no programa de avaliação até um nível aceitável.

3ª) Preparação dos argumentos, em que a equipa de avaliadores prepara os argumentos formais, no sentido de desenvolver os aspetos mais específicos de confronto.

4ª) Audiência, esta fase divide-se em duas importantes fases, a primeira representa uma sessão prévia à audiência, em que juntamente com o Presidente da audiência, analisam os argumentos e decidem quais as regras e procedimentos necessários para o seguimento do processo, e a segunda, é elaborada uma minuta de questões principais de orientação.

Trata-se de um modelo consolidado através da existência de determinadas provas ou regras, que dependem da vontade das testemunhas (Santiago, 2004). Stufflebeam & Shinkfield (1989) identificaram um conjunto de regras importantes para a tomada de decisões, para os autores, estas regras devem ser totalmente flexíveis.

No que se refere a aplicação prática do modelo de avaliação adversativa, a sua utilidade proporciona a abertura de novas possibilidades de aplicação das informações recolhidas sobre o processo educativo em avaliação, permitindo que os envolvidos expressem o seu ponto de vista e, permite uma tomada de decisão adequada e justa.

Tendo em conta as diferentes tentativas de fundamentar e explicar as principais remissas da avaliação do desempenho educacional, é importante salientar que este processo deve ser centralizado nos resultados e não somente nas características da personalidade dos sujeitos. A avaliação do desempenho direcionou-se por várias vias e perspectivas operacionais, contextualizada por autores como Tyler, Scriven e Stufflebean, entre outros.

Existe. Pois, um elevado reportório de autores que dedicaram a sua vida ao tema da avaliação. Sendo que a riqueza e atualidade do termo representam elevadas capacidades para a sua aplicação na realidade. No mesmo sentido, Leite (2001: 5) refere-se a este propósito que na avaliação “nada é definitivo”, está contextualizado a constante renovação e modificação, no sentido de um “permanente questionar para melhorar.”.

É neste sentido que quando nos referimos à avaliação aplicada ao desempenho dos professores, deve-se primeiramente, entender o seu significado como um parecer, uma conceção, através da qual manifestamos a sua realidade.

Em síntese, a avaliação do desempenho apresenta o seu interesse para o avaliado, pois decorre através das suas expectativas de equidade.

Maccowan (2007) adotou a teoria de Rawls no campo da educação, e faz uma importante abordagem da Equidade no ensino, no sentido de valorizar o pressuposto de que é necessário haver condições que possam viabilizar oportunidades justas. O autor faz algumas reflexões sobre os conceitos de igualdade e equidade, pois ao mesmo tempo que se assemelham também se diferenciam. Embora, assume que ambos os termos se tornam próximos quando dizem respeito a uma distribuição justa. Isto porque o tratamento não pode ser igual para pessoas de características e aptidões diferentes. Neste contexto, a equidade pode ser vista como parte da igualdade de oportunidades e, no campo educacional visto como componente que garante a justiça (Maccowan, 2007).

Assim, a equidade é representativa da igualdade de oportunidades, justa e ao mesmo tempo, igualitária, onde os meios e os recursos podem estar à disposição de todos. A equidade educativa representa assim, o grau em que os indivíduos podem

beneficiar da educação e formação, de forma simultânea, no acesso, no tratamento e nos resultados de cada um.

### **3.7. Análise do currículo educacional das escolas do segundo ciclo do secundário geral área de ciências humanas**

Ao longo dos anos, educadores de ciências e pesquisadores em educação científica intensificaram os seus esforços para procurar uma compreensão mais clara das questões envolvidas no desempenho decrescente dos estudantes de ciências. Estudos indicam que os esforços de investigação têm sugestões e recomendações para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem nas aulas (Ajewole, 1994, Busari, 1996, Igwebuike, 1996; Odubunmi, 1981; Okebukola, 1992; Olanrewaju, 1986). Contudo, apesar das sugestões de melhoria, a qualidade do ensino e da aprendizagem das ciências continua a diminuir (Ikeobi, 1995; Ivowi, 1995).

A necessidade de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das ciências e desenvolver a alfabetização científica para lidar com as necessidades da ciência e tecnologia tem sido o anseio de cada nação neste século XXI. Tais esforços foram feitos por Pesquisadores nos Estados Unidos da América (Darling-Hammond, 1997), Austrália (Goodrum, Hackling & Rennie, 2001) e no Reino Unido (Millar & Osborne, 1998) envolvendo o apoio das principais partes interessadas na educação científica. Reconhecendo por essa razão, a necessidade de envolver as principais partes interessadas na educação científica, na formulação de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das ciências nas escolas secundárias e como meios de ajudar os cidadãos a se tornarem mais alfabetizados cientificamente.

Alguns pesquisadores e educadores de ciências têm apresentado há mais de uma década perspectivas sobre a finalidade e os objetivos da educação científica (Bajah, 1998; Cobern, 1994; Conselho Nacional de Pesquisa, 1996; Oversby, 1998; UNESCO, 1994). As suas opiniões sobre a finalidade e objetivos da educação científica incluem:

1. Desenvolver a criatividade nos alunos;
2. Melhorar a literacia científica e a literacia tecnológica dos cidadãos;
3. Preparar os cidadãos para uma contribuição activa para a sua própria cultura;

#### 4. Inculcar o espírito do pensamento científico no aluno.

A Associação Americana para o Avanço da Ciência (AAAS, 1989) apresenta um conjunto de conceitos sobre ciência, referindo que, “atualmente, exige-se cada vez mais das pessoas que têm a capacidade de aprender, raciocinar, pensar, tomar decisões e resolver problemas e também participar de um discurso científico ” (p.13).

Esta afirmação apoia os objetivos para a educação científica enumerados no relatório das Normas Nacionais de Educação em Ciência (National Research Council, 1996), ou seja, sobre o conhecimento dos conceitos e princípios da ciência que ajudam os alunos a ser capazes:

- Experimentar a riqueza e a emoção de conhecer e compreender o mundo natural;
- Utilizar processos e princípios científicos apropriados na tomada de decisões pessoais;
- Envolver-se inteligentemente no discurso e debate públicos sobre questões tecnológicas;
- Aumentar sua produtividade económica através do uso do conhecimento, compreensão e habilidades da pessoa cientificamente alfabetizada na sua carreira (p.13).

De acordo com os National Science Education Standards (National Research Council) (NRC, 1996) as pessoas cientificamente alfabetizadas são aquelas que podem pensar, fazer perguntas e efetuar lógicas coerentes para quaisquer situações e experiências quotidianas. Portanto, compreender a natureza da ciência e da investigação científica para fomentar a aprendizagem dos alunos, capacidade de desenvolver a alfabetização científica é uma finalidade e metas para a educação científica.

Nos últimos tempos, a alfabetização científica tem sido reconhecida como um objetivo educacional universal para todos os cidadãos num mundo cada vez mais moldado pela ciência e pela tecnologia (AAAS, 1993; Bybee, 1997; Lederman, 1999; NRC, 1996). O endereço da Organização das Nações Unidas para a Educação, da Ciência e da Cultura no lançamento do Projecto 2000+: "Alfabetização Científica e

Tecnológica para Todos" (UNESCO, 1993) enfatiza a relevância do desenvolvimento da alfabetização científica quando afirma, que os esforços para alcançar a "Educação para Todos" devem, portanto, estar intimamente ligados ao nível mundial para elevar os níveis de alfabetização científica e tecnológica. Na prática, isto significa, garantir a boa compreensão, compreensão dos conceitos fundamentais e métodos de ciência, juntamente com o desenvolvimento de soluções elementares de competências e capacidade de tomada de decisão. Todos são necessários num mundo em que as considerações políticas, económicas, sociais e éticas se tornaram inextricavelmente ligadas às consequências da ciência e da tecnologia.

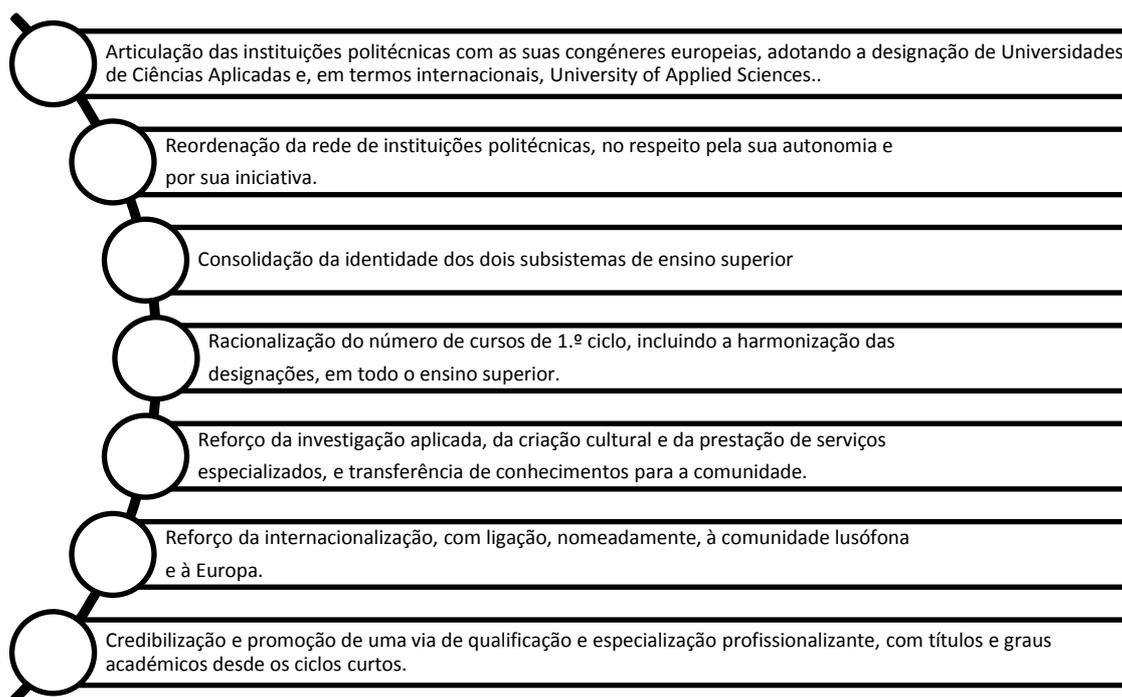
### **3.8. Competências académicas e desempenho das atividades futuras**

A forma como o ensino superior se tem obrigado a reconstruir, adaptar e modificar em função das alterações normativas das últimas décadas, tais como as adaptações dos conteúdos programáticos dos cursos de bacharelato com vista a oferecer o grau de licenciatura em virtude do Processo de Bolonha leva à procura de novas bases que assentam estas alterações. Este interesse aumenta em relação ao elevado índice de competitividade que o ensino politécnico conseguiu ganhar nas últimas décadas, ou seja, em termos de igualdade com o ensino universitário (Cruz, 2005).

A este aspeto, de acordo com David Justino, é notório o processo de expansão do ensino superior nos últimos anos, nomeadamente, ao aumento da quantidade de oferta educativa e a progressiva diferenciação que correspondeu a uma maior democratização do acesso da frequência ao ensino superior.

Salienta-se que o ensino superior deve assim satisfazer a procura de qualificações representadas pelas diversas expectativas dos alunos e, por outro lado, não poderá ignorar as dinâmicas sociais que têm como base mudanças profundas no mercado de trabalho. E, assim, o Estado tem como responsabilidade orientar o aluno para as oportunidades e riscos para cada escolha.

São eixos orientadores dos institutos superiores:



**Figura 2 – Eixos orientadores dos Institutos Superiores**

Fonte: adaptado de Leão, 2007

Tendo em conta estes eixos orientadores, entende-se que deve ser relevante acompanhar a tendência europeia de alteração da designação das instituições politécnicas, pois Portugal ao nível europeu é o único país que ainda tem esta designação que transmite uma imagem negativa em termos de reconhecimento internacional (Leão, 2007).

Através da Constituição da República resultam obrigações claras para o Estado no campo do ensino superior politécnico. Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas próprias capacidades, os graus mais elevados de ensino, da investigação científica e da criação artística através da existência de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubram as necessidades da população. Do mesmo modo, o regime de acesso às instituições de ensino superior deve garantir a igualdade de oportunidades e democratização do sistema de ensino<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Cabe ao Estado, no domínio do ensino superior:

a) Garantir a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino;

A reorganização que decorre do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior conduz a uma redefinição dos órgãos de governo das instituições e distribuição de competências, constituindo também uma oportunidade para a implementação de uma cultura assente na diversidade e pluralidade de ideias, no reconhecimento e valorização das pessoas e dos seus projetos pessoais e profissionais integrados no projeto global<sup>3</sup>.

Ao nível regional, o desenvolvimento programático desta propositura está alicerçado em linhas estratégicas orientadas para a promoção da investigação, a comunicação e divulgação da atividade científica, o aumento, diversificação e adequação da oferta formativa às necessidades e procura social e profissional, e a captação de estudantes e novos públicos para os diferentes ciclos de estudos.

É notória a necessidade das Ciências em acompanhar a evolução da sociedade, resultando numa proximidade dos alunos à Ciência, é por isso necessário o ensino das ciências ser desde sempre contextualizado com temas recentes, do quotidiano e de interesse dos alunos.

Neste sentido, o docente deve optar por métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter um papel mais ativo nas suas aprendizagens. É neste panorama que surgem as atividades práticas, como uma metodologia de ensino e alternativa aos métodos de carácter transmissivo.

---

b) Criar uma rede de estabelecimentos públicos que cubra as necessidades de toda a população;

c) Assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino;

d) Garantir o elevado nível pedagógico, científico e cultural do ensino;

e) Incentivar a investigação científica e a inovação tecnológica;

f) Assegurar a participação de professores e estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior no domínio científico e pedagógico;

g) Informar a comunidade educativa acerca dos projectos educativos, instituições e cursos;

h) Promover a avaliação da qualidade científica, pedagógica e cultural do ensino;

i) Garantir o cumprimento da lei e fiscalizar os estabelecimentos de ensino;

j) Financiar o funcionamento dos estabelecimentos públicos de ensino superior, nos limites das disponibilidades orçamentais. (artigo 1º, REGIME JURÍDICO DO DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR)

<sup>3</sup> Lei nº62/2007 de 10 de Setembro.

Espera-se que o aluno conceba a ciência como um processo construtivo, humano e histórico (KNELLER, 1980; TONET, 2005), compreendendo-a a partir do seu significado e do sentido e não pela memorização, sendo muito mais do que guardar fatos, dados ou conceitos (WEISSMANN, 1998).

É necessário para isso que se sinta motivado a receber constantes desafios para que esta aprendizagem seja significativa. Para que, os conteúdos sejam significativos é importante que estes sejam construídos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos,

Esse conhecimento, adquirido pela observação da vida real, deve ser confrontado com o conhecimento científico de modo a dar outras dimensões ao cotidiano. Nesse sentido, Vygotski (1971, p.74) diz que “Em primeiro lugar, sabemos da simples observação que os conceitos se formam e desenvolvem em condições internas ou externas totalmente diferentes, consoante têm origem no que a criança aprende na sala de aula ou na sua experiência pessoal. Nem sequer os motivos que movem a criança a formar os dois tipos de conceitos são os mesmos: o espírito defronta-se com problemas muito diversos quando assimila conceitos na escola e, quando é entregue aos seus próprios recursos.”

O ensino das ciências de forma tradicional promove nos alunos uma atitude científica, conseguindo aproximar os alunos aos problemas ajudando-os a compreender.

É neste contexto que, segundo Pozo e Crespo (2009, p.39), “Como em tantos outros âmbitos, na aprendizagem as formas costumam perdurar muito mais que os conteúdos. Ou, em outras palavras, a forma de aprender ciências pode influenciar mais no futuro acadêmico e pessoal do aluno que os próprios “conteúdos” aprendidos.”.

A não conexão entre o conhecimento científico e o conhecimento do quotidiano resulta numa falta de motivação dos estudantes, o que gera uma grande dificuldade para a realização e a obtenção do sucesso neste processo de ensino-aprendizagem. É possível dizer que os alunos não aprendem porque não estão motivados, e com isto constrói-se um ciclo, pois a falta de motivação advém da falta de aprendizagem (Pozo; Crespo, 2009).

Os mesmos autores (POZO; Crespo, 2009) defendem ainda que a motivação não é apenas uma responsabilidade dos alunos, embora quota-parte seja da sua

responsabilidade, é também da estrutura do processo educativo na qual estão inseridos, e neste caso como lhes é ensinado ciências.

Para ensinar ciências deve considerar-se os alunos como sujeitos inseridos num determinado grupo social e que lidam com diferentes tipos de conhecimento, vários significados e valores a respeito das Ciências Naturais. Só assim a aprendizagem é significativa (VASCONCELOS, 1998).

### ***Formação de cidadãos ativos na sociedade***

O ensino das ciências tem sofrido nos últimos anos várias propostas de transformação, tendo como objetivo a melhoria das condições da formação do espírito científico dos alunos em vista das circunstâncias em que estão inseridos.

Este deve ser relevante na forma do homem entender e agir cientificamente no mundo, por meio de um conhecimento que deve estar além do senso comum, do conhecimento quotidiano.

“O modo de vida da nossa sociedade tem vindo a beneficiar de alterações constantes devido ao acelerado desenvolvimento científico e tecnológico que a caracteriza. Este tem repercussões diretas nos aspetos básicos da vida dos indivíduos (alimentação, saúde) e, desta forma, urge o desenvolvimento de conhecimento, competências e valores para uma efetiva participação enquanto cidadãos de uma sociedade democrática”. (Rodrigues & Martins, 2005, p.1)

Neste sentido, devemos ter um ensino coerente e direcionado para uma aprendizagem comprometida com as dimensões políticas, sociais e económicas que trespassam as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. É urgente por isso orientar o ensino para a preparação dos cidadãos, conseguindo assim com que estes sejam capazes de participar ativamente na sociedade, esta participação deve ter como base o conhecimento científico adquirido na escola.

A escola hoje, encontra-se diretamente ligada com um ensino de qualidade e a ideia de construção da cidadania, pelo menos na teoria. O que significa educar para a cidadania? Sendo ainda mais específico, como formar cidadãos autónomos, críticos e participativos a partir de aulas de ciências naturais? Estas perguntas, que na minha

opinião são pertinentes são colocadas porque nenhum agente educativo discorda destas ideias. O problema é outro, nem todos os professores, nem todas as escolas estão suficientemente preparadas para criar condições práticas necessárias com o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar de forma consciente e competente na sociedade.

Não avaliando a teoria da expressão “educar para a cidadania” o ideal seria encontrar alternativas, em contexto de sala de aula, realmente uteis para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos.

Para ser possível esta formação de cidadãos, é essencial que o professor questione os alunos, não com o objetivo de os avaliar, mas de perceber se aprendeu ou não os conteúdos abordados, fomentando uma postura crítica, contestadora, conseguindo assim um espaço de diálogo na sala de aula, cuja argumentação seja alicerçada na maneira científica de pensar.

Para Oakeshott (1968), o professor é responsável por iniciar o aluno no conhecimento de si e do mundo, esse conhecimento consiste num conjunto de capacidades pessoais desenvolvidas como resultado de uma síntese entre as informações que se recebe e a capacidade de estabelecer relações sobre as informações recebidas.

A modalidade didática que pode aperfeiçoar a capacidade de questionar e a resolução de problemas é uma simulação do debate que realmente deve ocorrer na sociedade. Este tipo de atividade deveria ser uma constante no contexto de sala de aula no ensino de ciências, não é uma receita infalível para formar cidadãos ativos, mas sim uma das possibilidades que podem ser feitas nesse sentido. Este tipo de atividade é um terreno fértil de disponibilidade e de criatividade para se colocar todas as questões possíveis, conseguindo debater várias estratégias adotadas na vida real.

Para concluir, é necessário, como defendem vários pesquisadores, superar a visão simplista do ensino de ciências segundo a qual, o professor “só” precisa de dominar os conteúdos, tendo alguma habilidade com as práticas de ensino e um claro conhecimento psicopedagógico que lhe permitisse desempenhar esta atividade da melhor forma possível.

### **3.9. Modelos de aplicação na avaliação da qualidade nos serviços públicos e privados - Conhecimento do campo profissional**

O ensino superior está associado com a ideia de uma universidade, e a educação politécnica com a formação profissional e técnica. É necessário considerar como as instituições têm respondido às expectativas de mudanças e necessidades da sociedade ao longo dos últimos anos, como um preâmbulo para a compreensão da situação atual e as pressões enfrentadas pelas instituições contemporâneas e, pela razão de existir uma divisão binária no ensino.

O principal desafio da educação superior resume-se à questão da diversidade. Tornou-se claro que o aumento do número de estudantes foi notório ao longo das últimas décadas e, que a este aumento, os países lidam de forma diferente. Muitos países, como o Reino Unido e a Alemanha, optaram por um sistema binário no ensino superior, proporcionaram uma educação com orientação mais profissional (Teichler 2009).

Na maioria dos países europeus as qualificações são equivalentes nas universidades e politécnicos, embora com a distinção de diversidade horizontal e diversidade vertical. A diversidade horizontal significa que existem diferentes tipos de instituições com a sua própria missão e perfil, mas semelhantes no quadro do ensino superior. A diversidade vertical refere-se a uma hierarquia das universidades, onde a diversidade é interpretada como melhor ensino de qualidade.

No entanto, o objetivo e metas são semelhantes, lidar com a diversidade dos alunos e propor programas de ensino mais curtos. Como exemplo, a França oferece nas suas universidades programas de quatro anos que preparam os alunos para um grau de bacharel profissional, podendo integrar programas de dois anos seguintes a esta formação, que conduz a um diploma nacional em tecnologia especializada.

Na Inglaterra e Reino Unido existe um sistema de ensino superior unitário, após a fusão do setor politécnico com o setor universitário em 1992. O número de universidades tem aumentado posteriormente e, oferecem programas orientados para graus profissionalizantes, menos prestigiosos no mercado de trabalho. Neste país, somente as universidades com melhor desempenho recebem financiamento através do

regime Research Assessment Exercise. Além de que, as novas universidades assumiram liderança no desenvolvimento de novas ofertas curriculares nas áreas de estudo da mídia e ciência do desporto, que se tornaram as escolhas mais populares e em expansão

A Dinamarca tem um sistema de ensino superior diversificado e complicado, pois é constituído por um setor universitário que possui cursos superiores e mestrados, e um setor universitário orientado profissionalmente. Assim, existem quatro tipos de instituições de ensino superior que é da responsabilidade de três ministérios, ou seja, 8 universidades que conduzem à pesquisa e oferta de graduação baseada em programas de pós-graduação (licenciatura, mestrado e doutorado), o sector da University College é composto por 8 colégios universitários (centros de maior educação), oferece cursos de graduação (Professional Bacharelato), 10 Academias de Ensino Superior Profissional com oferta de programas profissionais normalmente de duração de 2 anos, 20 outras instituições como a Academia Real de Belas Artes, a música Academies, e as Escolas de Arquitetura e Biblioteconomia<sup>4</sup>.

Maior parte dos investigadores sobre o ensino superior politécnico abordaram teoricamente as dinâmicas subjacentes à diferenciação institucional entre este tipo de ensino e o ensino superior (Morphew e Huisman 2002; Birnbaum 1983; Huisman 1998; Rhoades 1990). Houve realmente uma diferente evolução no mercado de trabalho na Europa, um aumento do profissionalismo e um modelo único de excelência que atua em todas as instituições de ensino superior (Ahola de 2006; Codling e Meek 2006)

No caso de Portugal, evidencia-se que em fevereiro de 2005, foi publicada a versão do Relatório do País sobre o ensino superior. Posteriormente, em 12 de março desse mesmo ano, o primeiro-ministro José Sócrates e o seu Governo (XVII Governo Constitucional) assumiu o cargo. A reforma da educação tinha sido um elemento-chave na campanha eleitoral desse partido e tornou-se um componente importante do programa do novo governo.

A democratização apresenta sim um carácter multidimensional e temporal. De acordo com Sebastião & Correia (2009) esta problemática está associada a questões da

---

<sup>4</sup> Maarja Beerkens-Soo Hans Vossensteyn. Higher education issues and trends from an international perspective, 2009. Report prepared for the Veerman Committee November 19, 2009

universalização da educação. De acordo com os autores, o processo de universalização constitui uma “das concretizações mais significativas da modernização das sociedades” (p.101).

Embora esta concretização esteja assente num passado que possibilita o entendimento das suas origens. Segundo Pintassilgo (2003) é importante a procura de raízes da noção de democratização no tempo, e essas raízes encontram-se no Liberalismo, pois é aqui que se desenvolvem as noções de direito á educação e, “constituindo-se assim um ponto de partida fundamental da democratização do ensino” (Pintassilgo, 2003, p. 2).

Em Portugal, tal como em muitos outros países europeus, as políticas introduzidas, que desde a implementação da República seguiam o princípio do valor do capital humano, embora direcionadas para fins republicanos, vão sendo progressivamente direcionadas para a necessidade de qualificação escolar de valorização dos recursos humanos, «promotora da produtividade nacional, da concorrência entre regiões e nações, fazendo apelo às teorias do investimento em “capital humano” e “capital social” e, recentemente, às teorias neoclássicas da concorrência» (Ambrósio, 2005: 17)

Segundo Sebastião & Correia (2009) a liberdade de aprender constitui uma conquista enquanto expressão de desejo e elevação pessoal que como consequência trouxe benefícios globais para todas as sociedades e para os indivíduos. Embora, on processo de democratização no que respeita ao ensino superior, provocou uma “profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa” (p. 108), essencialmente, nos últimos 40 anos. E, a Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73 de 25 de julho) colocou a democratização do ensino como ponto central e, a criação de novas instituições de ensino superior, nomeadamente, os institutos politécnicos. Afirmava-se que o ensino superior deveria ser assegurado por «Universidades, Institutos Politécnicos<sup>5</sup>.

A experiência académica afirma-se como a frequência de formação ao nível superior e que coaduna com o quadro de vivências significativas. É pois expetável que

---

<sup>5</sup> Espacio, Tiempo y Educación, v. 2, n. 2, julio-diciembre 2015, pp. 173-196. ISSN: 2340-726

as universidades cumpram o papel que lhes foi instituído, ou seja, tentar compreender as expectativas profissionais dos estudantes, enquanto agentes ativos no processo, e tendo em atenção segundo Puukka, & Marmolejo (2008), o estudante não está apenas a ser preparado para a vida profissional, adquirindo competências, técnicas e saberes de ordem profissional, mas um conjunto muito mais vasto de aprendizagens que contribuem para modelar e transformar toda a sua identidade, sistemas de valores, atitudes e tendências de ação (p. 443).

Em Angola, ao longo das últimas décadas o ensino superior e o mercado de trabalho seguem caminhos antagónicos, isto porque, o número de diplomados cresce de ano para ano, e pelo contrário, as oportunidades de ingresso no mundo do trabalho diminuem.

As instituições de ensino superior estão alheias a esta realidade, e por isso verifica-se uma oferta sistemática de cursos, em diversas instituições, que anualmente, impingiram para o mercado de trabalho um número de diplomados desproporcional às necessidades deste novo mercado.

De acordo com Alves (2008) as alterações indiscutíveis no ensino superior no nosso país reforçam um questionamento sobre os processos de transição dos alunos para o mercado de trabalho. Como exemplo destas mudanças, as implementações das orientações da declaração de Bolonha relativamente aos objetivos de cada curso e, relacionadas com as práticas de ensino, a aprendizagem e a avaliação do ensino superior, a massificação que se verificou nos últimos anos e o aumento do acesso ao ensino superior de adultos. A esta incongruência entre a formação académica e as oportunidades de emprego exercidos, verifica-se a questão da desvalorização dos diplomas e, principalmente, a relação qualificação académica e a qualidade o e emprego cada vez menos assegurada (Sousa, 2012).

O mercado de trabalho é caracterizado atualmente pela imprevisibilidade do futuro, incerteza e pelo desemprego estrutural. O conceito de emprego para toda a vida está a desaparecer, passando o conceito de flexibilização a ser a base do discurso utilizado pelas empresas.

Para alcançar as metas da EE2020, o grande objetivo estratégico do domínio temático “Capital Humano” do quadro de programação” Portugal 2020” é: promover o aumento da qualificação da população, ajustada às necessidades do mercado de trabalho e em convergência com os padrões europeus, garantindo a melhoria do nível de qualidade nas qualificações adquiridas...”. Portanto neste caso concreto coloca-se a questão: qual as perspectivas para o ensino superior em 2050.

### **3.10. Uma Perspetiva Sobre o Ensino Superior em 2050**

Tendo em conta os elevados desafios da globalização, da competitividade da economia e do dinamismo do mercado de trabalho atualmente, torna-se necessária uma maior adaptação das ofertas de educação e formação ao nível superior politécnico, nomeadamente, no que se relaciona com a vertente profissionalizante dos currículos.

Foram realizados já vários estudos com foco principal na transição dos diplomados para o mercado de trabalho, Arroiteia e Martins (1998); Escária (2008); Baptista (2006); Romão (2004); Marques (2006); Gonçalves (2007); Alves (2007); Alves (2008); Gonçalves, coord. (2009); Saúde (2008); Chaves (2010); Almeida (2007; 2010); Sousa (2010)<sup>6</sup>.

De salientar que a questão da problemática da inserção profissional após a formação inicial académica conduz ao questionamento em relação às relações existentes entre a formação e o emprego e, essencialmente, à necessidade de aprofundar a reflexão sobre a importância da formação superior e a sua relevância para a dimensão

---

<sup>6</sup> Outros estudos têm sido apresentados, os quais resultam do tratamento de dados publicados pelas instâncias oficiais, como é o caso de Pacheco et al. (2012) sobre os diplomados desempregados da Universidade do Minho, utilizando, para o efeito, os dados publicados pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, por sua vez, produzidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Registe-se que uma parte desta atividade de recolha e análise de dados sobre o emprego dos diplomados cumpre disposições legais que estipulam a disponibilização de dados, pelas instituições de ensino superior, sobre a situação profissional dos seus diplomados. Em finais dos anos 1990, várias organizações estatais nacionais criaram o Sistema de Observação dos Percursos dos Diplomados do Ensino Superior (ODES), que realizou o primeiro estudo, e único até ao momento, sobre os percursos escolares e socioprofissionais dos diplomados do ensino superior no ano letivo de 1994-1995 (ODES, 2001). Por outro lado, desde 2007, que é publicado semestralmente, primeiro pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e atualmente pelo Ministério da Educação, uma caracterização dos diplomados desempregados registados nos centros de emprego do IEFP. Dados que são contestados pela comunidade científica, quanto à sua representatividade e utilização, de cariz político, como elemento avaliativo da situação de emprego dos diplomados do ensino superior.

profissional. Mesmo o processo de reconfiguração no contexto dos pressupostos do Processo de Bolonha leva a uma maior exigência com vista a aproximar estes dois universos de formação e emprego. É por isso pertinente a preocupação com a entrada no mercado de trabalho, e os principais fatores que percorrem este processo de transição. A este aspeto, de acordo com Gonçalves et al. (2006) a adequação dos diversos cursos politécnicos e universitários, às necessidades dos empregadores procura-se com base nos indicadores como “tempo de espera para admissão a estágio e/ou ao primeiro emprego, a taxa de empregabilidade, a resposta do primeiro emprego às expectativas dos licenciados, a adequação dos conhecimentos adquiridos durante o curso às exigências do mercado de trabalho, as expectativas de progressão na carreira, a influência da classificação final do curso no tempo de espera para o primeiro emprego e no tipo de emprego, etc.” (Gonçalves et al., 2006).

Os cenários demográficos para 2030 e 2050 são de elevado interesse para a apresentação da previsão no ensino superior em Portugal. Durante 20 ou 30 anos, iremos ter a oportunidade de conferir a realidade e chegaremos à conclusão que existem vários cenários possíveis. São projeções que servem para identificar as tendências recentes e futuras e, são uteis para determinar, com exceção de alguns acontecimentos mais terríveis como as epidemias, guerras, migrações em massa ou fatos políticos, o que poderia acontecer à população se esta ficasse entregue exclusivamente às suas próprias dinâmicas demográficas (Maria Filomena Mendes e Maria João Valente Rosa, 2015).

De salientar que a sociedade atual dentro de 20 a 40 anos será muito diferente da que hoje se conhece. Como as mudanças são geralmente lentas e graduais, não poderemos por isso a dar-nos conta. Mas sabe-se à partida que não vai ser frequente encontrar-se crianças e adolescentes e, que a maior parte da população terá mais de 50 anos, as famílias continuarão a ter, em média, pouco mais do que um filho por casal, o interior e as zonas rurais do país estarão muito mais abandonadas e despovoadas, um elevado número de escolas básicas atuais e muitas escolas secundárias terão fechado por falta de alunos, e é bastante provável que algumas universidades tenham que encerrar.

Perante este cenário aterrador, a realidade poderá ser diversa de previsão, ou seja, a migração de estrangeiros para Portugal ou dos portugueses para o estrangeiro poderão alterar o panorama projetado. A evolução da economia mundial e o futuro

enquadramento do comércio internacional terão consequências indeléveis na demografia portuguesa.

Salienta-se que no documento “Cenários Demográficos 2030” de Maria Filomena Mendes e Maria João Valente Rosa, são apresentados três possíveis cenários, sendo que nesses três cenários a fecundidade aumenta, embora exista um conjunto de circunstâncias que a economia da população tem determinado como causadoras de uma diminuição da fecundidade, o aumento da escolaridade nas mulheres, a precaridade do emprego, a entrada tardia no mercado de trabalho e a incerteza sobre o futuro.

No caso dos adultos mais jovens, os números apresentados pela OCDE demonstram que na população portuguesa dos 25 aos 34 anos em 2009, ainda existia um diferencial negativo relacionado com a média dos países da OCDE e, em termos de ensino superior (Education & Glance, 2011). Neste caso, a diminuição dos jovens adultos pode não conduzir a uma redução dos alunos, em decorrência do aumento da participação no ensino pós-secundário e superior, pelo que não se prevê poupanças na despesa pública e privada.

Todas estas situações irão por em causa a nossa sociedade perante um problema de coesão de intergerações, um problema que só pode ser abordado nos caminhos da educação. Na formação, na educação e na capacidade que as universidades e politécnicos terão para inculcar estes valores no dia-a-dia. O problema do ensino superior vai-se igualmente, agravar em termos de geração que entra nas universidades.

Assim, refere-se que a geração que entra nas universidades, principalmente grupo dos 20 aos 24 anos, está a diminuir de forma agressiva e, esta agressividade é maior nos países de Leste. Num futuro próximo, as universidades têm que estar preparadas para acolher os ativos com mais de 30 anos.

Outra explicação nas transformações no ensino superior ocorridas nos últimos vinte anos na Europa e, particularmente, em Portugal resume-se aos objetivos, organização interna e formas de governo; relações com o tecido económico, o mercado de trabalho e o poder político; volume da procura e diferenciação social e económica dos estudantes; oferta e diversificação de cursos e de modelos de ensino-aprendizagem; adoção de critérios de gestão de carácter empresarial; acréscimo da internacionalização

da educação e da investigação são apontadas, em alguma bibliografia, como as principais transformações<sup>7</sup>.

Para além destes fatores, é pertinente referir o documento “Higher Education to 2030” o qual aponta como principal desafio às instituições do ensino superior, a capacidade de inovar através da investigação desenvolvida e respetiva aplicação. Ao efetuar uma análise comparativa das instituições de ensino superior europeias, americanas e asiáticas, conclui-se que os níveis de investigação elevados poderão influenciar de forma favorável, outros indicadores considerados prestigiantes, nomeadamente, ao nível da produção científica dos docentes, dos artigos publicados, das patentes reconhecidas, da mobilidade associada à difusão do conhecimento, da liderança reconhecida em algumas áreas com o convite para realizações coletivas e, também, da valorização da oferta formativa com conseqüente aumento da procura.

Iremos assistir nos próximos anos, a transformações significativas no ensino superior a nível europeu, e, apesar de uma posição meritória no conjunto das instituições de ensino superior a nível internacional, espera-se muito mais de uma área que viu nascer as universidades ainda da Idade Média. A Comissão Europeia tem promovido oportunidades de desenvolvimento ao nível comunitário e apela à definição de agendas nacionais mais consistentes, nomeadamente, o papel do ensino superior na inversão da crise que acompanha toda a União Europeia. No quadro da estratégia “Europa 2020”, está assumido um importante contributo por parte do Ensino Superior para a estratégia da UE, em matéria de emprego. Este quadro, tem como ponto de partida incentivar o crescimento económico inteligente, que assenta nas forças motrizes do conhecimento e inovação. E, principalmente, trata de decisões cruciais para a resolução dos principais desafios económicos e sociais.

Uma nova economia que se baseia no conhecimento é um dos pontos estratégicos, ou seja, num contexto global altamente competitivo, que é dominado pelo conhecimento, inovação e tecnologia para alcançar o sucesso na nova económica assente no conhecimento, terá que tirar partido das forças e potencial o capital de educação de Portugal, formando assim, uma mão-de-obra mais qualificada, desenvolver competências individuais e coletiva, combater o abandono escolar e preparar os jovens

---

<sup>7</sup> Teichler (2001 e 2009); Rose (1998); Magalhães (2004); Gonçalves, coord. (2009).

com novas competências. Alterar as expectativas dos alunos face ao ensino superior é um dos principais pontos-chave, as instituições do ensino superior não serão mais as instituições que formam para a vida, mas sim para os saberes e tecnologias. As instituições de ensino superior que estão vocacionadas para as ciências aplicadas, devem por isso, preparar-se para acolher novos públicos, principalmente, aqueles que procuram mais conhecimento técnico.

Numa Europa em transformação, o ensino superior em geral e o politécnico em particular, como subsistema de ciências aplicadas, deverá reforçar a sua posição como espaço de investimento no capital humano, inovação educativa e empreendedorismo. Fatores que ajudarão o país a desenvolver uma economia mais inteligente, sustentável e inclusiva, mais próxima das pessoas e das empresas. Não existe por isso, uma governação economia europeia sustentável sem a existência de uma educação consistente, bem pensada e apoiada.

Por exemplo, assiste-se atualmente à inversão, por parte da UE, das atividades que sustentaram durante anos a economia de muitos países, como a agricultura e as pescas e, ao mesmo tempo, definindo-se como prioritárias as ações promotoras do desenvolvimento do interior de alguns países.

Atualmente Portugal é confrontado com uma situação de grave crise económica, e a situação requer urgentemente que este país seja um paraíso para os empreendedores ambiciosos, pois a existência de várias iniciativas empresariais inovadoras criará emprego e novas perspetivas de futuro.

Assim, a criação de novas empresas inovadoras em certos sectores de produção representa uma grande e profunda manifestação da alteração estrutural em curso em matéria de Inovação. A terceira revolução industrial que se relaciona com as novas tecnologias caracteriza-se pela entrada de novas empresas nestes mercados. Reforçar o investimento na inovação é o mais importante e crucial, a União Europeia, tendo em conta a importância da inovação e crescimento sustentado das economias, e no âmbito da estratégica Europa 2020, define inovação como sendo um dos três principais pilares:

- Crescimento inteligente
- Desenvolver uma economia baseada no conhecimento

## •Inovação

Desta forma, o empreendedorismo não depende apenas da sorte, nem tão pouco exige que se tenha nascido em berço de ouro, porque é efetivamente possível começar o nosso próprio negócio com pouco capital (Ferreira et al, 2010) O espaço económico mundial está cada vez mais repartido por três polos de crescimento e desenvolvimento. Uma Europa de 27, digerindo o último alargamento, assumindo-se como o maior espaço atual de atividade económica, mantendo fortes preocupações de coesão social e objetividade para encontro de políticas internas capazes de conciliar o crescimento e emprego com convergências entre estados e regiões (Melcher, 2009).

Maior parte dos estudos que se relacionam com a atividade empreendedora nas sociedades tem crescido a nível mundial, na mesma proporção que tem crescido a participação dos governos. O papel desempenhado, nomeadamente pelo sector privado na dinâmica económica e social tem despertado grande interesse, reconhecendo a importância oferecida ao empreendedorismo. Neste sentido, a investigação sobre empreendedorismo tem crescido consideravelmente nos últimos tempos, caracterizando desta forma, um campo profícuo de estudo dentro da área do empreendedorismo (Fung, 2007).

Foca a importância do currículo orientado para o desenvolvimento de competências e propõe a construção de projetos curriculares, visando adequá-los a contextos particulares, numa nova visão das orientações educativas, contribuindo para a reflexão sobre as mudanças das práticas da gestão curricular e o seu impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Não são somente as carreiras profissionais, mas sim os papéis ativos na sociedade e o desenvolvimento profissional que dependem essencialmente, de boas escolas e de bons professores. Segundo esta premissa, contextualizamos que o ensino e a aprendizagem encontram-se formalizados nos modernos sistemas de educação, os quais correspondem a dois aspetos característicos do século XVIII, a instrução e democracia. Segundo estes aspetos, os indivíduos iniciam a escolaridade mais cedo e permanecem por mais tempo na escola, não existe exclusão na educação. Vivemos, segundo o autor, numa era de massificação da aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Schratz (2005) o relatório de síntese da “Rede Europeia de Políticas de Educação de Professores” (ENTEP) descreve um conjunto de questões importantes sobre a conceção de um “Bom Professor”. Este relatório é iniciado com a identidade europeia, conceito bastante debatido, que desperta a consciência de que um professor está enraizado num país específico e ao mesmo tempo, a um amplo “Conhecimento Europeu”, nomeadamente, no que se relaciona com a profissão docente atual e futura. Igualmente, o Multiculturalismo e Competência Linguística representam conceitos que necessitam de urgente aprofundamento, decorrente das situações atuais (Campos, 2000).

### **3.10.1.Mudança e modernização**

Tendo como panorama geral, a Conferência de 1871, que contextualizou como tema principal, as causas da decadência dos povos da península, foram muitos os autores que retomaram este tema, nomeadamente, Oliveira Martins, que refere que “dentro da Europa, Portugal é talvez a nação onde o sentimento das ideias modernas menos se tem propagado”. Neste contexto, é notório que este aspeto se dê como resultado da falta da instrução pública, e carácter próprio da vida económica. O autor refere-se igualmente, à notória falta de instrução da população, como algo desastroso.

Oliveira Martins crítica de forma marcante, o ensino, na utilização dos seus métodos utilizados, referindo que “considerar o estudo não como um fim, antes como um meio e, estudar não para aprender e não para fazer exame”.

Creemos que o autor sintetizou, fundamentou e desenvolveu as fundamentações de um atraso visível da mentalidade dos portugueses. Numa teórica harmónica e documentada, traços não de o ser ou natureza dos portugueses, mas do seu modo-de-ser. O autor dá-nos reflexões profundas entre outras mais, sobre a questão económica, que o próprio contextualiza como “o mundo dos interesses com natureza cosmopolita”, com pouca aplicação dos conhecimentos científicos.

Outro dos aspetos significantes do atraso económico no mundo foi o movimento comercial, que segundo o autor, importava-se essencialmente, o que fazia parte integrante da alimentação dos portugueses, e, tudo o que se tratava de matérias-primas, máquinas, e produtos transformados. A exportação era principalmente, nos produtos de pequena labora, como a pesca. Oliveira Martins, refere-se ao atraso nacional, contextualizando dois aspetos principais, os quais, designa de causas e consequências,

como a educação e a ignorância social, em comparação com o que ocorria nos outros países.

Por seu turno, alguns autores mais recentes, nomeadamente, Jaime Reis, sobre influência do marxismo, contextualizam as causas do atraso do capitalismo em Portugal, como a dependência externa ou a estrutura fundiária inalterada.

O conceito de modernização está contextualizado através de uma designação de uma ideia de ocidentalização, de uma forma geral. Em Portugal este conceito, tem como base a concetualização de Ferdinnand Tonnies, retomada por Max Webber, a qual contextualiza como modernidade que se traduz através de “um vasto processo de racionalização, que passa pela afirmação do pluralismo de valores, pela emancipação dos indivíduos. Aspetos que se associam, segundo o autor, à construção do Estado moderno.

É visível a dificuldade dos portugueses em alterar a que o autor designa de “Gemeinschalf” (comunidade) para “Gesellschaft” (sociedade)<sup>8</sup>, Ou seja, de uma inserção na modernidade com a consequente afirmação da autonomia individual que se torna necessária. Neste sentido, é visível a persistência das formas tradicionais, de outros tempos, formas religiosas rígidas e estruturas sociais e económicas arcaicas e pouco, utilizáveis na época. Um Estado Novo e moderno, concebido como uma organização composta por cidadãos que se uniu pelos papéis que desempenhavam, e diferenciados igualmente, pelo status que usufruíam.

São estes aspetos, que segundo o autor, mais se evidenciam em Portugal, como barreira à mudança, essencialmente, uma resistência a alteração de novas e diferentes formas de pensar e agir.

O atraso no ensino chama a atenção para as estruturas sociais e mentais da época. É argumentado que estas eram avessas às transformações profundas que as revoluções agrícolas, industrial e transportes exigem. Mesmo apos as revoluções políticas e igualmente, das consequentes reformas, persistiram “a força e a rigidez da

---

<sup>8</sup> Gemeinshalf” (comunidade) e “Gesellschaft” (sociedade), são duas categorias sociológicas introduzidas por Ferdinand Tonnies, como dois tipos de associação humana, as quais contextualizam uma mudança histórica e social.

dominação aristocrático-religiosa da sociedade do antigo regime”. Da mesma forma, a burguesia em Portugal, que se encontrava dividida e fraca, não tinha a capacidade de libertar as atitudes e comportamentos anacrónicos, que eram adquiridos junto da aristocracia tradicional e como resultado escasseiam os empreendedores. O Estado, dominado pela burguesia associada ao import-export, beneficiária da dependência externa, não fornecia um enquadramento legal e institucional propício ao desenvolvimento económico.

Uma das principais vertentes da modernização é a componente tecnológica, importante numa instituição que detém o monopólio no período posterior à revolução industrial. É, pois, importante ter em conta que a chegada de uma nova tecnologia significativa representa a ponta do icebergue. Traduz-se por uma vantagem relativa e significativa para a formação que passa a utilizar. Mais do que isso, uma tecnologia nova que traz consigo, uma nova forma organizativa, requer uma alteração dos métodos de educação e formação, e, uma nova mentalidade.

Foi a inocente máquina a vapor que se parecia com um brinquedo e uma curiosidade em 1780, seria a grande responsável pela maior mudança na história da humanidade desde a invenção da agricultura.

Todos os saberes científicos e técnicos são fenómenos sociais e resultado de uma convergência complexa de fatores, através dos quais, dialeticamente, atuam. Assim, segundo o autor, a relação real entre a inovação e a sociedade, diz respeito à consciência individual e pública do tempo associadas às técnicas de medição. Neste contexto, pode-se segundo o autor, contextualizar que a sociedade medieval pensava o tempo como ritmo natural do nascer ao pôr-do-sol, que por si, condicionava as atividades diárias. Assim, o aparecimento dos relógios, no século XII, marco importante na transformação tecnológica em Portugal. Pode-se reiterar que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia representa o motor dos desenvolvimentos das sociedades modernas, abertas à transformação.

A este aspeto, salienta-se o lançamento de uma nova ação de política pública, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que visa reforçar e valorizar o impacto dos institutos politécnicos na sociedade e economia portuguesa, através do qual se distinguem cinco eixos principais:

- Incentivar as atividades de investigação e desenvolvimento que se baseiam na experiência, e que sejam claramente orientadas para a inovação no setor produtivo, social ou artístico a promover através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, em colaboração com a Agência Nacional de Inovação e as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional
  - Reforçar o maior número de formações especializadas de curta duração, facilitando assim o acesso ao ensino superior e qualificando a força de trabalho
  - Fomentar a melhoria de desempenho e da qualidade da despesa pública, estimulando a formação de massas críticas através de consórcios,
    - Estimular uma rede de cidades e regiões com conhecimento
    - Reforçar os institutos politécnicos é assim uma responsabilidade coletiva que tem subjacente a participação cúmplice e exigente de toda a sociedade no desenvolvimento de regiões e facilitar o acesso ao conhecimento e a sua valorização social e económica, tendo como base a especificidade e diversidade do território nacional.

Todo o programa de modernização e valorização dos institutos politécnicos estrutura-se com base na observação de competências e especificidades de cada instituto politécnico e do contexto territorial, económico e social em que se inscreve, e ao mesmo tempo, que considera o sistema no seu todo e a importância que este sistema detém para o desenvolvimento do país, bem como para a valorização de cada região.

No sentido de incentivar a atividade em inovação e desenvolvimento em institutos politécnicos, o Governo pretende sistematizar nestas instituições o desenvolvimento de atividades e projetos de investigação e desenvolvimento baseados na experiência e, em associação com o tecido produtivo, social ou artístico. Assim, é pretensão envolver os alunos dos institutos politécnicos, ao longo da sua formação, em atividades experimentais, no trabalho de projeto multidisciplinar e na prática orientada de atividade de investigação, com vista a viabilizar projetos de natureza interdisciplinar e valorizar a história e património local ou regional.

Deve ser fomentado o relacionamento a nível local entre as instituições de ensino superior e o setor produtivo social e artístico, e deste modo, facilitar as rotinas de transferência de conhecimento de recursos humanos qualificados.

Será importante fomentar a colaboração a nível local entre as instituições de ensino superior e outras instituições públicas tais como as instituições da sociedade civil, IPSS's, arquivos distritais e municipais e, a administração local ao nível das autarquias no sentido de facilitar o desenvolvimento de projetos conjuntos e a conceção e implementação de políticas públicas.

### **3.11. Uma abordagem comunicacional em Supervisão**

O papel da supervisão pedagógica no domínio da profissionalização dos professores tem evoluído de forma significativa, associada à conceção de ensino e ao conceito de formação. É por esta razão que, a supervisão é entendida como *“uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”* (Vieira et al., 2006).

De acordo com Alarcão e Tavares (2001) existem diversos cenários possíveis de supervisão pedagógica que assumem a presença de diversos modelos de supervisão pedagógica.

Nesta ótica, o supervisor pedagógico interage com o formando com vista a partilhar com ele a prática reguladora da ação, uma prática reflexiva que contribui para o desenvolvimento de ambos. Assim, para que este aspeto ocorra tem que possuir capacidade comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e, avaliativas (Alarcão e Tavares, 2003).

É através de um clima de confiança e de liderança democrática onde o formando terá voz e liberdade de agir, sabendo, no entanto, que o supervisor terá o direito de julgar.

No âmbito da Supervisão Pedagógica, o enfoque dos ambientes interativos é a comunicação como fonte de construção e reconstrução de significados. É importante reconhecer a importância das teorias da comunicação tao como, a teoria da Escola de Palo Alto e do Interacionismo Simbólico, no sentido de compreender a sua influência na

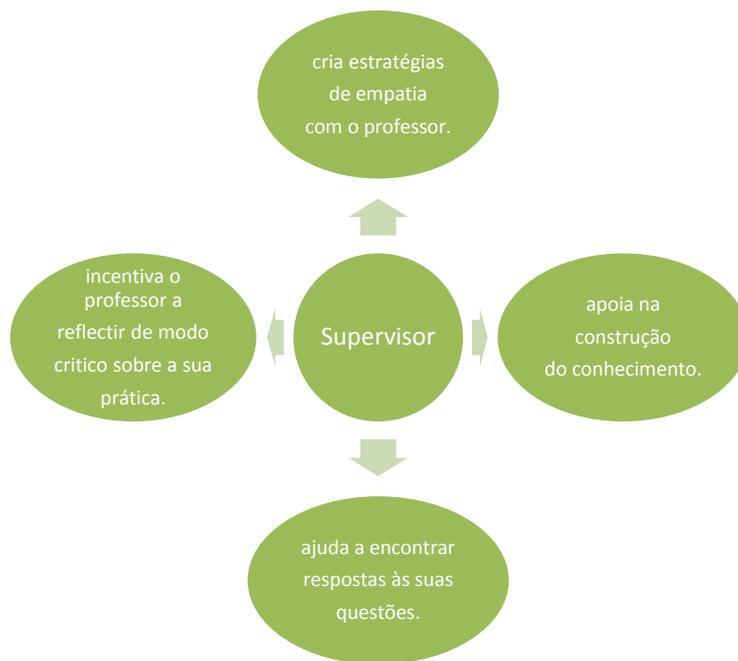
evolução dos princípios subjacentes à formação de professores e, aos ambientes de aprendizagem e prática da supervisão pedagógica.

A intersubjetividade dos símbolos da linguagem partilhados é construir novos significados através de um processo hermenêutico de interpretação que se vai atualizando para ca indivíduo. É, pois, uma capacidade reflexiva subjetiva, pois, o indivíduo controla as suas ações agindo sobre si próprio, sobre os outros e sobre o grupo (Marc & Picard, 2006).

### **3.11.1 A Supervisão e o Papel do Supervisor**

O papel do supervisor é visto como alguém com disponibilidade para ajudar o outro a realizar aquilo de que é capaz associando os conhecimentos e sentimentos. Assim, como artista da personalidade e semeador de ideias, o supervisor preocupa-se em apoiar e ajudar os professores a crescer de forma pessoal e profissional, ao mesmo tempo que fornece o feedback essencial ao percurso formativo. Os conhecimentos e saberes, permitem uma visão observativa, ou seja, a supervisão apresenta um olhar abrangente e alargado, atento ao que está próximo e distante.

O supervisor tem um papel fundamental na formação, orientação e monitorização do trabalho do professor ao fornecer-lhe feedback que o leva à descoberta das suas competências pessoais e profissionais, através de processos de partilha, reflexão e ação. O esquema seguinte demonstra o papel do supervisor:



**Figura 3 - papel do supervisor**

Fonte: elaboração própria da autora, com adaptação de Marc & Picard, 2006

De acordo com Formosinho (2009) as atitudes e comportamentos do supervisor devem ter em consideração os princípios éticos de respeito pelo professor e pelos intervenientes, e que sejam caracterizadas pelo encorajamento à maximização das capacidades do formando enquanto pessoa e profissional. O professor é o modelo fundamental no processo de formação dos alunos e, quando estes profissionais se apropriam de novas formas de saber, o impacto nas aprendizagens dos alunos é bastante positivo (Formosinho, 2009).

O supervisor deverá desenvolver nos seus formandos atitudes e capacidades, como as referidas por Alarcão (2007:72)

- 1) Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;

5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;

6) Consciência ou responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;

7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;

Deste modo a supervisão constitui-se como uma “*visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro*” (Alarcão,1982:47).

### **3.11.2 Características e contributos da supervisão**

Atualmente a supervisão deve ter como base duas características fundamentais: democraticidade e liderança com visão. Democraticidade porque tem por base uma cultura de colaboração, reflexão e autonomia e liderança com visão, na medida em que deve promover o desenvolvimento de lideranças viradas para o futuro. No entanto, não se deve perder de vista o objetivo principal da escola: proporcionar uma educação de qualidade.

De acordo com Maio, Silva e Loureiro (2010) a supervisão não pode estar restringida ao espaço da sala de aula, mas sim estender-se a toda a escola, e integrar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e as principais implicações deste na qualidade do ensino prestado aos alunos, bem como o desenvolvimento e evolução da escola, expandindo-se para o domínio da supervisão e avaliação escolar.

Segundo Correia (2000), é a partir dos anos 80 que as políticas educativas apresentam um carácter híbrido que são resultado de duas abordagens que assentam, essencialmente, em distintas perspetivas sobre a escola de massas, por um lado, que a escola ao transmitir competências cognitivas prepara os cidadãos para o mercado de trabalho, e por outro, defende que a escola leva à emancipação.

## **CAPITULO 4 - ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE NOVOS COMPORTAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR**

### **4.1 Enquadramento de teorias de cognição social e emoção na tentativa de esclarecer o impacto emocional dos alunos em transição**

Taveira e Ribeiro (2003, p. 240), salientam ser pertinente durante esta fase de transição do estudante saber cumprir, na intervenção psicoeducacional, três finalidades principais, por forma a:

“(…), Apoiar o estudante na transição do ensino secundário para a universidade; oferecer apoio psicoeducacional nas dificuldades em tarefas ou situações académicas (ex. competência e autorregulação na aprendizagem, gestão do stress); preparar e apoiar a transição da universidade para o mercado de trabalho (ex. atitudes e comportamentos de empregabilidade) ”.

A importância do suporte social na transição académica, dos alunos ao ensino superior, a rede construída no seio da família, podem valorizar ou desvalorizar os interesses de aprendizagem e concomitantemente o seu desempenho escolar. Ferreira (2009: 81) sublinhou que o suporte social serve como um tampão para os estudantes que experimentam níveis elevados de instabilidade, ajudando o seu funcionamento durante a transição e noutros momentos de conflitos. O nível de exigência, em termos de pedidos educacionais, inerentes à frequência no ensino superior, e as dificuldades na construção de uma nova responsabilidade podem contribuir para explicar as dificuldades durante o período de transição académica. Porém, para que aprendizagem e desempenho escolar sejam facilitados durante o processo de transição, as instituições do ensino médio devem criar condições, como criar serviços de apoio e de aconselhamento de orientação académica, destinados a ajudar os jovens a ultrapassar possíveis dificuldades e acidente de percurso. Criar programas de orientação, proporcionar contactos informais com as instituições, apresentar cursos de elevada qualidade e promover confiança nas experiências prévias, contribuem para o sucesso na transição. Ferreira (2009: 93). Neste conjunto de características ligadas as condições de aprendizagem e desempenho escolar, enquadra-se o número crescente de jovens desajustados entre a vontade, interesse de continuidade dos estudos superiores e fraca oportunidade de oferta. A pouca oferta do

ensino superior em Angola, da origem a um aumento de jovens desajustados, e muitos deles não terá sido bem ou inteiramente acompanhado pelo crescimento da procura dos mesmos por parte dos órgãos de tutela do ensino superior. A especificidade da formação adquirida,

Pelos alunos das escolas do ensino secundário geral e em particular do curso de ciências humanas, é também um factor a ser considerado nas diferentes trajetórias observadas entre os alunos em transição. Se, em termos médios o diplomado do ensino médio de formação profissional é um passaporte para entrada com maior recetividade no ensino superior, não o é, contudo, o mesmo grau para os diplomados nas áreas do ensino geral. Os diplomas do ensino médio não são igualmente apreciados pelas instituições universitárias, em articulação com esta dificuldade regista-se ainda uma outra: estas áreas de educação e formação geral, concentram grande parte de recrutamento dos estudantes oriundos das famílias dotadas de menor capitais económicos e educativos, nesta medida com alguma carência do capital social indispensável à sua transição ao nível superior. As condições objectivas no desempenho escolar cuja formação média ocorre nestes parâmetros, regista-se duas situações razoavelmente diferenciadas. Nalguns casos a formação termina, tendo sido abandonado antes mesmo de iniciar o processo de transição deixando a continuidade dos estudos em segundo plano; noutros casos, a suspensão ou abandono dos estudos no ensino superior logo no primeiro ano é uma das situações frequentes em alunos provenientes das escolas do ensino secundário geral. No conjunto destes casos prematuros do abandono escolar, prende-se sobretudo com a mudança substancial no modo de vida ou, ainda, com o início da laboração, por vezes para custear as despesas que acarreta estas mudanças.

Comparando com os cursos profissionalizantes e os do ensino secundário geral, é curioso constatar que a frequência do ensino geral parece quase constituir o padrão mínimo para acesso ao ensino superior, refletindo o crescimento de jovens fora do sistema de ensino formados nas escolas do ensino geral. Porque não correspondente para o preenchimento das vagas existentes, das qualificações necessárias para o preenchimento de vagas específicas de cursos com bases profissionais. Produz-se assim, um inflacionamento artificial dos cursos necessários ao acesso a determinado nível superior, tendo tal processo implicações decisivas nos escalões de qualificação escolar

subsequentes, restringindo não as respectivas oportunidades de enquadramento académico superior.

As condições de aprendizagem e desempenho nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral, do ponto de vista de formação e competências académicas, são de pouca exigência, onde é relativamente difícil competir para encontrar uma vaga no ensino superior, consequência também de enorme procura e pouca oferta. Nesta medida, é compreensível que se caracterizem como jovens com fracas condições de oferta para candidatar-se no ensino superior. É também por estas características que este conjunto de jovens oriundos das instituições do ensino geral, se encontra em grande medida fora do sistema de ensino superior, especialmente nos grandes centros e periferias urbanas.

A característica fundamental que provoca toda esta dificuldade na transição dos jovens estudantes formados no ensino geral curso de ciências humanas, enquadra-se nas condições de aprendizagem para o desempenho escolar muito pouco qualificada é a qualificação intermédia detida por este conjunto de jovens em transição e sua falta de correspondência com os conteúdos cursos a frequentar. A estranheza relativamente a esta realidade tem uma explicação simples: a maior parte destes jovens é de formação geral curso de ciências humanas. Tal circunstância matem impacto decisivo nas respectivas oportunidades. No entanto, tendo em conta o inevitável a pouca oferta de universidades e os respetivos cursos, em Angola a integração no ensino superior exige dos jovens em transição diversidades de conhecimentos, competências e condições sociais, que permitem a manutenção do processo em causa, é também um dos factores a considerar na manutenção do seguimento dos estudos a nível superior a projecção do futuro, a detenção ou frequência do ensino secundário profissional e qualificado, sobretudo se associada à frequência e acumulação de formação escolar e profissional.

De acordo com Leitão & Paixão (2008) é importante a existência de atividades de apoio ao desenvolvimento da identidade pessoal e vocacional, a promoção e empenho dos alunos no planeamento de ações pessoais e interpessoais em contexto universitário. Assim, os alunos estarão melhor preparados para lidar com as mudanças frequentes e as características do mundo atual (Silberesen, Eyferth & Rudinger, 1986; Leitão & Paixão, 2008).

Ora, em termos de ajustamento e/ou adaptação académica, Roberti & Storch (2005) fizeram uma análise sobre os estudos anteriores que se centraram no ajustamento psicossocial e alterações corporais, através de uma amostra de 198 universitários, em que 51 eram homens e 147 mulheres, com idades médias de 21,4 anos nos homens e 20,0 nas mulheres. A esta amostra foi aplicado um questionário da depressão de Beck II (Beck, Steer, & Brown, 1996). Um questionário que apresenta 21 itens e as respostas foram dadas numa escala de Likert. Foi igualmente aplicado a ansiedade o Statetrait, Anxiety Inventory (Spielberger, 1989), o qual consta de 20 itens, respondidos numa escala Likert, com 4 níveis. Os resultados evidenciaram que, mesmo considerando os fatores ambientais e socioculturais, os indivíduos que têm modificações no corpo, apresentam significativamente sintomas de depressão e ansiedade.

Ao analisar as características dos alunos, verifica-se que estes têm origem em diferentes classes sociais, alguns saíram da casa dos seus pais pela primeira vez, para outras cidades, e deste modo, viram-se obrigados a estabelecer novas relações no local onde irão residir, seja na instituição ou em casas partilhadas.

O contexto, inclui os elementos exteriores ao indivíduo afetado pela mudança e o meio em que esta ocorre. E, o impacto é avaliado pelas análises das diferenças que ocorrem no indivíduo e no meio antes e depois da transição (Pinheiro, 2003).

#### **4.2 Influência das teorias motivacionais e da aprendizagem no período de transição do ensino geral para o superior**

A motivação no contexto académico tem sido ao longo dos anos bastante debatido e considerada importante ao nível e na qualidade de aprendizagem e desempenho dos estudantes (Guimarães 2004; Lavery, 1999).

A motivação dos estudantes pode diminuir com o avançar do tempo na Universidade. Pintrich (1994), desenvolveu um modelo para explicar a motivação dos alunos do ensino superior, abrangendo quatro elementos principais: o contexto sociocultural (atitudes, crenças e comportamentos); os fatores relacionados com o ambiente na sala de aula (comportamento do professor, método de ensino utilizado, tipo

de tarefa); os fatores internos ao aluno (sentimentos, percepções, necessidades, objetivos) e o comportamento motivado em si (comportamentos reais e observáveis).

De forma complementar, Stipek (1996) salientou quatro itens motivacionais como sendo os mais relevantes no contexto acadêmico: reforço positivo; cognições (expectativas de controle, crenças de autoeficácia, atribuições causais); valores (especialmente contemplados na motivação intrínseca); e metas de realização.

A motivação é um fenômeno intrínseco que é afetado por quatro fatores: Situação (ambiente e Estímulo), Temperamento (Estado e estado interno do organismo), Meta (finalidade de comportamento e atitude) e Ferramenta (Ferramentas para atingir o alvo). As pessoas são motivadas para alcançar os objetivos, necessidades e instintos. A realização acadêmica tem uma importância especial para os investigadores de ciência e estudantes. Com essa motivação, as pessoas motivadas o suficiente para a conclusão bem-sucedida de uma tarefa, ganham uma meta ou acesso a um certo grau de competência no seu trabalho até que obtêm bastante sucesso na aprendizagem e na realização acadêmica (13: p66).

Assim, pode-se dizer que a motivação mostra razões para seus comportamentos e indicar por que eles agem de uma certa maneira.

O comportamento motivado é um comportamento energético, orientado e continuado (15: p45). Do ponto de vista educacional, a motivação é uma estrutura poliédrica que está associada à aprendizagem e à realização acadêmica (13: p67). São várias interpretações e diferenças de motivação. No campo da educação, a motivação tem três dimensões que inclui crenças sobre a capacidade de realizar a atividade desejada, razões ou o propósito para fazer essa atividade e reações emocionais associadas com a atividade (7: p426)

A noção de motivação teve origem nos Gregos antigos, Sócrates, Platão e Aristóteles. Platão acreditava numa hierarquia organizada como o componente dietético, o emocional e o racional. Aristóteles, por mais de vinte anos continuou a afirmar a hierarquia espiritual. No entanto, ele usou diferentes reformas que eram diferentes das suas crenças originais. Acreditava que os componentes dietéticos e emocionais são relevantes para o corpo e parte do conceito de motivação. Podem preparar alguns

sensores como crescimento, conforto físico (alimento) e algumas experiências sensoriais, tais como dor e prazer (emocional). Estas duas partes juntas são a base da força de motivação irracional. A seção da lógica era incluir todo o aspeto racional da alma como o conceito intelectual e algumas características voluntárias.

Os gregos antigos presumiam três componentes, os desejos, prazeres e dores do corpo (sentidos e esforços de vontade e espírito) através de um aspeto hierárquico para a primeira justificação teórica das atividades motivacionais

Na era moderna após o Renascimento, René Descartes distinguiu entre os aspetos ativos e a motivação. Descartes acreditava que esse corpo era o fator de motivação inativo, enquanto a vontade é o fator ativo de motivação. O corpo tem uma natureza física e mecânica com desejos nutricionais que respondem a esses desejos por sentidos e reflexões fisiológicas para o ambiente externo.

A mente tem uma natureza mental, moral e intelectual que tem vontade. (Se você quisesse entender motivações direcionadas, a análise deve ser usada). Portanto, será sempre força de motivação, Descartes dedicou exclusivamente a motivação à vontade do homem pela primeira vez. Desde a primeira grande teoria da motivação para os filósofos (59: p 1).

O termo de motivação deriva da raiz latina que significa estimular. Motivação é comportamento; não é uma coisa ou evento especial que pode ser observado diretamente. É um composto que descreve comportamentos específicos. Dois aspetos do comportamento descrito pelo conceito de motivação que consiste em justificar o comportamento ou finalidade de um comportamento e consumo adequado de energia. Por outras palavras, quando o comportamento é motivado para obter o nível de gravidade e incidência da energia é diferente da situação anterior. Assim, o termo de Motivação refere-se a dois problemas diferentes. Primeiro, o que faz um homem se ativar? Então, o que domina uma forma de algumas atividades para os outros?

Às vezes encontramos algumas pessoas que dizem: "não há motivação!" Ou "eu não estou motivado o suficiente para fazer Qualquer coisa!" O termo da motriz é como uma força dentro dos indivíduos que os conduzem a um alvo.

"Motivação" refere-se a um processo ou uma circulação que nos ajudam a motivar os outros. Assim, há um potencial de motivação dentro dos homens (59: p 1).

A motivação é o seguimento de fatores ou uma posição que obriga um indivíduo a realizar ações numa organização. Ou por suposições, a motivação geralmente significa aquela coisa que faz a energia e leva-lo a um comportamento estável

A motivação é um processo que começa com uma exigência ou uma deficiência fisiológica ou psicológica, e a causa da ativação de um comportamento para um alvo ou incentivador.

A motivação é um conjunto de processos que a razão de estimula, orienta e mantém um comportamento para alcançar um objetivo.

Os psicólogos examinam a motivação de dois conjuntos, intensidade e direção. Por outras palavras, a motivação é um conjunto de forças que fazem com que as pessoas se envolvam num comportamento particular, sem outros comportamentos (mesmos).

Embora o modelo geral de processo de motivação seja muito simples e direto, a situação real deste processo é menos clara. Um dos complexos do processo de motivação é que os motivos podem ser entendidos, mas não podem ser vistos tal como vemos pessoas que trabalham muito, nós realmente não sabemos que é para mais renda ou simplesmente desfrutar do trabalho. Na verdade, existem pelo menos cinco fatores para a realização de comportamentos de dificuldade de motivações externas:

1. Qualquer trabalho ou esforço simples pode ser representado por vários motivos.

2. Outros motivos podem ser encarados sob a forma de disfarce.

3. Vários motivos podem aparecer com tarefas e ações.

4. Motivos semelhantes podem ser expressos por comportamentos diferentes.

5. Fatores pessoais e culturais podem diminuir significativamente o modo de representação de algumas das motivações (13: p 11).

Outra complicação é o processo de motivação efetiva que atinge a meta foram impressionados subsequentes motivos e comportamentos. Com satisfação de determinados motivos como fome, sede, desejo sexual e sucesso, esses motivos diminuem consideravelmente e outros incentivos vêm como o motivador principal. No entanto, para alcançar algum objetivo específico pode ser aumentado ou intensificado em alguns outros alvos (13: p 12).

Outra razão para a complexidade da motivação é devido à natureza dinâmica das necessidades. Qualquer pessoa em qualquer momento tem muitas necessidades, desejos e expectativas, fatores não são apenas mudados, mas sim colididos com outros.

#### **4.2.2 Classificação das motivações**

Se as motivações são classificadas de acordo com os "motivos" ou uma meta tangível e, em que as pessoas trabalham para alcançá-los, a motivação pode ser classificada em três grupos: físico, social e mental.

##### ***Motivações psicológicas***

As motivações psicológicas referem-se a um grupo de motivações relacionadas com a satisfação e requisitos como fome, sede e etc. nos ambientes ocupacionais que os alunos necessitam para a segurança.

Diz-se que o efeito das motivações sobre o comportamento do indivíduo tem uma relação inversa com a satisfação dessas necessidades. Quando os alunos universitários estão ocupados com requisitos básicos, têm menos oportunidades para atender às necessidades que são muito mais importantes e são menos inovadoras e menos capazes de completar suas tarefas (12: p. 400).

##### ***Motivação social***

As motivações sociais referem-se a um conjunto de motivações que satisfazem a necessidade de cooperar ou aceitar pessoas. Com esta definição, a aceitação de um aluno por outros colegas e como um membro de sua sociedade ele / ela satisfaz as suas motivações sociais. Ter bons parceiros e desejável, amigável e motivador.

Existem dois fatores sobre o efeito das motivações sociais sobre os comportamentos dos alunos, o nível de satisfação, sentir em seu local de estudo ao nível dos seus desejos para escolher os seus objetivos na vida e fazer atividades diárias pode ter muitas diferenças. O nível de desejos individuais muda nos diferentes tempos de acordo com sua incapacidade de alcançar os objetivos e influenciados pela sua atitude em relação à sua situação no futuro e estimativa sobre sua posição no grupo a que pertencem (12: p 401).

### ***Motivações psicológicas***

As motivações psicológicas são apenas para os seres humanos e ao contrário das motivações fisiológicas (em alguns casos sociais), assim, o ser humano só tem motivações psicológicas. As metas e motivações estão associadas a valores individuais e atingir esses objetivos ou motivações podem satisfazer as exigências físicas e sociais dos indivíduos. Por exemplo, um aluno que sem qualquer expectativa ou incentivo está disposto a fazer a coisa certa apenas porque ele / ela quer agradar os pais (12: p 402)

A educação é um dos pilares fundamentais e importantes para alcançar os objetivos sociais, culturais, políticos e desenvolvimento económico. Se os programas de capacitação de recursos humanos não forem adaptados às necessidades de saúde, não poderão cumprir a saúde comunitária. A motivação é um fator interno do indivíduo ativo e é derivada de necessidades pessoais porque aprender é uma mudança de comportamentos, portanto, é um importante entendimento dos talentos, motivações, interesses e habilidades dos alunos. Além disso, "Benjamin Bloom" (1971) acredita que outros fatores como a passagem do tempo e as condições ambientais foram afetados na aprendizagem (8: p 67). Simplesmente devido à falta de motivação de aprendizagem não pode ser interrompido o processo de aprendizagem de aprendizes, eles podem ser motivados durante o ensino e o estudo (8: p 71).

Lyndal Graham encontrou uma relação positiva entre a teoria motivacional da expectativa e a satisfação com o sucesso nos alunos (6: P 70). Igualmente Miskel et al., observaram uma relação entre força de motivação, satisfação e trabalho e o desempenho dos professores. A razão da frequência de um quarto de estudantes à universidade está diretamente ligada com a situação actual ou futuro estatuto de emprego e 9 por cento é expressa para o desenvolvimento ou melhoria social, interação e relações pessoais (2:

pp. 123-139). Do mesmo modo, existe uma situação crítica entre os hábitos e as motivações acadêmicas.

Especialmente, há correlação significativa entre autoestima e autossuficiência com um coeficiente de correlação de 0,34 anunciado (5: pp104-105). Jamshidi também deixou claro que a orientação do objetivo, tendência para o desenvolvimento, trabalho, obrigação e assistência social poderiam ser consideradas como competitividade e recompensas financeiras.

O estudo de Standage e colegas relatou uma relação significativa entre propósitos de treino e as diferentes dimensões de motivação acadêmica entre 318 alunos ( $P = 0,001$ ) no Arizona dos Estados Unidos da América.

A atividade intencional humana não ocorre sem causa. Entre essas atividades, a motivação de aprendizagem é a principal via. Desde então, os seres humanos não podem ser motivados por diferentes fatores, tais como a situação ambiental, que abrange os benefícios e os custos da aprendizagem, e outras propriedades relativas e como esta relação pode variar em diferentes comunidades e grupos.

Reconhecer a motivação nos alunos e, também, o grau de sua associação com vários fatores relacionados à motivação, é aprender uma forma de conhecer a motivação como uma variável hipotética que o psicólogo educacional inferirá observando os comportamentos dos alunos em ambientes acadêmicos ou os seus graus (7: p 4). Motivação significa "desejo ou paixão para ter sucesso e participar em atividades que o sucesso delas depende do esforço individual e da capacidade" (1: p 122). Piaget um dos proponentes da Psicologia evolutiva acredita que as mudanças no desenvolvimento cognitivo ocorrem gradualmente e não de repente. Optic (1984) também acredita que as crenças, valores e emoções associadas são afetadas pelas mudanças no desenvolvimento. Os deveres têm um papel notável em crianças na idade escolar.

Este componente cognitivo é influenciado por vários fatores, incluindo estímulo ambiental, orientação pessoal e outros. A motivação do progresso é influenciada principalmente pelas experiências individuais na família, mas ganha experiência por vários anos na escola. Sucesso e Motivação influenciam uns aos outros, assim, o poder pode fazer a força (2: p 13). Embora os currículos escolares já tenham sido

desenvolvidos pelo Ministério através das políticas educacionais e educacionais são estabelecidas diariamente pelos professores, mas há um papel na Motivação para aprender.

### **4.3 Estrutura ocupacional e educativa dos alunos que frequentam o primeiro ano no ensino superior**

Ao nível histórico, poder-se-á referir que a existência do bom escolar dos anos 70 e 80 do século passado, implicou a procura de soluções expeditas com vista a garantir professores no sistema. São assim, excelentes exemplos dos caminhos percorridos para suprimir as lacunas que o aumento do número de alunos das escolas básicas e secundárias criou, os professores com habilitação própria, a profissionalização em serviço e a criação dos cursos integrados de formação de professores.

Ao contextualizar a formação inicial com base em três principais eixos, como o currículo, a reorganização escolar e o acesso à profissão, os principais intervenientes tentam identificar a resposta a quatro questões de partida:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar as práticas de sala de aula nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para ao exercício da profissão?

E, ainda, após a publicação do relatório “Estado da Educação 2013”, o Conselho Nacional de Educação teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores em Portugal, incidindo sobre as instituições que forma e colocam os professores no sistema.

Neste caso, é pertinente a apresentação de uma breve contextualização sobre o processo de Bolonha que inclui a formação e a reformulação dos propósitos do Ensino Superior (ES) nos países pertencentes à União Europeia, tornando o espaço europeu atrativo, compatível e competitivo (Declaração de Bolonha, 1999).

No ano de 1999, em Itália, foi assinado por 29 Ministros da Educação representantes dos vários países europeus envolvidos o documento de Bolonha que originou a chamado “Processo de Bolonha” ou também por "Tratado de Bolonha" ou ainda “Declaração de Bolonha”. O documento não é apenas resultado da voz dos Ministros, mas também da Comissão Europeia, do Conselho da Europa, da UNESCO-CEPES e outras parcerias com organizações como a EUA, EURASHE, SEU, IE, ENQA e BUSINESSEUROPE. As linhas gerais da Declaração de Sorbonne (Bolonha, 1998, p. sem paginação) sobre a harmonização do sistema Europeu do ensino superior são o ponto de partida do Processo de Bolonha, este documento (processo de Bolonha) tem como ponto fundamental, executar ações conjuntas relativas ao ensino superior em todos os países da Comunidade Europeia para elevar a competitividade em relação às outras zonas geográficas do mundo. Para atingir esta meta foram traçados os seguintes objetivos (Bolonha, 1998, p. sem paginação) , (DGES, 2008, p. sem paginação):

- Implementar um sistema que se basei em três ciclos de estudos:

1.º Ciclo = corresponde à Licenciatura (grau de licença) e tem uma duração mínima de três anos;

2.º Ciclo = corresponde ao Mestrado (grau de mestre) e tem duração de um ano e meio a dois anos, excepcionalmente pode ser de um ano;

3.º Ciclo = corresponde ao grau de doutor.

- Fomentar a cooperação entre os países da Comunidade Europeia para avaliar e garantir a qualidade através de métodos e critérios comparáveis;

- Incentivar a mobilidade de professores, alunos, investigadores e pessoal administrativo;

- Implementar um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS) em todos os países da Comunidade Europeia. Estes créditos podem ser adquiridos também em contextos de ensino não superior (como por exemplo aprendizagem ao longo da vida) mas terá de ser reconhecido por um estabelecimento de ensino superior;

- Estimular a empregabilidade e a competitividade no sistema europeu do Ensino Superior;

- Criar um documento escrito que complemente o diploma que prova a titularidade de um grau académico superior, este documento deverá conter: informação sobre a instituição de ensino que ministrou o curso, informação sobre a formação recebida bem como o resultado obtido na mesma, atividades complementares ao plano de estudos e o enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma;
- Estimular o desenvolvimento curricular, a cooperação interinstitucional e os programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Após o comprometimento do tratado de Bolonha ficou decidido que este processo e o seu desenvolvimento teria de ser acompanhado através de reuniões periódicas (de dois em dois anos) entre os ministros responsáveis pelo ensino superior nos países aderentes.

Realizaram-se desde a assinatura da declaração de Bolonha as seguintes reuniões: Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Lovaina (2009).

Na conferência de acompanhamento realizada em Praga no ano de 2001, os objetivos traçados em 1999 na cidade de Bolonha foram reafirmados e aumentados o que originou um compromisso de implementação ainda mais forte e alargado e com uma meta estabelecida pelo EHEA até 2010 (DGES, 2008, p. sem paginação).

Berlim recebeu em 2003 os Ministros de países europeus responsáveis pelo ensino superior com o objetivo de definir prioridades para acelerar a implementação da EHEA e avaliar o progresso realizado até aquela data. Neste contexto, o balanço e as estratégias para os anos seguintes reforçam, entre outros objetivos, um aperfeiçoamento no sistema de garantia de qualidade no ensino superior a nível institucional, Nacional e Europeu (certificados de qualidade) (MCESP, Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior - Comunicado Berlim, 2003, pp. 1-8).

Tendo em conta que a qualidade é um fator importante no desenvolvimento do Ensino Superior Europeu os Ministros comprometeram-se a desenvolver critérios e metodologias de certificação comuns embora exista autonomia e responsabilidade de

cada instituição em certificar localmente. Desta forma os sistemas locais (Nacionais) devem (MCESP, Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior - Comunicado Berlim, 2003, pp. 1-8) e (Jurado, et al., 2005, p. 14):

- Definir o círculo de responsabilidade de cada instituição;
- Avaliar instituições e programas envolvendo avaliações internas, externas e estudantes. Devem posteriormente publicar os resultados;
- Participar e cooperar internacionalmente;
- Possuir um sistema de acreditação ou procedimentos comparáveis.

Para cumprir com os itens acima mencionados, os Ministros solicitaram à ENQA (que trabalha em conjunto com a EUA, EURASHE e ESIB) as seguintes tarefas (MCESP, Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior - Comunicado Berlim, 2003, pp. 1-8) e (Jurado, et al., 2005, p. 14)::

- Elaboração de medidas e procedimentos de certificação de qualidade;
- Ensaiar sistemas adequados (instituições ou agências);
- Divulgue os resultados através do BFUG

Na reunião de Bergen (UE, Communiqué of the Conference, 2005, pp. 1-6) os Ministros da Educação sobem para um número superior a quarenta países (países aderentes aumentam) e congratulam-se com os progressos realizados nas três áreas prioritárias: sistemas de graus; garantia de qualidade e reconhecimento de graus académicos. No que respeita à garantia de qualidade os responsáveis focam a necessidade de promover-la adotando *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA* de acordo com a proposta da ENQA, esta instituição propõe quatro itens principais (UE, Communiqué of the Conference, 2005, pp. 1-6) e (Jurado, et al., 2005, p. 14)::

- Criar um registo (a nível Europeu) das agências de garantia de qualidade e criar um *Register Committee* para as poder regular;
- Criar um Fórum Consultivo Europeu para Garantia de Qualidade;

- As agências devem ser submetidas a avaliações regulares a nível nacional;
- Critérios Europeus para a garantia de qualidade externa e interna.

Na reunião de Londres (Bologna process, 2007, pp. 1-7) existe apenas a salientar que o número de países aderentes subiu para quarenta e seis e a criação efetiva da EQAR com o objetivo de registar a garantia de qualidade.

No relatório de 2009 (UE, Press Release - Relatório Lovaina, 2009, p. sem paginação) em *Lovaina* verificou-se que existe um bom ritmo na aplicação das reformas e embora de uma forma heterogénea, existem avanços substanciais incluindo reformas estruturais assim o próximo passo é a aplicação das reformas pelos estabelecimentos de ensino superior a nível europeu. As principais reformas são:

- Colocar em prática os três ciclos de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento);
- Garantir a qualidade do ensino superior;
- Reconhecer as habilitações e os períodos de estudo.

Por um lado, é importante que se implemente estas reformas pois novas oportunidades irão surgir para as instituições de ensino e para os alunos e por outro lado é importante um reforço de credibilidade dos programas das instituições de ensino europeias através do recém-criado "Registo Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior".

O inquérito Euro barómetro realizado aos alunos mostra que 97% afirma ser importante preparar os estudantes com conhecimentos e competências necessários para o respetivo sucesso no mercado do trabalho (UE, Press Release - Relatório Lovaina, 2009, p. sem paginação).

A Comissão Europeia lembra que a agenda da estratégia de Lisboa contém temas para o crescimento e emprego através de vários programas e fundos para este efeito.

De acordo com o *site* da UE<sup>9</sup> e a DGES<sup>10</sup> ao longo dos últimos anos a União Europeia tem financiado programas de formação para promover o conhecimento na Europa, promover a cooperação, incentivo à mobilidade, a utilização das TIC na educação e fomentar educação ao longo da vida.

O movimento das práticas reflexivas tem vindo a ser desenvolvido em torno do conceito de reflexão que continua a ser objeto de estudo por parte de autores de várias áreas. Assim, para além disso a reflexão adquiriu um grande protagonismo na educação e, expressões como “pensamento reflexivo”, “ensino reflexivo”, aprendizagem reflexiva”, estão associados à investigação sobre as práticas dos professores.

Afirmar que o professor deve desenvolver a reflexão nas suas práticas não é novo, John Dewey, filósofo de educação defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu sobre o papel da reflexão nas suas obras “How we Think” (1910, 1933) e “Logic: The Theory of Inquiry” (1938).

A capacidade de refletir emerge quando existe o reconhecimento de um problema, de um dilema e aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a uma série de dados e possíveis interpretações desses mesmos dados.

Outro autor com grandes influências no campo educacional, mais especificamente na forma como atualmente se entende a reflexão é Donal Schon (1983/1987). As suas ideias tiveram grande influência na formação de professores. O seu trabalho desenvolvido tem sustentado as posições dos que defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e investigação do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Schon (1987) existe distinção entre a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Sendo que, os dois primeiros tipos de ação são reativos, pois são separados pelo momento em que têm lugar, ou seja, o primeiro ocorre durante a prática e o segundo após o acontecimento, quando este é

---

<sup>9</sup> Informação retirada em [ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)

<sup>10</sup> Informação retirada em [www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/)

revisto fora do seu cenário. Assim, é na ação de refletir sobre a ação que o indivíduo consciencializa o conhecimento tácito, procura crenças erróneas e reformula o pensamento (Alarcão, 1996). De acordo com o autor, esta reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação na tentativa de analisá-la, constituindo um ato natural quando se percebe a ação de forma diferente.

O processo reflexivo caracteriza-se assim, por um “vaivém” entre o acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas. Existe assim, um ganho na compreensão e, através desta nova compreensão pode surgir um insight sobre o que significa ser professor.

#### **4.4 Perfil de entrada no ensino universitário**

Regime de acesso ao ensino superior de acordo com o artigo 1º princípio geral citado por Universidade 11 de Novembro, caderno de informações académicas (2012), a primeira matrícula em qualquer dos estabelecimentos da universidade 11 de novembro obedece ao princípio geral de acesso.

Artigo 2º, o acesso às unidades orgânicas da universidade 11 de novembro assenta na existência de um número de vagas em cada unidade orgânica, essas poderão distribuir as vagas existentes por contingentes, por categorias populacionais ou profissionais, também cabe as mesmas unidades propor o número de vagas por cursos e especialidades à reitoria da universidade 11 de novembro para a sua homologação.

O 3º artigo, sobre o calendário e anúncio da realização das provas de acesso, certifica que as mesmas são elaboradas e tornadas públicas pelas respectivas unidades orgânicas, de acordo com orientações do órgão de tutela do ensino superior público, sessenta dias antes da data de início das inscrições. O calendário das provas é comunicado ao reitor até 30 dias antes da realização das mesmas. A duração de todo o processo de provas de acesso, da inscrição a publicação dos resultados finais, é de sessenta dias. A data do anúncio de cada prova de acesso deverão ser tornadas públicas sobre o tipo de prova a realizar (prova única ou mais de uma prova), as disciplinas nucleares, respectivos programas e bibliografia actualizada. As provas de especialidade afins, não devem ser realizadas no mesmo dia.

Por tanto para todo esse processo de acesso as provas de selecção são exigidas dos candidatos os seguintes requisitos:

- Conclusão do ensino médio profissional. Ensino secundário geral ou equivalente;
- Apresentar no acto de inscrição uma cópia do certificado comprovativo de conclusão do ensino médio ou equivalente, juntamente com o documento original;
- Fotocópia do bilhete de identidade de cidadão nacional actualizada, passaporte para estrangeiros com visto válido ou cartão de residência para os cidadãos estrangeiros;
- 3 fotografias tipo passe;
- Recibo de pagamento da taxa de inscrição
- Uma capa de processo individual,

No acto de inscrição é emitido um recibo em nome do candidato e as listas de admissão à realização das provas serão fixadas, nas unidades orgânicas, dentro do prazo previsto nos respectivos calendários. Cumpridas todas estas etapas, as provas realizam-se na data prevista no calendário, na instituição de ensino onde o candidato de inscreveu para o efeito.

No fundo, o grande desafio que se coloca aos candidatos são a exibição das suas experiências educativas que se encontram estruturadas de acordo com o desejo das políticas governamentais, tendo em conta as dimensões socioculturais. Embora dependa especificamente das capacidades cognitivas, motivacionais individual, o perfil de entrada ao ensino superior exige da sociedade educativa preparação antecipada e adequada dos programas e currículos de formação relativamente em função aos cursos actuais. E neste contexto das representações sociais e das competências necessárias para se formar o perfil exigido aos alunos em transição ao ensino superior, que se pretende situar a preparação dos alunos de forma a tornar mais perceptível as influências dos currículos programados para eles.

Na vida quotidiana, deparamos com problemas práticos, da índole dos quais fazem parte do nosso trabalho, e os quais ninguém pode eximir-se. Juntamente ao

problema central, a reflectir, coloca-se outros problemas relacionados a inclusão laboral e educacional regular dos mais jovens, diplomados. Tais como a de definir as dificuldades que tais circunstâncias provocam, no plano das suas aspirações de realização académica e profissional. Considerada muito importante para a vida social. No entanto, os seres humanos, no seu comportamento diário prático levam a cabo determinados acções que são julgadas, avaliadas, aprovados ou reprovados, e sujeitam-se a ser livre e conscientemente a certas normas ou regras sociais.

A estrutura ocupacional dos jovens muitas vezes encontra-se separada por diversas barreiras dificilmente transponíveis, estas não deixam de influir no comportamento social. A proporcionalidade de número de jovens diplomados sem uma estrutura ocupacional previsível e efectiva, tem crescido rapidamente, o que faz com que os governos estejam desgovernados sobre os mesmos.

Em Angola este número torna-se muito significativo na medida que o índice de jovens com ocupação criminosa aumenta dia após dia. São destes exemplos, contudo a explosão visível de jovens fora do sistema de ensino. A todas essas experiências expostas aos jovens fica clara a citação de Alves et al (2011:5) de que a estes sujeitos em parte dos casos, a celebração de diversos rituais da transição a vida adulta lhes são negados. Este percurso modal é favorecido por uma acompanhante, a par e passo das instituições sociais. Os currículos formativos, a massificação de jovens com desejo de ingressar o ensino superior, as trajectórias sociais e educativas traçadas pelos jovens que muitas das vezes são amputadas forçosamente.

Partindo destes frágeis e inseguros elementos de construção pessoal e social, é certo que a estrutura ocupacional dos jovens se encontra em crise.

## **CAPÍTULO 5 - A ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL**

### **5.1. Princípios de orientação escolar e profissional como forma de discernir dificuldades na transição dos alunos do ensino médio para o ensino universitário**

A orientação profissional nasceu no século XX, como resultado das transformações do sistema socioeconómico e a sua prática está intimamente relacionada às necessidades do mercado de trabalho de cada época. Actualmente, o aumento das opções profissionais associado a estereótipos de ascensão social, possível ganho salarial, e desejo pessoal, dificultam a decisão do jovem, podendo gerar conflitos. (Taveira, 2011)

Portanto orientação profissional faz-se necessária para auxiliar o adolescente a tomar conhecimento da sua situação específica, histórico e culturalmente abrangendo tanto os aspectos individuais como os sociais e económicos levando a uma reflexão acerca de sua futura actuação profissional e das possibilidades de escolhas na situação em que se encontra. (Taveira, 2011). Nesta perspectiva o estudo desenvolvido com os alunos em transição do ensino médio ao mercado laboral ou ao ensino superior mostra o desconhecimento e a inexistência de serviços direccionados a actividade vocacional. O que favorece de forma negativa nas diferentes escolhas realizadas pelos alunos. Mesmo sabendo que as teorias de orientação profissional caminham de acordo com os ideias do estado ajustando com as necessidades do mercado.

A informação escolar e profissional tem por objectivo específico auxiliar os indivíduos no processo de escolha de forma a ficar esclarecido sobre escolhas ocupacionais adequadas a sua realidade, tendo em consideração os currículos dos cursos, tipos e ambientes de trabalho suas tendências, condições de emprego, níveis

salariais. Segundo Carlinhos Zassala (2005) esclarece que a informação escolar e profissional é parte integrante da orientação profissional, é uma actividade de âmbito nacional, governamental e privada, ligada directamente aos interessados no problema.

Também a informação escolar e profissional é uma mensagem oral ou escrita descritível que fundamenta os objectivos da sua emissão (divulgação), que suscita o interesse das pessoas, fomenta a auto-avaliação antecipada do indivíduo para uma escolha consciente das escolas e profissões tendo em conta o prévio conhecimento das mesmas. Quando adequada promove o conhecimento de si mesmo e o sadio ajustamento, fonte de sucesso escolar e profissional, desperta a motivação para a acção que, em sua vez activa os analisadores do indivíduo excitado que se consciencializa dos pré-requisitos necessários para atingir os seus objectivos.

Compreender a orientação escolar e profissional é descobrir o que queremos, o lugar onde vamos e onde estamos literalmente, no espaço e tempo, também a orientação escolar e profissional nos oferece um complexo de conceitos directivos e de métodos que servem para indicar a cada indivíduo, as suas atribuições do trabalho para qual ele possui as necessárias inclinações competências e capacidades no exercício do qual tem possibilidades de conseguir melhores resultados vantagens para si e para sociedade.

Como refere Taveira (2011) a orientação escolar e profissional deve contribuir para realização do direito a cultura e do direito a uma profissão. Tem como objectivo principal garantir, a todos os adolescentes e jovens, uma escolha activa e consciente com base nas capacidades neles desenvolvidas e de informações que lhes são fornecidas sobre as necessidades e possibilidades da sociedade.

#### **5.1.1. A possibilidade de escolha no campo educacional**

A possibilidade de escolha no campo educacional, reside no facto de as sociedades oferecerem iguais oportunidades a todos os indivíduos independentemente da classe social, raça e género na qual pertence ou está inserido.

Tendo como base a realidade da nossa sociedade as oportunidades são iguais para todos, mas em compensação as escolhas de uma carreira profissional são quase nulas, considerando a teoria de Holland, citado por Taveira (2011: 65), a escolha de uma carreira é uma manifestação da personalidade do sujeito ou a escolha de uma

ocupação é um ato expressivo que reflecte a motivação, o conhecimento, a personalidade e as capacidades da pessoa.

Esta teoria baseia-se em quatro pressupostos:

1) A maioria das pessoas pode ser categorizada num dos seis tipos de personalidade – realista, investigadora, artístico, social, empreendedor ou convencional. Cada tipo reflecte uma constelação destinta de preferências, actividades, interesses e disposições e cada um deles, corresponde a uma determinada vocação; 2) seis modelos de ambiente correspondem aos seis tipos de personalidade. De acordo com o pensamento de Holland (citado por Taveira 2011) as pessoas criam ambientes que reflectem o seu tipo, tornando-se assim possível avaliar o ambiente nos mesmos termos em que se avaliam as pessoas individualmente; 3) as pessoas procuram ambientes que lhes permitem usar as suas capacidades, exercitar as suas atitudes, valores e desempenhar papéis desejáveis; 4) a interacção da personalidade com o ambiente determina o comportamento. Este comportamento é estável se o padrão de personalidade do indivíduo for semelhante aos outros que definem o ambiente.

Esta conceptualização permite compreender que o desafio proporcionado aos alunos das escolas do II ciclo do ensino secundário geral, não pode ser nem em demasia nem relativamente pequeno, tendo em conta os desafios que o jovem tem de enfrentar em relação as poucas oportunidades de escolha que a sociedade lhes oferece. De certa forma a escolha escolar e profissional joga por um lado, com um conjunto de variáveis externas, tais como o meio social, a natureza socioeconómica e as condições de estudo de ou trabalho que conferem diferentes significados ao escolhido, por lado estão as variáveis intrínsecas

De acordo com as disposições motivacionais para o exercício do escolhido, estão presentes as inclinações, a vocação e a antecipação do prazer que se prevê na acção profissional a desenvolver.

Na escolha da profissão importa compreender as opções tomadas pelos alunos por se considerar que estas podem ser facilitadoras ou inibidoras na construção de

competências escolares e ou profissionais. Os factores que motivam a escolha de uma profissão definem de que maneira, a relação do sujeito com a profissão escolhida.

Atendendo a realidade dos alunos que frequentam as escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral em Cabinda, pensa-se em poder afirmar que os principais factores de acesso que determinaram a escolha profissional destes alunos não se sustentam nas motivações intrínsecas, mas se expressam com maior frequência aos factores externos ligados a vontade própria, como o fato da não entrada nos cursos desejados e tendo como opção única a escola do segundo ciclo do ensino secundário geral. Mesmo sendo que a motivação intrínseca surge nos discursos como elemento fundamental para o exercício de qualquer profissão, tal como se pode verificar na expressão: “tem de haver (...) um bocadinho de gostar de ser professor, gostar de criança, gostar de se engenheiro o estar ligado com pessoas” este gostar daquilo que se faz pressupõe que se tenha predisposição para ser o que se quer ser. Elza Mesquita (2011:92). Visto que a formação profissional deve ser entendida como um ato de força de vontade devendo o aluno entregar-se naquele momento, ter acima de tudo, uma grande força de vontade e estar aberto a uma fobia de trabalho, dedicar-se no sentido de valorizar-se a si próprio.

O empenho pessoal vai permitir ao aluno encarar a realidade de uma forma mais segura, ser criador e inovador para poder responder aos imprevistos que ocorrem na sua vida diária

O processo educativo necessita apresentar características definidas e específicas por outro lado promover o desenvolvimento que passa pela necessidade de efectuar reformas curriculares favoráveis para evitar desafio desmedido por parte dos alunos. A realidade dos jovens que se encontram matriculados nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral é o inverso das teorias acima citados sendo que os mesmos frequentam este ensino por falta de opções encarando o desafio como alternativa de sobrevivência. Com a esperança de que a transição para o ensino superior e ao mercado laboral ocorrerá sem sobressaltos, mas é frequente os estudantes apresentarem problemas na área de realização académica a quando da sua transição ao ensino superior ou a vida laboral oscilando em inúmeras ocasiões entre a valorização ou desvalorização das suas capacidades e limitações implicada na resolução de problemas fundamentais para o desenvolvimento da independência individual.

A competência intelectual tem sido, ao longo dos tempos a preocupação das instituições do ensino superior e do mercado de trabalho o que implica o uso de capacidades mentais para compreender, reflectir, analisar, sintetizar e interpretar, o que naturalmente envolve o domínio de conteúdos específicos ligados aos diferentes campos de especialização. Sendo esta um pré-requisito para a transição dos jovens para o ensino universitário e laboral. Os interesses vocacionais são promovidos e delineados pelas entidades governamentais e muitas das vezes apresentando falhas no seu percurso o que implica criar condições que possibilitam a escolha relacionada aos interesses dos jovens. As políticas, os programas e as actividades educativas devem ser direccionadas no sentido de determinar que experiências e que características do ensino que conduzem ao desenvolvimento individual e social.

## **5.2. Orientação académica para continuidade da formação no ensino superior**

Os modelos de formação para as escolas do ensino geral devem ser integrados e sequenciais, a informação precoce, sobre a orientação académica para a continuidade da formação ao ensino superior, também, deve ser observada como parte integrante dos currículos. O processo de orientação académica, constitui um poderoso dispositivo de tomada de consciência e de reconhecimento das competências adquiridas ao longo do tempo, o que permitira o acesso aos procedimentos posteriores na escolha da formação superior.

Numa primeira abordagem, com vista a orientação para continuidade dos estudos no ensino superior, está determinado a responsabilidade do governo em atribuir conhecimentos relativos a orientação escolar e profissional, a todos os jovens em fase de transição do ensino geral ao ensino superior. A intersecção dos encarregados de educação e da sociedade em geral tem sido também factor determinante nos interesses académicos dos alunos. Apesar de o modelo da história das sociedades ser estruturado propositadamente para guiar as escolhas do sujeito, algumas dimensões como: experiências, saberes, competências e recursos acumulados, suportam a maior ou menor possibilidade de escolha académica para o ensino superior. De facto, a existência destas dimensões na maior parte das vezes constitui elemento facilitador para transição dos jovens ao ensino superior. No entanto, assume-se a parceria indissolúvel responsável

entre o indivíduo e os programas curriculares. A trajetória dos jovens em transição académica do ensino geral ao ensino universitário, insere-se por sua vez, numa trajetória social em que o jovem fica comprometido com os deveres que a sociedade lhe oferece, o que se relaciona com a sua identidade social. A este respeito cabe as instituições escolares do ensino secundário geral, serem distribuidores de informação de orientação escolar e profissional precoce.

Face a problemática que tem surgido a quando da transição dos alunos do ensino geral ao campo superior, se evocam a distância existente entre os currículos escolares do ensino geral e os currículos do ensino superior. O que nos faz reflectir que, as competências e os saberes adquiridos no ensino geral, devem ser sequenciados no ensino superior de formas que os alunos no acto de transição identificam-se com os mesmos, tornando acessível a trajetória tão desejada. O processo de transição tão almejada por todos os jovens que frequentam o ensino secundário geral também incorpora a importância de um projecto pessoal que orienta o aluno para o futuro que, só é desenvolvido com ajuda dos conhecimentos prévios de orientação escolar e profissional, devidamente assessorado pelos encarregados de educação. Na situação de jovem em transição, deve, porém, ter-se em conta os conflitos que podem gerar relativamente ao contexto actual de globalização e da incerteza generalizada de que atravessa todas as sociedades. Importa não esquecer neste contexto, que o próprio processo de cruzar barreiras entre o ensino secundário o ensino superior, envolve factores por vezes muito conflituosos, quando desconhecidos forem os nossos projectos de vida fura. De facto, os jovens, sobretudo os que mais são afectados pela incerteza que os rodeia, percebem que há demasiada distância entre o mundo da vida e o mundo dos sistemas. Segundo Tinto citado por Silva Ferreira (2009:63) a combinação entre a motivação, as capacidades académicas e as características sociais e académicas da instituição contribuem para entrada e adaptação ao ensino superior. Deste modo, o conceito de integração é operacionalizado, como o resultado da interacção dinâmica e positiva entre o estudante e o ambiente do ensino superior Silva Ferreira (2009:63), o que, portanto, só é possível com base nos conhecimentos adquiridos sobre o processo de orientação escolar. Com tudo, é importante determinar muito antes os procedimentos a percorrer durante a escolha académica superior e sentir-se envolvido com o futuro escolhido. Desta forma o estudante encontra facilidade na sua integração e concordando com Silva Ferreira (2009:61), os estudantes obtêm mais sucesso quando encontram

aquilo que procuram, quando existe congruência entre as suas expectativas e o que encontram na instituição.

Na análise da transição dos alunos do ensino geral ao ensino universitário, o impacto dos conhecimentos das características académicas estruturais da instituição e o envolvimento do aluno, parece ter efeitos positivos. Embora nas últimas décadas, a investigação sobre os estudos vocacionais segundo Teixeira citado por Taveira (2011:49) tem demonstrado a influência das crenças de competência pessoal no sucesso académico, no desenvolvimento dos interesses, no esforço, na satisfação, e no nível das aspirações dos adolescentes. Numa perspectiva interactiva, para Taveira (2011: 48) têm uma natureza integrativa e preconizam que a satisfação de vida é influenciada pelas variáveis de personalidade, pelas competências percebidas, pelos recursos e apoio do ambiente. Porém, no comportamento vocacional a perspectiva sociocognitiva funciona como uma das forças mobilizadoras da acção, no desenvolvimento dos interesses, das escolhas, e do desempenho académico com o reconhecimento, do apoio de ordem social, a importância do papel da família, e a importância dos professores como orientadores específicos para esses casos especiais de transição do ensino médio ao ensino superior. Toda via, este processo é facilitado quando o jovem conta com os contextos relacionais prévios e os pais estão disponíveis para responder às necessidades académicas e profissionais.

### **5.3. As condições de aprendizagem e o desempenho escolar no processo de transição**

Aprendizagem segundo o dicionário prático ilustrado de língua portuguesa, (2001: 86) define como sendo acção de adquirir conhecimento, estudando, aprender a lição, tomar experiência. Um grande número de jovens em fase do processo de transição do ensino médio ao ensino superior, tem enfrentado dificuldades durante todo o processo de transição, devidas as condições de aprendizagem. Para Ferreira (2009:9) este período de entrada no ensino superior é uma oportunidade única de se operarem, grandes transformações, antes de surgirem definitivamente as responsabilidades e de estabilizarem nos diferentes domínios da vida pessoal. O mesmo autor refere que, as mudanças que se registam neste período processam-se em diferentes áreas, que englobam o desenvolvimento, cognitivo, moral, o desenvolvimento pessoal e o social.

A importância do suporte social na transição académica, dos alunos ao ensino superior, a rede construída no seio da família, podem valorizar ou desvalorizar os interesses de aprendizagem e concomitantemente o seu desempenho escolar. Ferreira (2009: 81) sublinhou que o suporte social serve como um tampão para os estudantes que experimentam níveis elevados de instabilidade, ajudando o seu funcionamento durante a transição e noutros momentos de conflitos. O nível de exigência, em termos de pedidos educacionais, inerentes à frequência no ensino superior, e as dificuldades na construção de uma nova responsabilidade podem contribuir para explicar as dificuldades durante o período de transição académica. Porém, para que aprendizagem e desempenho escolar sejam facilitados durante o processo de transição, as instituições do ensino médio devem criar condições, como criar serviços de apoio e de aconselhamento de orientação académica, destinados a ajudar os jovens a ultrapassar possíveis dificuldades e acidente de percurso. Criar programas de orientação, proporcionar contactos informais com as instituições, apresentar cursos de elevada qualidade e promover confiança nas experiências prévias, contribuem para o sucesso na transição. Ferreira (2009: 93). Neste conjunto de características ligadas as condições de aprendizagem e desempenho escolar, enquadra-se o número crescente de jovens desajustados entre a vontade, interesse de continuidade dos estudos superiores e fraca oportunidade de oferta. A pouca oferta do ensino superior em Angola, da origem a um aumento de jovens desajustados, e muitos deles não terá sido bem ou inteiramente acompanhado pelo crescimento da procura dos mesmos por parte dos órgãos de tutela do ensino superior. A especificidade da formação adquirida,

Pelos alunos das escolas do ensino secundário geral e em particular do curso de ciências humanas, é também um factor a ser considerado nas diferentes trajetórias observadas entre os alunos em transição. Se, em termos médios o diplomado do ensino médio de formação profissional é um passaporte para entrada com maior receptividade no ensino superior, não o é, contudo, o mesmo grau para os diplomados nas áreas do ensino geral. Os diplomas do ensino médio não são igualmente apreciados pelas instituições universitárias, em articulação com esta dificuldade regista-se ainda uma outra: estas áreas de educação e formação geral, concentram grande parte de recrutamento dos estudantes oriundos das famílias dotadas de menor capitais económicos e educativos, nesta medida com alguma carência do capital social indispensável à sua transição ao nível superior. As condições objectivas no desempenho

escolar cuja formação média ocorre nestes parâmetros, regista-se duas situações razoavelmente diferenciadas. Nalguns casos a formação termina, tendo sido abandonado antes mesmo de iniciar o processo de transição deixando a continuidade dos estudos em segundo plano; noutros casos, a suspensão ou abandono dos estudos no ensino superior logo no primeiro ano é uma das situações frequentes em alunos provenientes das escolas do ensino secundário geral. No conjunto destes casos prematuros do abandono escolar, prende-se sobretudo com a mudança substancial no modo de vida ou, ainda, com o início da laboração, por vezes para custear as despesas que acarreta estas mudanças.

Comparando com os cursos profissionalizantes e os do ensino secundário geral, é curioso constatar que a frequência do ensino geral parece quase constituir o padrão mínimo para acesso ao ensino superior, reflectindo o crescimento de jovens fora do sistema de ensino formados nas escolas do ensino geral. Porque não correspondente para o preenchimento das vagas existentes, das qualificações necessárias para o preenchimento de vagas específicas de cursos com bases profissionais. Produz-se assim, um inflacionamento artificial dos cursos necessários ao acesso a determinado nível superior, tendo tal processo implicações decisivas nos escalões de qualificação escolar subsequentes, restringindo não as respectivas oportunidades de enquadramento académico superior.

As condições de aprendizagem e desempenho nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral, do ponto de vista de formação e competências académicas, são de pouca exigência, onde é relativamente difícil competir para encontrar uma vaga no ensino superior, consequência também de enorme procura e pouca oferta. Nesta medida, é compreensível que se caracterizem como jovens com fracas condições de oferta para candidatar-se no ensino superior. É também por estas características que este conjunto de jovens oriundos das instituições do ensino geral, se encontra em grande medida fora do sistema de ensino superior, especialmente nos grandes centros e periferias urbanas.

A característica fundamental que provoca toda esta dificuldade na transição dos jovens estudantes formados no ensino geral curso de ciências humanas, enquadra-se nas condições de aprendizagem para o desempenho escolar muito pouco qualificada é a qualificação intermédia detida por este conjunto de jovens em transição e sua falta de correspondência com os conteúdos cursos a frequentar. A estranheza relativamente a esta realidade tem uma explicação simples: a maior parte destes jovens é de formação

geral curso de ciências humanas. Tal circunstância matem impacto decisivo nas respectivas oportunidades. No entanto, tendo em conta o inevitável a pouca oferta de universidades e os respectivos cursos, em Angola a integração no ensino superior exige dos jovens em transição diversidades de conhecimentos, competências e condições sociais, que permitem a manutenção do processo em causa, é também um dos factores a considerar na manutenção do seguimento dos estudos a nível superior a projecção do futuro, a detenção ou frequência do ensino secundário profissional e qualificado, sobretudo se associada à frequência e acumulação de formação escolar e profissional.

#### **5.4 Orientação, tutorias para o enquadramento profissional**

Nas últimas décadas, a investigação tem demonstrado a influência da orientação vocacional e das tutorias no desenvolvimento profissional, na seleção e adaptação de novas atividades. Num passado, não muito remoto, os serviços de orientação vocacional não eram valorizados e em muitas ocasiões os indivíduos eram forçados ou encaminhadas a frequentarem formações não desejadas e, sem predisposição individual. No contexto atual a orientação segundo Contreiras (2002:10) se concebe como um conjunto de actividades preventivas, e atenção aos sujeitos no decorrer da sua formação que integra todos agentes sociais.

De acordo com Martínez, citado por Contreiras (2002:1), o conceito de orientação, suas funções e o modo de planificação foram desde o começo, imprecisos, problemáticos, e, com muita frequência, contraditórios. Segundo o mesmo autor a orientação tem sido tratada desde diversos enfoques: como processo que ajuda a pessoa a tomar decisões vocacionais, como forma de assessorar o indivíduo para resolução de problemas pessoais e sociais, como modelo de intervenção que brinda assistência ao sujeito e mais recentemente como ele atravessa o currículo. O papel da orientação esta também relacionado com a procura de soluções mais criativas relativamente à qualidade de formação pretendida, incluindo estratégias orientadas face à melhoria das competências e do interesse individual. O nível de qualificação do indivíduo funciona grandemente como consequência vocacional relacionada ao interesse primeiro individuais e a seguir sociais, para melhorar a capacidade de aprendizagem face as actividades profissionais, é necessário a existência da pré-disposição, interesse individual considerado facilitador, da existência de uma cultura de aprendizagem profissional. Em diversos contextos da transição profissional, a orientação tem um

impacto positivo. Não obstante, existe um longo caminho espinhoso a percorrer em termos de transição e manifestação das qualificações, desta forma sem sombra de dúvidas, o reconhecimento, validação e certificação da orientação profissional vincará. Neste caso a associação entre os interesses profissionais e autoeficácia, para as actividades ocupacionais será insuficiente, complementando-se com a corroboração das actividades de orientação. O orientador é responsável pela organização dos interesses dos alunos, no que diz respeito a pessoa, que implica dirigir os seus esforços, motivá-las, controlar suas acções e se preciso modificar os seus comportamentos, para adequá-los as necessidades da sociedade. Sem essa intervenção de orientação os alunos seriam passivos e resistentes as necessidades de organização pessoal, a orientação é também utilizada como um mecanismo de persuadir, recompensar, controlar e dirigir as acções adequadamente. Portanto também uma das tarefas essenciais da orientação consiste na possibilidade do orientando reconhecer o seu desenvolvimento as suas competências, características, por conta própria, assim como na criação de condições e métodos de estudo que permitam os alunos em transição atingir melhor os seus próprios objectivos, através da canalização dos seus esforços para a consecução dos objectivos individuais e sociais. Vale destacar que no nosso país estes serviços de orientação, existem de maneira não formalizada e observável no seio familiar o que nos dá o direito de afirmar que se encontra em viveiro de organização, gradualmente vai ocupando o seu espaço em todos os ramos do saber, e particularmente nas escolas do ensino de base.

#### **5.4.1 Contribuições de algumas teorias sociais de aprendizagem no processo de transição**

Em múltiplas investigações, tem sido demonstrada a importância de um adequado ajuste interpessoal para a prevenção de diferentes transtornos e para adequado bem-estar psicológico e social. Para o estudante em transição, enfrentar e lidar com novas experiências e desafios deve apresentar como recursos essenciais: competências individuais a nível cognitivo, emocional, interpessoal e social (Graça Seco & Filipe et al., 2012:4).

Por essa óptica tornam-se compreensíveis os compreender a contribuição de algumas teorias de aprendizagem no processo de transição. Análise das teorias de aprendizagem vem com propósito de explicar o desconhecimento não por simples

ignorância de um conjunto de factores que intervêm durante o processo da aprendizagem dos jovens em transição.

Aprendizagem segundo significa alteração no comportamento de um organismo que resulta de uma interacção com o meio. No contexto do indivíduo em transição compreende-se como sendo o processo de aquisição, assimilação de conhecimentos, tendo em conta as experiências vivenciadas e acumuladas no seu dia, dia. As teorias de aprendizagem, desenvolvidas por alguns autores, perspectivam as condições complexas que nos possibilitam a compreensão das complexas actividades mentais relacionadas com o processo de aprendizagem profissional e académica. De tal forma passaremos de imediato ao desenvolvimento de algumas teorias de aprendizagem:

Teoria de aprendizagem segundo Ivan Petrovich Pavlov geralmente designada por aprendizagem por condicionamento clássico, citado por Gleitman (2002:139), um organismo aprende, por habituação, a reconhecer um acontecimento como sendo familiar, mas não aprende nada sobre as relações entre esse acontecimento e quaisquer outras circunstâncias. Nas suas experiências o autor demonstrou que o indivíduo pode desenvolver os reflexos inatos com base nos seus objectivos, o que para nós a pré-disposição para aprendizagem de qualquer conhecimento relacionado ao profissionalismo, deve geralmente ser considerado como reflexo inato. No caso do aluno em transição numa cidade com o contexto de globalização, enquadra o seu aprendizado no condicionamento clássico evidenciando de certa forma as várias tentativas de acertar a uma determinada aceitação académica ou profissional, o que por vezes lhe é tirado o prometido. No entanto, o que acontece em muitas ocasiões aos alunos das escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral, é que o aluno ao iniciar a sua formação esta consciente de que o seu perfil de saída, lhe dará o acesso fácil a universidade, portanto a sua experiência transforma-se numa aprendizagem académica de transição ao ensino superior, mas por diversas razões o aprendizado obtido não lhe confere transição positiva na área desejada. Isso faz com que este vai tentando em outras áreas do saber superior e por enfrentar inúmeros conflitos acaba por desistir, tornando-se mais um jovem fora do sistema do ensino e com grandes possibilidades de se tornar o indivíduo com comportamentos não aceites pela sociedade em que se encontra inserido. O condicionamento clássico é muito importante na formação de várias reacções emocionais, em especial as relacionadas ao medo (Gleitman 2002: 146).

Os alunos em transição apresentam-se em estado emocional referente ao medo de estar preparado para transição ou não, conseguir ou não, ter oportunidade ou não ser competente nesta ou naquela área, e na sua maioria procura executar inúmeros testes em diversas universidades, o que também pode ser anotado como uma das causas do fracasso ou sucesso no período de transição do aluno.

Aprendizagem por condicionamento instrumental, também chamada por condicionamento operante, existem algumas diferenças entre aprendizagem por condicionamento clássico e aprendizagem por condicionamento operante, (Gleitman 2001: 149). No condicionamento operante a resposta deve ser escolhida dentre um conjunto por vezes muito amplo, enquanto no Clássico a resposta é forçada. O que para as nossas investigações interessa dizer que os alunos vindos das escolas em estudo neste tema, apresentam como requisito uma aprendizagem designada por condicionamento clássico, pelo facto de não terem oportunidades de escolha durante a sua vida estudantil e profissional, e por serem muitas das vezes obrigados a seleccionarem opções nunca por eles desejadas. E com certeza notamos, que os alunos com estudos profissionais complementares aos académicos, apresentam no seu repertório oportunidades de escolha e possibilidades de enquadramento fácil no ensino superior e no mercado de trabalho. A estes enquadrámos a aprendizagem por condicionamento instrumental ou condicionamento operante.

#### **5.4.2 Algumas teorias motivacionais e da aprendizagem**

A especificidade da formação, ou do processo ensino aprendizagem ocorre em simultâneo com os diferentes aspectos dentre as quais a motivação individual.

No conjunto de observações feitas, passamos a compreender o conceito de motivação como sendo: a tensão, impulso, origem que coloca o indivíduo em movimento ou em acção a procura de forças para alcançar os seus objectivos e satisfazer as suas necessidades. Pelo nosso entender, parece-nos que é impossível haver uma boa aprendizagem enquanto não existir um impulso para tal. No contexto em abordamos o tema nos foi difícil encontrar um conceito único de motivação, mas, seguindo as teorias escritas por Doron&Parot (2001: 508), a motivação inscreve-se na função da relação do comportamento e graças a ela, as necessidades transformam-se em objectivos, planos e projectos. Segundo os mesmos autores o desenvolvimento da

motivação implica então: a canalização das necessidades (aprendizagem); elaboração cognitiva (alvos e projectos); a motivação instrumental (meios e fins); a personalização (autonomia funcional). Não obstante Ivancevich et al referido por Santos (2008: 86) defini a motivação como o conjunto de forças que impulsiona o comportamento, e determina a sua forma, direcção, intensidade e duração. A importância da motivação reside fundamentalmente no facto de constituir, juntamente com as capacidades dos alunos, os recursos da aprendizagem e das condições de estudo um dos elementos essenciais e determinantes para o desempenho das actividades académicas profissionais. De acordo com Bartol e Martini, citado por Santos (2008: 87) a motivação depende fundamentalmente, da interacção de quatro factores indispensáveis, que constituem o próprio processo de motivação humana: as necessidades, as expectativas (conhecimento), os comportamentos e o reforço (recompensa). Embora se afigure aparentemente simples, a motivação é uma das áreas mais complexas dos alunos em transição, naturalmente, a dificuldade de implementação de cada actividade segundo o seu estado ou interesse motivacional, varia, bem como a probabilidade de elevada quota de certeza durante a escolha de continuidade dos estudos ou profissional. Partindo do pressuposto de que as convicções que os alunos em transição têm relativamente ao comportamento dentro do processo a que são submetidos, substancialmente a forma de gerir os conflitos, a maneira como são orientados, a forma como planeiam, como organizam a passagem de um nível inferior de aprendizagem a outro superior.

Embora existam várias teorias motivacionais, nós vamos nos afincar na teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, desenvolvida em 1943 pelo psicólogo e consultor norte – americano Abraham Maslow, por ser a teoria que mas se adequa ao estudo em causa relativamente a necessidade de os jovens transitarem do ensino médio ao ensino superior e do campo estudantil ao campo laboral. De acordo com Chiavenato, referido por Santos (2008:87), esta teoria baseia-se em premissas e pressupostos essenciais:

- Diferentes necessidades encontram-se activas em momentos diferentes; É durante a fase de transição do ensino médio ao ensino superior que o indivíduo encontra-se activo em momentos diferentes e com necessidades diferentes, fundamentalmente quando não ou mal orientado, Os jovens nesse caso vivem inseguros, desorientados e por vezes com várias necessidades em diversos momentos, o que pode

de certa forma desorienta-los nas actividades que poderiam satisfazer as suas necessidades se fossem perfeitamente conhecidas;

- Apenas as necessidades não satisfeitas orientam o comportamento humano; O indivíduo procura de certa forma satisfazer as necessidades não satisfeitas, e logicamente orientando-se de como satisfazer, neste caso os alunos procuram mecanismos para satisfazer a necessidade de enquadrarem-se nas actividades subsequentes aos estudos do ensino médio, seu enquadramento académico ou profissional;

- As necessidades humanas estão organizadas e dispostas de forma piramidal, em níveis, numa hierarquia de importância e de influência; no caso em estudo os jovens também apresentam necessidades organizadas e dispostas de forma piramidal tendo em conta a hierarquia das mesmas, em certa idade o homem possui necessidades de enquadramento social, ser útil a sociedade e a si próprio o que tem seu ponto assente na continuidade dos estudos e no enquadramento profissional;

- Apenas quando a necessidade de nível inferior se encontra adequadamente satisfeita é que as necessidades de nível imediatamente superior começam a condicionar o comportamento humano; relativamente aos alunos em estudo, nos compete analisar se as suas necessidades de nível inferior foram ou não satisfeitas, de formas que se foram satisfeitas o percurso conflituoso de transição de um nível inferior neste caso, o ensino médio ao nível superior faculdade ou actividade profissional será percorrido sem sobressaltos, e se for, o inverso a transição não será possível;

- Nem todas as pessoas vêm o seu comportamento orientado para a consecução das necessidades de níveis mais elevados; nesta teoria engendramos os estudantes com insucesso nas suas actividades académicas profissionais, estes que ao meio do percurso acabam desistindo das suas responsabilidades sociais e individuais, outros á que nem mesmo conseguem frequentar uma escola secundária ou básica, devido a sua incondicionalidade em ultrapassar as necessidades de nível mais elevado,

-Quando alguma necessidade de nível mais baixo deixa de estar satisfeita, ela volta a monopolizar o comportamento do indivíduo, até à sua satisfação; O indivíduo quando não satisfeito nas suas necessidades de nível mais baixo, não consegue

ultrapassar de imediato ao nível mais elevado, seria impossível que um estudante que mal consegue ultrapassar as dificuldades do ensino médio, venha a ultrapassar as necessidades de enquadramento ao nível superior;

Os indivíduos possuem mais do que uma fonte de motivação, e as suas necessidades (bem como a sua satisfação ou insatisfação) encontram-se intimamente relacionadas; O aluno com uma boa orientação vocacional consegue relacionar as suas necessidades com os seus interesses, quando temos uma necessidade, o interesse também surge, um aluno com necessidades de continuidade dos seus estudos ou com necessidade de empregabilidade, por mais que não tenha gostado antes da formação oferecida ou emprego, acaba adaptando-se ao mesmo tendo em conta a sua necessidade individual e o relacionamento entre necessidade e interesse ou motivação;

-Qualquer comportamento motivado constitui-se como um canal suscetível de assegurar a satisfação de outras necessidades; Como nos referimos anteriormente sobre o conceito de motivação, impulsionadora, orientadora de certos comportamentos, o aluno motivado nas suas tarefas estará susceptível em realizar os seus planos futuros e em satisfazer as suas necessidade, visto que este entra em constante luta, na procura da satisfação e no asseguramento de qualquer comportamento que esteja relacionado com a sua motivação;

- Qualquer frustração ou expectativa de frustração constituem ameaças psicológicas perturbadoras do comportamento, muitos são aqueles que desistem dos seus sonhos ou planos, devido a uma frustração ou expectativa não alcançada, nos nossos jovens que por várias razões não conseguem enquadrar-se no ensino superior e nem no mercado de trabalho, o que acontece com muita frequência na nossa sociedade, sentem-se abandonados pelo governo e muitos deles procuram outras vias mais perigosas na satisfação das suas necessidades, a fim de sentirem-se enquadrados noutros tipos de sociedade e que por vezes a margem da lei;

Nessa teoria, as necessidades humanas encontram-se distribuídas por cinco tipologias: (fisiológica, de segurança, sociais, de estima e de realização); agrupadas em duas categorias (primária e secundária), Santos (2008:88-89). Primárias: Fisiológicas, de segurança; secundárias: Necessidades sociais, necessidade de estima, necessidade de realização. Segundo clarificamos na figura abaixo indicada:



Figura 4 - Pirâmide das necessidades de Maslow.

Fonte: Santos (2008: 89).

Embora todas as tipologias, foram destinadas as necessidades humanas, a nós interessa-nos analisar profundamente as necessidades secundárias, pelo facto de estarem directamente ligadas ao trabalho em curso. Conforme refere Santos (2008: 87): as necessidades secundárias são as que se seguem:

a) Necessidades sociais (ou de pertença) incluem as necessidades de associação e de aceitação, que começam a dominar o comportamento assim que as necessidades de segurança se encontrarem relativamente satisfeitas;

b) Necessidade de estima: inclui as necessidades relacionadas com a forma como o indivíduo se vê e se autoavalia, em relação a sua aprovação social e de respeito assim como as necessidades de prestígio e consideração;

c)- Necessidade de realização constituem as necessidades de nível mais elevado, e refere-se às necessidades de desenvolvimento das capacidades e competências individuais, e à necessidade de se atingir o máximo potencial;

# **CAPÍTULO 6 - CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EDUCATIVO DE ANGOLA: REGIÃO DE CABINDA. E ANÁLISES DO CAMPO DE EMPREGO NO CONTEXTO ANGOLANO**

## **6.1 A região de Angola**

A República de Angola é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246700km<sup>2</sup>.

É um país plurilinguístico, onde o português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais. O cristianismo é a religião que mais abunda no seio da população. O ensino formal é feito em língua portuguesa.

Foi cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa, conquistando a sua independência a 11 de novembro de 1975. Após a proclamação da independência, o país mergulhou numa guerra civil devastadora e desgastante, opondo durante 16 anos os dois movimentos (MPLA e UNITA). Com a queda do comunismo e a vinda do sopro da democracia, sob a influência das duas potências militares, a saber, os Estados Unidos da América e a Ex-união Soviética, com a mediação de Portugal, foram assinados os acordos de paz em Bicesse, a 31 de maio de 1991, entre os dois partidos políticos (MPLA e UNITA). Como consequência desses acordos, surgiram a criação de vários partidos políticos, com intenção de desenvolver um país livre sem guerra e democrático.

Segundo estimativas das Nações Unidas de 1982, Angola contava com uma população de 8.989.000 habitantes em 1996, a densidade demográfica foi estimada em 7,2 habitantes por Km<sup>2</sup>, a taxa de crescimento anual da população foi de 1,9 % calculada para o período de 1960/1970 e estimada em 2,8% em 1985/1990. Aproximadamente, 31% da população estava concentrada nas zonas urbanas, devido a insegurança nas zonas rurais. Porém, dados demográficos mais atualizados, apresentam uma população estimada em 14 60200, em 2002.

Potencialmente muito rico em recursos naturais, tais como petróleo, diamante, ferro e outros mineiros, dispõe de boas condições para o desenvolvimento agrícola, pecuário e florestal. É de salientar que depois da independência surgem os momentos da guerra civil, uma constante desestabilizadora, dando origem a um empobrecimento do estado, das populações e da já escassa rede escolar, elevando o índice de analfabetismo. Mas sem sombra de dúvida Angola é um lindo País com uma população conhecida pelo seu carácter, rigor, coragem e heroísmo. Que apesar das suas riquezas e potencialidades, o país atravessou uma crise económica provocada, principalmente, pela situação da guerra civil, sem esquecer da gestão a que estes recursos foram expostos, Zassala (2004: 9).

É um país plurilinguístico, multicultural, onde o português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais. O ensino formal é feito em língua portuguesa.

A seguir a proclamação da independência, a lei constitucional angolana consagra a educação como direito de todos os cidadãos, independentemente do género, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após da independência nacional, é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação tem início em 1978, com os seguintes postulados:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;
- Gratuitidade do ensino em todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente;

De tal forma, que o sistema nacional de educação e ensino a partir de 1978, passa a ser constituído por, Um sistema do ensino de base, com oito classes, das quais as quatro primeiras são consideradas até hoje obrigatórias, um sistema de ensino pré universitário com seis semestres, na altura era oportuno no sentido de facilitar os indivíduos que terminavam o ensino de base, uma preparação rápida na transição ao ensino superior, também com o intuito de formar indivíduos com o nível médio para ajudar na formação de quadros urgentes, tendo em consideração a necessidade do contexto em que se vivia.

Com a participação de Angola no fórum Mundial de Educação realizada em Dakar (Senegal) de 26 a 28 de abril do ano 2000 sob auspício da comunidade internacional ao adotar o quadro de Ação Mundial para todos, constitui referência paradigmática mundial ao definir os objetivos, estabelecer as medidas e ações e ao fixar as metas nucleares para a concretização em todo o mundo uma educação pública de qualidade obrigatória para todos até ao ano 2015. O estado angolano ciente da sua responsabilidade na prossecução das deliberações do Fórum Mundial de Educação e baseado na realidade objetiva nacional, aprovou naquela época dois instrumentos normativos reitores, sendo a Lei de Bases de Educação e a Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação no sentido de formular políticas educacionais de inclusão e projetar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexíveis, tendo em vista as iniciativas educativas formais, não- formais para atender as necessidades de todos. Porém, o governo da República de Angola com adoção do presente Plano de Ação nacional de Educação para todos 2001-2015, privilegia o asseguramento e o reforço dos serviços básicos sociais para as populações mais vulneráveis e desfavorecidas objetivando contribuir para redução dos níveis atuais de pobreza absoluta, com o compromisso internacional e de emergência do país situar-se no contexto dos padrões educacionais de qualidade universalmente aceites. Com o cumprimento dos seis objetivos estratégicos postulados pelo Fórum Mundial de Educação:

- 1- Expandir e melhorar, em todos os aspectos, a protecção e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- 2- Assegurar que, antes do ano 2015 todas as crianças e, sobretudo, as meninas e as em situação difícil e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a um ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade e o concluem;
- 3- Responder às necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para vida activa;
- 4- Aumentar em 50%, até ao ano 2015, o número de adultos alfabetizados, em particular mulheres, facilitando a todos os adultos, um acesso equitativo à educação básica e à educação permanente;

5- Eliminar disparidade de género no ensino primário e secundário, até ao ano 2015 e alcançar, antes de 2015 a igualdade entre os géneros na educação, garantindo às meninas um acesso pleno e equitativo a uma educação básica de qualidade, com as mesmas possibilidades de sucesso;

6- Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo resultados de aprendizagem reconhecidos e mesuráveis, especialmente em leitura, escrita, cálculo e habilidades práticas essenciais para a vida.

O desafio internacional particularmente para o nosso país em vias de desenvolvimento, promoveu aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação pela Assembleia nacional como principal instrumento reitor normativo do Sistema a 31 de dezembro de 2001. Com vista a dar resposta as novas exigências de formação de recursos humanos, necessários ao progresso socio- económico da sociedade angolana, pautando os seguintes objectivos:

1- Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio- económico do país;

2- Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

3- Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e consequentemente melhoria da qualidade de vida;

4- Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

5- Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

No entanto, o sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do país, obedecendo as seguintes características:

a-) subsistema de educação pré-escolar; considerada a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

b-) subsistema de ensino geral; constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

c-) subsistema de ensino técnico-profissional; é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

d-) subsistema de formação de professor consiste em formar; consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

e-) subsistema de educação de adultos; visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais.

f-) subsistema de ensino superior; visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividades económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

## **6.2. Formação da actualidade**

Nos últimos anos, Angola e o mundo têm conhecido um conjunto de inovações educativas, profissionais expressas, muitas delas, em normativos legais que têm em comum uma vontade social e política da necessidade urgente de se mudar o quadro actual em que os jovens vivem (desemprego, fraca preparação académica e profissional). De acordo com Serra (2004: 31), a massificação do ensino, trouxe para o

sistema educativo um público heterogéneo, e cada vez maior incapacidade do estado para o gerir centralmente, dada a crescente complexidade e diversidade social.

Entra-se, assim num período em que os currículos se tornam como objecto de grandes debates políticos e sociais, partindo do pressuposto de que deve surgir uma nova concepção curricular que dá relevância às temáticas propostas tendo em conta às necessidades actuais da sociedade. Os sistemas educativos e profissional devem adaptar-se a nova realidade que inclui a diversidade e o direito de todos à participação das actividades sociais, por conseguinte não é tarefa simples elaborar currículos que satisfazem a todos os membros da sociedade sem se deixar perturbar pelas dinâmicas socioprofissionais. Por outro lado, enquanto formos incapazes de fazê-lo, estaremos correndo o risco de deparar com dificuldades insuperáveis na resolução de problemas sociais e individuais, tais como acontece actualmente.

A crítica da formação oferecida aos nossos jovens, a necessidade de uma revisão das formas básicas de concepção curricular e sua execução, devem vigorar em nossa sociedade, certamente contando com uma compreensível resistência. A Estrutura básica que fazemos do currículo é uma pré-condição fundamental da capacidade de lidar eficazmente com o mundo académico e profissional no meio social. Ferreira (2009:21) considera que o meio social pode ajudar o desenvolvimento do jovem adulto, propiciando apoio, encorajamento e facilitando a exploração de alternativas ocupacionais e ideológicas.

É frequente que as discussões sobre a relação entre a formação do indivíduo e as necessidades socioprofissionais, se baseiam explícita ou implicitamente, numa ideia que pode ser resumida: formações académicas profissionais baseadas em observações de pessoas relacionadas aos meios de produção; no conceito de integração social como metodologia de resolução de conflitos, assente na busca de uma solução inteligente e criativa que satisfaça ambas as partes em disputa, Santos (2008: 73).

Não obstante a responsabilidade primeira deste processo caber ao estado, a sua implementação deve ser assegurada, em coordenação com as escolas de formação académica profissional e pelos indivíduos em formação.

### **6.3. Inclusão/integração/ inserção social**

A inclusão diz respeito à necessidade de distribuir com mais justiça os benefícios que o nível de conhecimento e de recursos para o desenvolvimento atingido em nossa sociedade consegue, em tese, colocar à disposição das pessoas. Ora, é exactamente o facto de que nem todas as pessoas conseguem usufruir de tais benefícios o que nos leva a falar de excluídos, e a dar trato ao assunto para alcançar um modelo de distribuição de benefícios mais eficiente.

Falar de inclusão social é reafirmar a ideia de direitos e, principalmente, de sujeito político, para assegurar a autonomia do cidadão na busca de gozar dos benefícios que, de alguma forma, ajudou a construir. A pobreza não é efeito de um detalhe mal planeado no sistema. Ela é o resultado de um modelo de desenvolvimento global que necessita ser repensado e debatido. E essa discussão precisa tanto incorporar representantes de variadas visões quanto ceder a eles as informações mínimas necessárias a tomadas de decisão responsáveis.

A integração pressupõe a delegação de poderes, os excluídos ou grupos empobrecidos devem ter necessariamente uma participação activa no funcionamento de grupos sociais organizados.

A integração corresponde a um conjunto de situações estáveis e consolidadas ao nível das relações de trabalho, familiares e sociais. A sua possibilidade representa a interacção entre quatro sistemas importantes, tais como, o sistema político-jurídico, que deve operar a integração cívica e política; o sistema económico e territorial que pressupõe a integração socioeconómica num dado espaço; o sistema de protecção social, que proporciona a integração social e o sistema familiar, comunitário e simbólico, que deve realizar a integração familiar e na comunidade mais abrangente.

As políticas de combate à pobreza e exclusão assentam na noção de integração social, que é utilizada para designar “o processo que caracteriza a passagem das pessoas, famílias ou grupos das situações de exclusão para as de participação e cidadania”.

A erradicação da exclusão social implica um duplo processo de interacção positiva entre os indivíduos excluídos e a sociedade a que pertencem e que passa por 2 caminhos:

- O dos indivíduos que se tornam cidadãos plenos;
- O da sociedade que permite e acolhe a cidadania.

A este duplo processo chamamos integração (na sociedade), não no sentido de “assimilação”, mas antes no entendimento da teoria dos sistemas que permite considerar a integração como um processo de interacção entre uma das partes e outras partes de um todo e com este todo, assumindo essa interacção episódios de interdependência positiva (solidariedade), mas também de tensão e confronto (conflitualidade).

Nesse sentido, a integração social é o processo que viabiliza o acesso às oportunidades da sociedade, a quem dele estava excluído, permitindo a retoma da relação interactiva entre uma célula (o indivíduo ou a família), que estava excluída, e o organismo (a sociedade) a que ela pertence, trazendo-lhe algo de próprio, de específico e de diferente, que o enriquece e mantendo a sua individualidade e especificidade que a diferencia das outras células que compõem o organismo.

#### **6.4. Aspectos económicos, sociológicos na formação**

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos e as exigências sociais. Elias (1994:17)

A qualquer nível que se aborde o problema da formação académica e profissional, impõe-se, como evidentes os aspectos económicos e sociológicos. A nível individual as características económicas das profissões, leva o estudante a iniciar e persistir numa tarefa e manter-se com equilíbrio emocional perante as dificuldades e obstáculos considerando a tarefa como um desafio positivo e procurando encontrar novas estratégias para melhorar o seu desempenho.

As diferenças ao nível económico e social, apresentam implicações relevantes, que se traduzem em atitudes e comportamentos específicos. Efectivamente há diferenças entre os indivíduos nas suas escolhas académicas e profissionais: para uns, o envolvimento na tarefa é motivado essencialmente, pela natureza interessante e gratificante do trabalho em si, ou seja, por uma orientação motivacional tendencialmente intrínseca, para outros o principal factor motivacional prende-se com o valor atribuído às recompensas e ou ao reconhecimento social. Deci & Ryan, citado por Seco et al (2012:15). O comportamento intrinsecamente motivado pode ser definido de acordo com o pensamento de Seco et al (2012:15), como aquele que é escolhido pela pessoa, de forma a sentir-se capaz na sua relação com o meio, levando-o a procurar e a escolher as situações que lhe permitem fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido. Já os indivíduos extrinsecamente motivados apresentam comportamentos de natureza mais instrumental, estando mais preocupados em obter recompensas e merecer o reconhecimento dos outros, dito pelo mesmo autor.

Desta forma os indivíduos movidos pelos aspectos económicos ou extrinsecamente, tendem a ser mais impulsionados pela necessidade de reconhecimento externo, tendo como propósito adquirir recompensa e agradar os outros: enquanto aqueles que são movidos intrinsecamente pela curiosidade e pelo desejo da autorrealização, centralizam a causa dos acontecimentos em si próprios. Ao nível académico, segundo o mesmo autor, constata-se que a aprendizagem é mais duradoura quando motivada intrinsecamente; por ser mais interna e individual. Para onde quer que nós voltemos, nos deparamos com as mesmas dificuldades do enquadramento social dos jovens recém-formados.

#### **6.4.1 A formação, contextualização**

Os últimos anos têm sido modelados por inúmeras mutações nos mais variados setores da sociedade. Pelos novos padrões de produção e pelas novas formas de comunicação, o processo dinâmico da formação profissional, tem associado, o fenómeno da globalização. As necessidades de novas e rápidas respostas, tendentes a práticas de inovação e gestão, têm como consequência, a necessidade estratégica de solidificação das bases organizacionais.

A formação profissional tem beneficiado nos últimos anos de um “*bom*” significativo que foi suportado pelos programas cofinanciados pelo Fundo Social Europeu. É visível uma sociedade dinâmica e que necessita de aprender e formar-se. A necessidade de formar as pessoas surge atualmente, como um imperativo do processo de globalização, a que Tavares (1996, p. 22) refere que “*estamos, na verdade, diante de uma sociedade que não só tem de aprender mais e melhor, mas tem de o fazer a um ritmo de aceleração estonteante e, sobretudo, é necessário que o faça de uma maneira diferente se quer ser uma sociedade mais educada e à altura dos seus novos destinos*”.

A emergência de definição de carreira profissional está, a nível histórico, associada ao aumento das dificuldades das empresas em satisfazer as suas necessidades de mão-de-obra qualificada e, ao mesmo tempo, de garantir a existência de profissionais devidamente preparados, para efetuar o trabalho e funções hierarquicamente, mais elevadas. A sua emergência conduz a uma realidade socioeconómica que se centra no período pós segunda guerra mundial.

Da mesma forma, o conjunto de alterações que têm vindo a ocorrer no mundo do trabalho, remete-nos para o panorama de repensar o conceito de carreira profissional tendo em conta, os novos pressupostos. Isto porque, a globalização associada a um aumento da competição cada vez mais cerrada, ao nível económico, a inovação das tecnologias, e a consolidação de formas atípicas de emprego, conduz a uma necessidade cada vez maior de formação profissional

A formação profissional trata, essencialmente, de modificar os comportamentos e atitudes nos indivíduos, reforçando o desenvolvimento organizacional.

#### **6.4.2 Diferença de formação profissional e educação e desenvolvimento**

A noção da formação circunscreve-se ao domínio profissional (Fuller & Farrington, 2001; Pilati, 2006), referindo-se a um esforço planeado de facilitação da aprendizagem em comportamentos relacionados, estritamente, com a esfera do trabalho. Define-se como instrução pragmática numa ou de uma profissão ou ofício (Robinson, 1988).

O conceito de educação, cita a um processo humanístico, a um direito humano universalmente proclamado (Bindé, 2007). A educação ocorre em espaços-tempo

formais e escolares, mas não somente na sequência de dinâmicas formais, ocorrendo, também de modo natural, no contexto da experiência da vida ativa. Sendo possível estabelecer diferenças entre espaços educacionais formais e informais, a educação não se restringe a contextos, a processos específicos, nem de aprendizagem, nem a tempos ou idades. O substrato educacional focaliza-se em temáticas e conteúdos de valor social e cultural, de largo espectro, intencionalmente preparados para a transmissão e transição inter-geracional. Articulado e confrontando de forma discriminativa e convergente os conceitos, Patrick (2000) refere que a formação assume objetivos mais específicos e uma duração mais estrita do que as ações de educação e visa minimizar diferenças individuais na ação. A educação possuirá objetivos mais abrangentes e visará maximizar o potencial único e o diferencial inter-individual.

A aprendizagem por sua vez, não constitui um constructo unitário, existindo diversas perspectivas teóricas, diferentes tipologias, com diferentes horizontes temporais de interpretação e explicação Robinson, 1988.

A aprendizagem constitui um processo renovador, indutor de mudança orientada no comportamento, ou potencial de comportamento, como resultado das experiências, formativa, educativa, vivencial. A aprendizagem interliga-se com as ações de formação e educação apresentadas, contudo, a natureza do seu processo parece revelar-se, em cada uma, de forma distinta. Na formação encarar-se-á a aprendizagem mais como meio do que como um fim em si mesmo, e assumir-se-á um mais instrumental. Ao nível educativo enfatizar-se-ão práticas de aprendizagem mais orgânicas onde se valorizará mais a mudança no indivíduo do que aquilo que ele conseguirá realizar. No contexto da aprendizagem, a formação pode ser mais associada a um aprender fazendo, enquanto a educação será mais próxima de um aprender, não imediatista, nem necessariamente aplicado no curto prazo

A formação, o desenvolvimento e a educação estão intimamente associados e possuem como aglutinador comum os processos de aprendizagem. O desenvolvimento individual e dos recursos humanos constituem processos fundamentais que condicionam e são condicionados pelos demais. As atividades no âmbito educativo são, muitas vezes, encaradas como pré-requisitos, pois permitem o reconhecimento de aprendizagem (Garavan, 1997)

A formação requer uma planificação formal e sistemática, contudo uma filosofia de desenvolvimento contínuo implica que a aprendizagem não deva ser, apenas algo proporcionado no início de vínculos profissionais ou em momentos pontuais, ocasionais ou críticos da carreira profissional, mas antes encarar como um processo contínuo, inacabado e interligado com a ação quotidiana. Esta reconfiguração do papel da aprendizagem na ação humana reclama uma abordagem menos formal e uma maior responsabilização dos formados pela sua autoformação, pela autorregulação da sua aprendizagem e pelo seu autodesenvolvimento. Sempre que possível, a formação e o trabalho deverão ser aproximadamente e até integrados.

Os trabalhadores deverão ser encorajados a aprender a partir de desafios inerentes á atividade laboral quotidiana, sempre que confrontados com situações problema, uma tarefa não familiar ou uma função diferente.

Poderão aprender e desenvolver-se sempre que consigam analisar e determinar como e porque a sua ação contribui para o sucesso ou o fracasso.

Esta aprendizagem, quando reprodutiva e reflexiva, pode contribuir para o sucesso no desempenho em operações futuras.

A construção do conhecimento relevante passa pela aquisição de conhecimento codificado, pela e através da formação formal, mas também, e sobretudo, pelas aprendizagens incidentais e não intencionais no local de trabalho (Mueller, 1996).

### **Formação profissional e educação**

Maior parte dos objetivos da formação profissional nas organizações, centra-se essencialmente, na transmissão de conhecimentos técnicos, bem como alguns hábitos de trabalho, que futuramente possam permitir uma melhor reintegração no local de trabalho. O sistema de formação neste contexto apresenta duas vertentes, uma de ensino tradicional e outra de um ensino que leve a uma ocupação futura.

A estratégia principal da EFA é capacitar os formandos de aprendizagens específicas para fazerem face às novas competências a nível organizacional e social, do mundo atual. A concretização desta estratégia passa por permitir aos formandos a

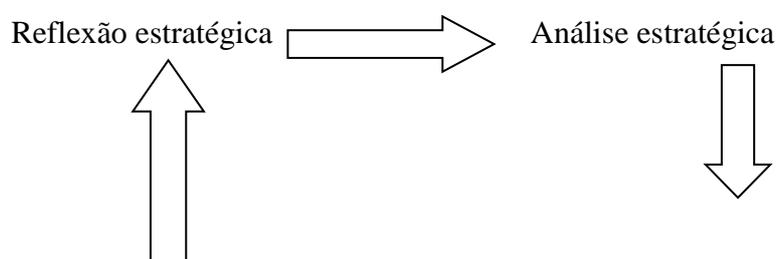
oportunidade de integrar o mundo do trabalho após a sua conclusão, utilizando as suas competências.

A educação como resultado de uma cultura determina-se como “modus vivendi”, onde o exame da dimensão performativa do gesto contribui para uma tomada de consciência das potencialidades do corpo em todo o processo de ensino-aprendizagem, englobando a formação do indivíduo, ao seu olhar atento que por si, torna os objetos mais belos. Estabelece assim, uma relação específica de interação do conhecimento com o ser social, tendo em conta a sociedade que o rodeia.

#### **6.4.3. Desenvolvimento de políticas alternativas de apoio à inserção socioprofissional**

Com o término dos confrontos políticos e início da paz em Angola, começa-se a assistir a uma alteração nas preocupações estratégicas do governo gestor. E o caso mais comum tem sido evidentemente as precauções, para contribuir na melhoria do difícil problema da inserção social dos jovens recém-formados nas escolas do segundo ciclo do ensino secundário geral e não só.

A actual visão da problemática de inserção social dos jovens, assenta na emergência de uma estratégia que consistira, talvez, em desenvolver um plano estratégico de apoio à inserção socioprofissional. Embora reconhecendo a importância do empenho do governo de topo na gestão dessa problemática, o recurso a consultores externos para o desenvolvimento e coordenação da implementação dos programas e actividades de qualidade socioprofissional, bem como a necessidade de adopção de metodologias que propõem, assente a integração dos jovens na sociedade, é fulcral. O plano estratégico pode assim ser entendido de acordo com o autor Santos (2008:530), como o fio condutor, ou como elemento catalisador e estruturante do próprio processo de gestão estratégico:



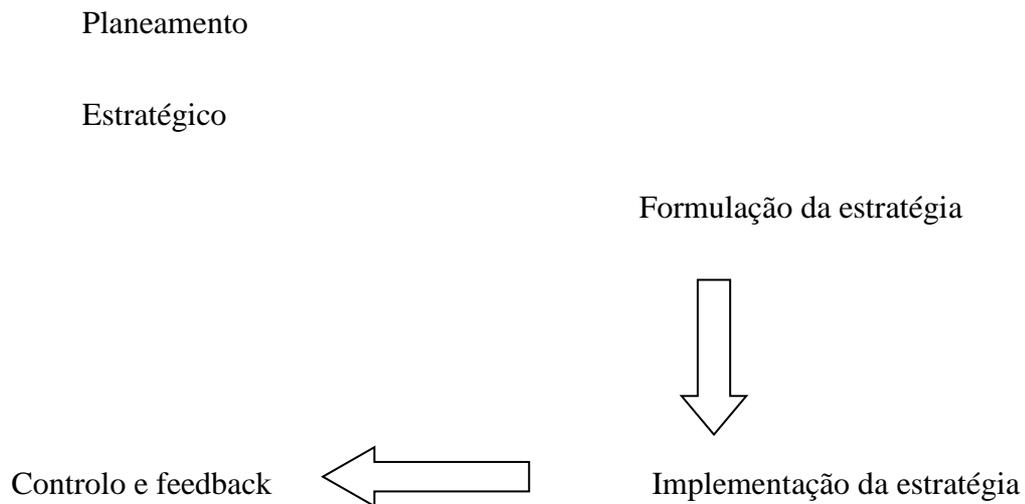


Figura 5 - processo de gestão estratégico

Fonte: Santos (2008: 331)

Com a seguinte actuação:

Relativamente à reflexão estratégica, assegura-se na promoção, de actividades de conscientização da situação problemática vivenciada na sociedade, organização de condições humanas necessárias, estruturação de tarefas específicas e síntese das contribuições dos membros da sociedade;

À análise estratégica, tange em assegurar análise interna das instituições formadoras, com especial destaque para os seus recursos, dinâmicas de metodologias, sistema de trabalho, competências específicas, pontos fortes e fracos, proceder à análise do meio envolvente contextual em termos de oferta e procura académica e profissional;

À formulação da estratégia, constitui na promoção e criação de alternativas estratégicas e a selecção das melhores para minimizar os problemas que não conseguimos eliminar, proceder à definição dos currículos desejados, definir a missão de cada indivíduo depois da formação, assim como os objectivos de cada currículo implementado;

Implementação da estratégia, indica-nos a definição coerente e consistente organizacional na execução da estratégia global traçada, em especial das suas

actividades, clarificação das linhas de comunicação, autoridade, responsabilidade e cadeia de comando, segundo o autor referido no esquema (2008: 333), definição das actividades a desempenhar por cada membro;

Avaliação, controlo e feedback estratégicos, consiste em clarificar o processo de controlo, bem como os respectivos instrumentos e indicadores, de acordo com o mesmo autor, detalhar o processo de controlo e comunicação da execução dos planos, programas da organização, bem como o processo de alerta aos responsáveis pelas falhas identificadas, definir o que se deve revisar e corrigir;

Trata-se em síntese, de um entendimento entre as necessidades sociais e a formação académica profissional. Constitui, uma estrutura de apoio as entidades gestoras e as instituições públicas ou privadas.

#### **6.4.4. Parcerias, envolvimento da comunidade escolar e sociedade em geral**

Estas parcerias têm como objectivo principal desenvolver estratégias de combate à pobreza e a desigualdade social. Apesar das diversas acções desenvolvidas pelo ministério da educação, relatos e experiências de indivíduos particulares e de outras sociedades são indispensáveis. De acordo com o citado na Revista Angolana de Sociologia número 9, ISSN 1646-9860. (2012: 187) desenvolver estratégias de combate à pobreza e desigualdade social através da educação. Segundo Paulo Freire, citado pela Revista acima referida (2012: 191) diz respeito a uma educação libertadora, em que o indivíduo através da comunhão atinge a emancipação.

Em certas conjunturas socioculturais pode-se gerar um conjunto de directrizes interventivas segundo alguns exemplos retirados da mesma revista:

a) Os serviços a serem prestados a população carente devem ser instalados nas próprias comunidades:

b) Os recursos devem ser direccionados onde persiste o risco social grave, de modo que possam acompanhar os resultados alcançados;

c) O processo de desenvolvimento integral da comunidade deve partir de uma educação transformadora e libertadora, em que a consciência da própria dignidade mova

as pessoas, no sentido de buscarem os instrumentos para o seu próprio desenvolvimento pessoal e da comunidade;

d) As acções devem ser iniciadas através da criação de centros de educação infantil onde se passam a acolher, em tempo integral crianças entre 1ª 6 anos, de forma a permitir a maior participação de pais responsáveis no processo educativo e, ao mesmo tempo libertando as mães para actividade laboral e educacional durante o dia;

e)- A participação dos pais, responsáveis deve acontecer através de trabalhos voluntários no âmbito da escola e em reuniões periódicas, em que se trabalharia com os pais questões de educação, cidadania e empreendedorismo;

Partindo desta estratégia, reconhecemos que o desenvolvimento de uma determinada sociedade não depende única e exclusivamente do alto grau de desenvolvimento do seu sistema de educação, na medida em que a educação comporta um conjunto de dimensões sociais e individuais. É nesta base que não deixamos de constatar que o envolvimento da comunidade em acções planificadas e organizadas é fundamental.

Ao abordarmos este conjunto de situações e tendo em conta a nossa realidade social, torna-se não só obrigatório como fundamental, para tentarmos perceber qual é o verdadeiro papel da comunidade no processo do desenvolvimento social.

### **6.5. Índice de oferta e procura no campo laboral e no ensino superior/ relativamente ao perfil de saída no ensino geral: curso de ciências humanas**

As trajectórias sociais e educativas protagonizadas pelo governo central, são promotoras pelo desenvolvimento da identidade pessoal e social dos jovens estudantes do ensino geral. Porém o conjunto destes aspectos tão complexos, só são consubstanciados com a creditação/ credibilidade do perfil demonstrado durante o período de transição da escola trabalho ou ensino superior.

De acordo com as investigações diversas efectuadas, constata-se a fraca credibilidade atribuída as escolas do ensino geral e principalmente ao curso de ciências humanas. Efectivamente ao enquadramento profissional, o perfil desejado e exigido está muito fora do das competências ou perfil dos alunos do ensino geral em particular do

curso de ciências humanas. Como podemos certificar a partir das publicações dos jornais de Angola que têm sido o meio de comunicação entre os candidatos ao emprego e as empresas necessitadas em todo o país: *Jornal de Angola*, 12829, 14-15 e 26-32, as empresas abaixo citadas necessitam para o preenchimento do seu quadro pessoal candidatos com os seguintes requisitos: exemplo da empresa denominada Growing, necessita para o preenchimento do seu quadro pessoal candidatos com o seguinte perfil: ser técnico de uma universidade técnica, experiência de trabalho superior a 3 anos; a Cabgoc uma subsidiária da Chevron Corporation, uma das maiores companhias de energia a nível mundial, com negócios em todo em cerca de 180 países, uma das maiores empregadora em Angola, apresenta nas suas necessidade a aquisição de candidatos com o seguinte perfil: licenciatura em engenharia mecânica ou engenharia química, experiência de 15 anos de trabalho, excelente comunicação em inglês, excelentes conhecimentos em informática, outros licenciados em engenharia, de petróleos, experiência mínima 10 anos de trabalho; engenheiro de sondagem e planificação, experiência de trabalho 15 anos; na mesma fonte aparece outra empregadora Lyon- construção e manutenções metalomecânicas; com as seguintes exigências para os candidatos: Habilitações literárias 12<sup>a</sup> classe curso técnico, bons conhecimentos de inglês, 5 anos de experiência de trabalho; outros perfis habilitações mínimas 12<sup>a</sup> classe excelente comunicação em inglês, 5 anos de experiências na industria petrolífera; a empresa Mota-Engil Angola pretende para o preenchimento do seu quadro candidatos com os seguintes requisitos: técnicos de desenvolvimento e inovação, experiência mínima 3 anos em gestão de projectos, domínio em informática; técnico de informática experiencia mínimos 5 anos; técnico de laboratório habilitações 12<sup>a</sup> classe, experiência mínima 5 anos na identificação e caracterização de solos; também para completar o seu quadro pessoal, a Embaixada do reino dos Países Baixos em Angola, pretende recrutar candidatos com o seguinte perfil: Licenciatura em ciências económicas e comerciais, experiência profissional mínima 3 anos, conhecimento da língua inglesa, bons conhecimentos do mercado de negócios em Angola e Holanda; nas mesmas condições esta a empresa Cliefil agricultura que pretende recrutar candidatos com os seguintes requisitos: Técnico de retroescavadora, experiência mínima 3 anos; a empresa OPS (Serviços de produção de petróleo) necessita para o preenchimento do seu quadro pessoal com as seguintes condições: habilitações literárias mínimas licenciatura em direito, advogado experiência profissional mínimo 5 anos; licenciatura em contabilidade: técnicos médios em

mecânica ou áreas afins experiência mínima 3 anos; habilitações literárias 12<sup>a</sup> classe, experiência mínima 3 anos na indústria petrolífera ou marítima; A Oceaneering-empresa prestadora de serviços no campo petrolífero necessita preencher as vagas existentes exigindo dos candidatos os seguintes requisitos: Licenciatura em qualquer área, experiência mínima 10 anos; qualificação 12<sup>a</sup> classe em qualquer área experiência no campo petrolífero de 2 anos; empresa privada, de direito angolano pretende para o seu quadro pessoal com os seguintes requisitos: formação superior em gestão de compras, com 15 anos de experiência neste sector e 5 anos em liderança; o estaleiro naval, de direito angolano também pretende recrutar candidatos com o seguinte perfil: ensino médio ou superior na área de tubagem 15 anos de experiência na área; ZAGOPE (construção e engenharia apresenta vagas para candidatos com os requisitos: ensino completo em análises clínicas, ensino médio 12<sup>a</sup> classe com mais de 3 anos de experiência, licenciado em medicina, licenciado em enfermagem; Express necessita para o preenchimento do seu quadro candidatos com o perfil; qualificação em ramo de hotelaria ou cozinha, formação em na área de manutenção, bons conhecimentos em informática fluência na língua inglesa; Porém a EXPRESS (companhia internacional líder no mercado em serviços de suporte em Angola, pretende recrutar para o preenchimento de vagas quadros com as seguintes características: Qualificação em culinária, 5 anos de experiência, outros com formação na área de manutenção e bons conhecimentos em informática. Deste modo, os problemas e dificuldades com que os jovens são confrontados, nesta fase de transição, poderão constituir um impedimento para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Recentemente tem-se vindo a assistir a uma expansão e diversificação do subsistema de ensino superior, além do número crescente e heterogéneo de indivíduos que acedem a este nível de ensino, Seco et. al (2012:7) desta forma necessita-se de desenvolver estratégias de enquadramento que ajude a minimizar as dificuldades mais frequentes neste processo tão complexo. De facto, investigações diversas têm apontado a inadequação das estratégias no enquadramento dos alunos vindo das escolas secundárias; para o enquadramento eficaz importa por começar por promover no estudante o desenvolvimento de alguns cursos de especialidade que facilita o seu enquadramento na sociedade relativamente a oferta e procura no ensino superior. Neste sentido e considerando a importância da continuidade dos estudos por parte dos jovens,

verificamos as diferenças de cursos relativamente aos alunos do ensino geral e aos alunos dos cursos técnicos em termos de oportunidades de ingresso no ensino superior:

É de salientar que experiências históricas têm demonstrado que o projecto de implementação das escolas do ensino geral representa o fracasso no acto de transição para o ensino universitário ou no campo laboral.

## **CAPÍTULO 7 - CONSEQUÊNCIAS PROVOCADAS PELA DIFICULDADE NA TRASIÇÃO DOS ALUNOS PROVENIÊNTES DA ESCOLA DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL PARA AO ENSINO SUPERIOR E AO MUNDO LABORAL**

### **7.1 A transição dos alunos, variáveis associadas**

Face a crescente população estudantil, formada nas escolas do ensino secundário geral curso de ciências humanas, inúmeras são as consequências negativas originadas pela fraca integração social dos jovens. Considerando também a crescente exigência em todos os campos sociais, no ensino superior e no mercado de emprego, que são cada vez mais valorizadas é nossa intenção, esmiunçar algumas consequências nefastas provocadas pela dificuldade no percurso de transição dos alunos, que têm como competência académica o ensino médio geral e que pretendem enquadrar-se ao ensino superior ou ao campo laboral.

De acordo com Graça seco et al (XIV), admite que para além dos aspetos cognitivos, também as dimensões pessoais e motivacionais se relacionam de forma significativa com o rendimento académico e profissional. Neste processo de transição que por sua própria natureza, constitui uma situação que coloca grandes desafios, é imperioso que as dimensões do fórum pessoal e motivacionais estejam de certa forma ajustadas, para que tal processo venha a decorrer de forma satisfatória. O contrário acarreta nefastas consequências que afetam as dimensões pessoais e sociais.

Em suma, as consequências mais frequentes que encontramos neste processo conflituoso de transição, do ensino médio geral ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, são as que passaremos a identificar nas linhas a seguir:

#### **7.1.1. Desemprego**

O desemprego, uma das causas mais frequentes que contempla várias parcelas do mundo, e com maior destaque a sociedade de Angola em particular de Cabinda. De facto, investigações diversas levadas a cabo por nós, têm apontado o crescente aumento de jovens formados nas escolas de ensino médio com formação profissional e nas

escolas do ensino médio geral, em situação de desempregados e fora do subsistema de ensino superior.

### **7.1.2 Vandalismo**

Este termo remonta ao povo dos vândalos, onde a destruição parecia ser característica essencial. O termo refere-se tanto ao estado de espírito que leva à destruição, como ao comportamento destruidor e às consequências resultantes. Actualmente, a sua definição é bastante abrangente, na medida em que se estende à destruição ou degradação gratuita de objectos, chegando a serem considerados fúteis ou inúteis, levando à destruição do meio, impelidos pelo carácter lúdico das condutas, pelo prazer sentido na destruição Coslin (1989, citado por Costa & Vale, 1998).

No entanto, não existe unanimidade em considerar o vandalismo como uma actuação gratuita. Segundo Coslin (1989, citado por Costa & Vale, 1998) podemos verificar seis categorias de actos de vandalismo:

1. Actos ideológicos – procuram chamar a atenção para uma causa importante;
2. Actos aquisitivos – destinam-se à aquisição de dinheiro ou bens;
3. Graffiti - exprime a personalidade do indivíduo ou transmite uma mensagem;
4. Expressão de problemas – expressão pública de raiva, medo, ansiedade, frustração;
5. Expressão de divertimento – considera o vandalismo como um jogo;
6. Actos não intencionais – seriam erradamente designados de vandalismo, por não existir intenção;

### **7.1.3 Agressividade**

Ao estudarmos o conceito de agressividade aparece-nos como o denominador comum na própria definição dos demais conceitos, isto é, encontra-se na “raiz” dos comportamentos em estudo. Para Costa & Vale (1998) existe mesmo funções, atribuídas à agressividade, quer no âmbito da sobrevivência da espécie, quer no âmbito social ou no funcionamento individual. Os jovens parecem ser influenciados de forma particular

pela agressividade que desempenha um papel essencial no reforço do ego, de sentimentos de mestria e domínio.

O conceito de agressividade pode traduzir-se como sendo uma forma de conduta com o objectivo de ferir alguém, física ou psicologicamente Berkowitz (1993 citado por Ramirez, 2001). Esta perspectiva aponta, como um carácter intencional à agressividade, onde um individuo procura obter algo, coagir outrem, demonstrar domínio. Para Abreu (1998) é considerada não como sendo de origem inata ou instintiva, mas como sendo uma potencialidade de acção face a situações de frustração. Opinião partilhada por autores como Perry e Boldizar (1990 citado por Costa & Vale, 1998) que insistem na ideia que a agressividade se constitui como uma conduta cujo objectivo é magoar outra pessoa, desvalorizando a concepção inata.

Feshback (1971, citado por Ramirez 2001) classifica a agressividade como instrumental quando a conduta agressiva surge com outros fins, diferentes dos relativos à própria agressão (obtenção de uma recompensa e não no sofrimento de outrem), e a agressividade hostil ou emocional que surge quando o indivíduo está irado e fere intencionalmente o outro.

Existem vários tipos de agressividade. A dicotomia mais comum separa a agressão em agressão verbal da agressividade física. Costa & vale (1998) acrescentam um terceiro tipo de agressão, a agressão social que se caracteriza pela exclusão do grupo de pares, por ser alvo de rumores, ou simplesmente pelo facto de ninguém falar com determinadas pessoas (estigma, preconceito).

A Associação Americana de Psicologia (APA) aponta quatro grupos de comportamentos agressivos na infância e adolescência (Ramirez, 2001)

- Comportamentos agressivos que causam danos físicos ou ameaças a pessoas ou animais;
- Comportamentos agressivos que causam destruição da propriedade de outros ou animais;
- Comportamentos fraudulentos ou roubo;

- Violações graves das normas;

Como se pode verificar, o conceito de agressividade parece ser mais vasto do que a mera agressão física ou verbal. Costas & Vale (1998) referem que esta designação pode considerar uma panóplia de comportamentos simultaneamente simples ou complexos.

#### **7.1.4 Violência**

Os estudos relativos à violência em meio escolar são recentes, tendo sido desenvolvidos, sobretudo, no âmbito da psicologia, sociologia e ciências da educação.

Um primeiro passo para a clarificação do conceito de violência diz respeito à compreensão da multidimensionalidade do fenómeno. O Vandalismo, a agressão e a indisciplina grave são manifestações que o conceito de violência procura descrever.

À diversidade de situações há ainda a adicionar a alta variação de contextos em que estas se desenrolam, as causas e sentidos que os diferentes agentes atribuem às suas acções

Para Sebastião (2009) a violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituosas que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação.

Sebastião (2009) apresenta o conceito de norma enquanto mecanismo de categorização da acção social caracterizada pelo seu carácter obrigatório, a exigência de obediência, e que permite a distinção entre actos de violência e não violentos.

#### **7.1.5 O Bullying nas escolas**

O termo bullying deriva do termo em inglês – bully – que se traduz por tirano, sendo que na sua forma verbal significa tiranizar/amedrontar. No léxico português, não existe uma tradução exata do conceito, embora as aproximações mais usadas são: vitimização; abuso, agressividade, intimidação e violência

Deste modo, tal como destacam vários investigadores, os três principais critérios de diferenciação do *bullying* relativamente a outros actos de violência são (Watkins, 2000; Pereira, 2002; Fontaine & Réveillère, 2004; Ramirez, 2001, Skiba & Fontanini, 2000):

- i. Comportamento agressivo intencional - com o objectivo claro de causar mal-estar e exercer controlo sobre a vítima;
- ii. Comportamento sistemático e repetitivo, num determinado período de tempo - o acto é praticado de forma regular, tornando-se crónico, não tratando-se de um episódio esporádico;
- iii. Desequilíbrio de poder entre o (s) agressor(es) e a vítima – sendo este último o sujeito mais fraco e perspectivado como alvo fácil pelo agressor.

Relativamente a este último critério, o poder exercido pelo agressor pode surgir baseada, na diferença de idade, estatura e força física, *status* no âmbito do grupo e conhecimento das debilidades da vítima (*National Crime Prevention Council*, 1997). Em paralelo, a vítima na posição de mais fraca, não se sente capaz de defender ou solicitar ajuda.

O *bullying* é um fenómeno que repercute-se em consequências negativas tanto para as vítimas e agressores como também para os que observam passivamente a agressão (observadores).

Segundo Pereira (2008), o insucesso escolar parece estar associado ao aumento de casos de *bullying*, quer ao nível do envolvimento de crianças enquanto agressoras ou enquanto vítimas. Ramírez (2001) salienta que a principal motivação que leva o agressor ao abuso de poder é desejo de intimidar e dominar a vítima.

Greene (2000) resume o comportamento de *bullying* em cinco características:

- i. Ocorre em contexto de um grupo social familiar;
- ii. A vítima não motiva a ocorrência do comportamento de *bullying*;
- iii. O agressor provoca danos e medo à vítima, de forma intencional;
- iv. A agressão face á vítima é repetitiva;
- v. O agressor detém maior poder (percepionado ou real) do que vítima.

## Ciclo de bullying – agressor, vítima e observador

O *bullying* é um acontecimento grupal, onde se pode identificar como principais actores: os agressores, as vítimas e os observadores/espectadores, sendo que estes últimos podem ter um papel activo (de suporte à vítima ou agressor) ou passivo (manifesto de indiferença) (Craig & Pepler, 2003). Na figura 1 encontram-se discriminadas os papéis diferenciados de cada um dos actores.

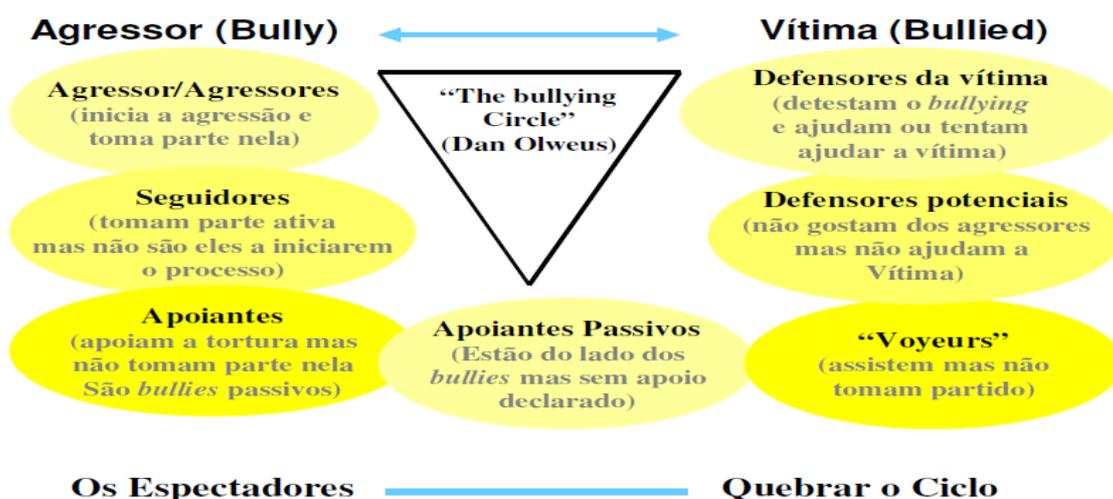


Figura 6 - Ciclo do Bullying

Fonte: Barros, Carvalho & Pereira, 2009

Quem pratica o *bullying* tem sempre o objectivo de maltratar alguém, de forma consciente e desejada. Os agressores gostam de ser o centro das atenções, neste sentido procuram através do *bullying* determinadas recompensas, como *status*, poder ou objectos materiais desejáveis (Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Pinheiro alerta que (2006, cit. in Barros, Carvalho & Pereira, 2009) estes sujeitos, a longo prazo, podem-se envolver em situações mais complicadas, como violência doméstica, delinquências ou outros crimes mais graves.

As vítimas do *bullying*, por sua vez, são pessoas fragilizadas e raramente procuram ajuda, revelando medo e desinteresse em frequentar a escola (Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Para Coloroso (2004) mesmo que a atitude de *bullying* seja aleatória, subtil ou até praticada de forma camuflada por uma aparente amizade, o

impacto é sempre negativo, provocando medo nas vítimas (medo da escola e medo das relações entre pares). Na vida adulta, apresentam maior probabilidade de sintomas depressivos e baixa autoestima (Duncan, 1999, cit. in Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Os observadores são as testemunhas que assistem ao episódio de *bullying*. Embora o envolvimento não seja directo, os observadores tendem a manifestar sentimentos negativos, necessitando também de apoio especializado (Nogueira, 2005, cit. in Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

## **7.2 Anomia social**

Segundo Merton (1970) a estrutura social é determinada, em boa parte, pelas metas a atingir pelos indivíduos (ser rico, famoso, culto...) e pelas regras para as atingir (leis, costumes...).

A anomia surge quando às normas de conduta estabelecidas, como as regras impostas pela sociedade para se alcançar as metas sociais, não estão devidamente integradas nestas. A anomia ocorre, pois, quando os indivíduos se sentem incitados a violar as normas para poder alcançar as metas.

Também poderá surgir anomia social, ainda segundo Merton (1970), quando a cultura dá mais importância ao alcance das metas (os valores que definem as metas) do que às normas sociais ou regras para se atingirem aquelas, de modo legítimo (valores que definem as normas sociais).

Assim, quando os grupos sociais aceitam aqueles que atingem as metas sociais, por meios ilícitos, está-se a fomentar o estado de anomia na sociedade.

Nos países menos desenvolvidos, porém, a conduta desviada dos valores da sociedade é mais a norma do que excepção. Nestes, o nível de anomia social é maior do que nos países mais desenvolvidos, onde há mais falhas nos sistemas judiciais e maiores possibilidades de se "burlar" as leis, embora o mesmo não deixe de ocorrer no mundo desenvolvido. A corrupção aumenta também a anomia social, que é por isso causada pela falta de capacidade de travar, pela sociedade, aqueles que violam as normas para alcançar as metas.

Também se pode entender por anomia social quando nos referimos a situações em que as instituições sociais utilizadas, para que se faça cumprir as leis, falham nos seus objectivos, como as polícias, os tribunais, as prisões. Quanto maior for a incapacidade das instituições para fazer com que se cumpram as leis maior é o grau de anomia social. Quando não se consegue cumprir a lei, não há integração possível entre as metas e as normas sociais, surgindo a anomia social.

Merton (1970) sustentou que em todas as sociedades existem metas culturais a serem alcançadas, entendendo-se como tais os valores socioculturais que norteiam a vida dos indivíduos. Para atingir essas metas existem os meios, que são os recursos institucionalizados pela sociedade, aos quais aderem normas de comportamento. De um lado, metas socioculturais, de outro, meios socialmente prescritos para atingi-las. Ocorre, no entanto, que os meios existentes não são suficientes nem estão ao alcance de todos, acarretando, assim, um desequilíbrio entre os meios e os objectivos a serem atingidos. Isso quer dizer que, enquanto todos são insistentemente estimulados a alcançar as metas sociais, na realidade apenas alguns, e poucos, conseguem ter ao seu dispor os meios institucionalizados.

Merton (1970) mostra, como exemplo, a meta mais importante nalgumas sociedades, o sucesso na vida, nisto incluindo fortuna, poder, prestígio e popularidade. Mas quantos realmente têm condições para atingir essa meta? Apesar de fundada em objectivos correspondentes à vida de todos, muito poucos podem alcançá-la em face da escassez dos meios institucionalizados, concentrados nas mãos de pequena parcela da sociedade. Disso resulta um desajustamento, um descompasso entre os fins sugeridos a todos, e insistentemente estimulados, e os recursos oferecidos pela sociedade para alcançar aqueles objectivos. Esse desequilíbrio entre os meios e as metas ocasionaria o comportamento de desvio individual (ou em grupo), pois o indivíduo no empenho de alcançar as metas que lhe foram sugeridas, e não dispondo de meios para tal, procuraria outros meios, mesmo que contrários aos interesses sociais.

Nenhuma teoria, em nosso entender, esgota o tema da anomia, porque ela tem causas múltiplas. O desequilíbrio entre metas e meios sociais, núcleo da teoria de Merton, é sem dúvida o tronco da anomia que, por sua vez, promove uma reacção em cadeia, verdadeira bola de neve social, que acaba provocando comportamentos anósmicos de diferentes gravidades.

### 7.3 Exclusão Social.

Segundo Bruto da Costa (1998) podemos falar de Exclusão social de diferentes tipos:

**Tipo económico**, onde existe uma pobreza, uma situação de privação múltipla por falta de recursos. Esta situação caracteriza-se por más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário, etc., o que leva conseqüentemente à exclusão dos mecanismos geradores de recursos, por falta de um salário e do mercado de bens e serviços pelo facto de não possuir meios financeiros, “pobreza em si”. Ex: “sem-abrigo”.

**Tipo social**, a sua causa situa-se no domínio dos laços sociais. Os indivíduos encontram-se privados de relações, isolados. São excluídos dos sistemas sociais que englobam a família, o grupo de amigos ou até o mercado de trabalho não enquanto fonte de rendimentos, mas, na sua qualidade de local e factor de socialização e integração social. Exclusão ao nível dos laços sociais. Ex.: idosos quando abandonados por familiares.

**Tipo cultural**, provocada por fenómenos como o racismo, a xenofobia ou certas formas de nacionalismo, como também pelas características naturais de uma cultura que dificultam a integração de determinados grupos como por exemplo os alunos formados nas escolas do ensino geral, ex-reclusos. Este tipo de exclusão está muito interligado com a área territorial, não só com bairros desfavorecidos, onde se encontram mais indivíduos de minorias étnicas, como a nível de países (como africanos etc.), de povos (como os congolenses) ou de ideologias (comunistas ou os nacionalistas) que dividem e marcam o mundo excluindo os diferentes. Exclusão devida a factores de ordem cultural. Ex.: minorias étnicas.

**Tipo patológico**, de natureza psicológica ou mental. Aqui o indivíduo é excluído por ser incapaz de se adaptar, de conviver, de se integrar nos sistemas da sociedade, ou até incapaz de ser autónomo. Exclusão devida a factores de natureza psicológica e mental. Ex: doentes com perturbações psicológicas.

**Tipo autodestrutivo ou de autoexclusão**. A pessoa exclui-se na consequência de comportamentos autodestrutivos, tais como a toxicodependência, o alcoolismo, a

prostituição, etc. É de salientar que estes tipos de exclusão são interdependentes (estreita inter-relação) e daí a sua grande complexidade, pois a verificação de uma forma de exclusão pode ser, em determinados casos, consequência de outra forma de exclusão.

Um mesmo grupo pode comportar vários tipos de exclusão, por exemplo, o “sem-abrigo”, pela privação múltipla à qual está sujeito pode adoptar comportamentos autodestrutivos.

#### **7.4. Desestruturação familiar**

Sem dúvida, a questão central das reformas educativas dos anos 90 foi a construção de programas educativos que fossem adequados às necessidades dos alunos. Partindo da premissa de que a organização deve tomar em consideração as diferentes posições dos utentes, sejam os pais ou os alunos.

Com os novos programas educativos, pretende-se inverter esta situação, dando voz aos inputs dos utentes.

O ambiente social cada vez mais complexo e os seus efeitos nas crianças em idade escolar, tem como resultado uma modificação dramática da realidade vivida no interior das escolas. A falta de recursos económicos das famílias conduz a situações de extrema pobreza e violência, bem como as diferenças culturais entre as crianças e famílias, tem tornado a prática de ensino mais dificultada. Desta forma, o conceito de colaboração entre os pais e a escola apresenta o desafio de melhorar o ambiente escolar e transformar a experiência educacional dos alunos numa vivência cada vez mais significativa

Muitos educadores assumem a premissa de que quando a família é disfuncional, que apresenta uma pobreza significativa, falham na escolaridade e acompanhamento dos filhos, bem como são incapazes ou desmotivados para se envolverem de forma positiva na formação dos seus filhos (Krasnow, 1990).

Partindo do princípio anterior de que “*o ensino é obrigatório e para todos face à evolução da sociedade*”, podemos referir que mesmo dentro da diversidade existente entre as escolas, ao ensino exige-se qualidade. A qualidade de ensino pode apresentar

vários sentidos, um mais descritivo outro mais normativo, ou mesmo de um atributo ou característica específica. No caso de um sistema educativo, um professor ou um aluno podem ter um grande número de características ou atributos que desta forma, define a sua essência. Quando o seu sentido é normativo, a qualidade inclui uma importância política maior, de um parecer, associada a uma escala que vai do excelente ao medíocre.

Foi a partir de 1950 que Edwards Deming iniciou a filosofia da qualidade empresarial, partindo do princípio de que *“todo e qualquer pensamento pode ser melhorado”*. Maior parte dos seus métodos e teorias são atualmente conhecidos como os “14 pontos de Deming para a melhoria da qualidade”, tornando-se como referência universal no ensino e na prática da qualidade. Para o autor, a qualidade era definida consoante as exigências e as necessidades do cliente, estando em constante mudança, logo a qualidade teria que ser alterada conforme a situação.

#### **7.4.1. Mobilidade populacional**

Já faz mais de uma década que Angola assinou o Acordo de Paz de Luena em 2002, uma guerra civil brutal que dizimou a maior parte da infraestrutura do país e deixou um milhão de mortos e quatro milhões de deslocados (IRIN, 2006). Este período de paz e tranquilidade no país veio como um alívio bem-vindo ao continente africano e ao mundo em geral, dada a destruição, sofrimento e brutalidade que a guerra infligiu ao povo angolano.

Aproveitando este período de paz, o governo angolano fez grandes progressos na reconstrução do país, especialmente a infraestrutura económica, bem como a vida dos seus cidadãos, cuja vida sociocultural foi destruída durante as últimas três décadas de conflito.

Em particular, a economia do país registou um rápido crescimento económico, (Banco Mundial, 2013) e também houve um enorme desenvolvimento de infraestrutura no país. O Fundo Monetário Internacional (FMI) observa que Angola voltou a ter um crescimento económico sólido, com inflação de um dígito, forte posição de reservas de Taxa de câmbio estável. Em 2014 o crescimento estimado é projetado para ser 3,9 por cento (FMI, 2014)

A mobilidade humana continua a ser uma questão dominante na sociedade angolana, uma década após a guerra civil. Milhares de pessoas têm-se deslocado não apenas dentro e fora de Angola, mas também no país por várias razões socioeconómicas e políticas, como refugiados, requerentes de asilo e migrantes económicos.

Os resultados do censo nacional realizado em maio de 2014, o primeiro desde a independência do país, as informações úteis constituirão a base para novas pesquisas sobre mobilidade. Dado o contexto atual, apenas as projeções e estimativas aproximadas, são possíveis.

A situação migratória na Angola pós-guerra tem sido em grande parte dominada pelos Refugiados de países vizinhos. O ACNUR observa que com a cessação das hostilidades entre as forças do MPLA e da UNITA em 2002, os ex-refugiados angolanos regressaram de países vizinhos como a Namíbia, a Zâmbia, a República Democrática do Congo e os outros Comunidades de Desenvolvimento da África Austral (SADC), como Botsuana e África do Sul. Entre 2003 e 2012, o Programa de Repatriamento Voluntário (VOLREP) assistiu o retorno de 423.343 Ex-refugiados angolanos (CEDOC, 2014). Fora desse número "outros 150.000 retornaram espontaneamente, mas receberam assistência do ACNUR na chegada, e 100.000 repatriados sem assistência "( Kaun, 2008, p.10). Para implementar a operação de repatriamento voluntário, o ACNUR em estreita colaboração com os Governos de Angola e os países de asilo, bem como com outros, incluindo o Programa Alimentar Mundial (PAM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Gabinete de Coordenação dos Assuntos Humanitários (OCHA), o Gabinete Internacional de Organização para as Migrações (OIM) e várias ONG nacionais e internacionais.

A migração não autorizada levou o governo angolano a reforçar os controlos nas fronteiras. A securitização da migração conduziu a um aumento da detenção e expulsões em massa de nacionais, particularmente das regiões do Norte que fazem fronteira com a RDC (Human Rights Watch, 2013).

De acordo com o Gabinete das Nações Unidas para a Coordenação dos Assuntos Humanitários, o Governo expulsou mais de 400.000 imigrantes não autorizados entre 2003 e 2012 (OCHA, 2012).

De acordo com o Serviço de Migração de Angola (SME) entre junho de 2013 e junho de 2014, cerca de 2.046 migrantes não autorizados de diferentes nacionalidades foram repatriados das Províncias do país (CEDOC, 2014).

É impossível estimar o número de migrantes não autorizados presentes em Angola e devido à falta de dados confiáveis e estimativas disponíveis que podem ser enganosas. No entanto, as autoridades angolanas acreditam que mais de um milhão de imigrantes não autorizados vivem no país (MIDSA, 2013). Ambos, Governo e mídia relataram um influxo crescente de migrantes não autorizados. As fronteiras são difíceis de patrulhar e a economia em expansão está a atrair mais pessoas; este fenómeno afeta todas as províncias do país, em especial as que fazem fronteira com a RDC,

#### **7.4.2. Abandono escolar precoce por parte dos jovens**

O envolvimento ao nível conceitual tem desfrutado de uma atenção considerável em toda a literatura desde os anos 1990.

Todavia não se deixa de fazer referência que se trata de um tema atual e de grande importância e multidimensionalidade. Existem vários estudos científicos que centram o tema do envolvimento, com base na parte pessoal, escolar e social que estão associados.

A conceituação do envolvimento do aluno tem raízes na pesquisa que demonstra que maior parte dos processos de abandono escolar tem origens nas experiências iniciais do aluno com a escola e mesmo no início da escolarização formal (Reynolds, 2008). Existem diferentes riscos de não envolvimento com a escola, tais como o nível socioeconómico baixo, famílias monoparentais e disfuncionais.

O envolvimento dos alunos tem sido foco de muita atenção dos investigadores e educadores na última década, tendo um constructo multidimensional que inclui o afetivo, comportamental e aspetos cognitivos da aprendizagem dos alunos, o qual constitui uma importante ferramenta para a compreensão sobre a adaptação destes, no ensino.

Ao longo dos anos, as estratégias de envolvimento dos alunos foram desenvolvidas e, amplamente implementadas como forma de gerir comportamentos na

sala de aula e fora dela. Mais recentemente, o envolvimento dos alunos tem sido construído em torno do objetivo de esperança de melhorar as habilidades de todos os alunos a aprender a aprender.

Além disso, temos que ter em linha de consideração que o processo estratégico para a aprendizagem representa um resultado da responsabilidade em si mesmo.

Maior parte da literatura refere que os estudantes de hoje necessitam de interação social. O envolvimento do aluno desenvolve-se através de um conjunto de contextos que influenciam o seu comportamento, são as influências familiares, o clima escolar e as estratégias de ensino e, num outro prisma, os fatores pessoais como a autoeficácia e atribuição de casualidade. Alguns autores identificam que o desempenho escolar, a aspiração académica, estão relacionados com o envolvimento do aluno. O interesse sobre o tema da construção do envolvimento do aluno na escola engloba os profissionais de educação e pesquisadores e, é considerado como multidimensional e maleável (Reschly & Christenson, 2012).

Na sequência deste pensamento sobre envolvimento é pertinente referir-se que este tema oferece um conjunto de reflexões pois trata-se de um constructo amplo, com base em respostas educativas, no âmbito da prevenção e do combate ao abandono escolar e insucesso académico (Gonzalez, 2010).

## CAPÍTULO 8 – METODOLOGIA

### 8.1. Introduccion

O oitavo capítulo dá início à segunda parte do trabalho, o estudo empírico, pretendendo-se neste ponto do trabalho apresentar a metodologia de investigação.

Etimologicamente, o termo *ciência* encontra a sua origem no latim, de *scientia*, significando conhecimento e de facto, ao falarmos de ciência falamos de investigação científica, uma prática erudita que se desenvolve segundo um “conjunto organizado de conhecimentos sobre a realidade e obtidos mediante o método científico” (Bravo citado por Almeida & Freire, 2000, p. 19). O método científico, também designado de método empírico, é quem conduz toda a investigação, sendo através dele que se obtém o conhecimento científico.

A investigação permite a criação de novos conhecimentos e é da responsabilidade do investigador escolher o método mais adequado para a investigação e que se ajuste às preocupações do investigador, de modo a que este consiga obter as respostas às questões que ele próprio formulou (Fortin, 2003).

Como explica Fortin (2003, p. 372), a metodologia de investigação retrata o “conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, sendo “um plano criado pelo investigado com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”. Nesta ordem de ideias, a metodologia, ou seja, os métodos e as técnicas utilizadas, vão sempre depender do tipo de estudo que se pretende realizar, uma vez que os métodos de investigação são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação (Fidel, 1992).

Assim, neste capítulo, além de se elencarem as perguntas de investigação, bem como os objetivos e as hipóteses de investigação, também se apresenta o *design* do estudo, o método e o tipo de estudo, assim como a amostra e as técnicas e instrumentos de análise e recolha da informação, os procedimentos e as etapas de todo o processo de investigação.

## **8.2 Design do estudo**

O design do estudo passa por dois grandes momentos (Malhotra, 1996, p.86): o da pesquisa exploratória, que tem como objetivo o conhecimento e a compreensão sobre a situação em estudo, e o da pesquisa conclusiva que serve como auxílio ao investigador na determinação, avaliação e seleção em relação a uma dada situação.

A pesquisa exploratória serve para auxiliar o processo inicial de investigação. Para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa exploratória consistiu na recolha bibliográfica, no levantamento documental e estatístico e na pesquisa de estudos efetuados, relativamente aos vários aspetos abordados, de forma a esclarecer e a clarificar os conceitos abordados ao longo da temática em estudo.

## **8.3 Método e Tipo de Estudo**

Nas palavras de Fortin (2003, p. 373), a metodologia permite uma “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ela observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresenta sem se preocupar em controla-los”. E, tendo em conta o fenómeno a estudar, é necessário optar por uma investigação de cariz quantitativo ou qualitativo.

Neste trabalho, optou-se essencialmente por uma metodologia quantitativa, tendo em conta a utilização de instrumentos como o inquérito por questionário, no entanto, também se recorreu à metodologia qualitativa para a análise das entrevistas realizadas.

As metodologias quantitativa e qualitativa devem ser encaradas como técnicas complementares, já que cada uma delas contribui com as suas próprias visões para a compreensão e conhecimento de determinado fenómeno, podendo ser mais complementares do que dicotómicas.

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam a classificações definidas segundo os objetivos e a natureza das informações finais. Yin (1994) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Segundo o autor, um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados têm como objetivo o

esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos dessa realidade. Gil (1989) corrobora esta abordagem e refere ainda que, de entre os vários tipos de pesquisa, a exploratória é a que apresenta um menor grau de rigidez no planeamento.

Também Carmo e Ferreira (1998, p. 213) referem que o estudo exploratório “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação”, de forma a responder adequadamente às questões levantadas na problemática através dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Relativamente ao estudo que se pretende realizar, apenas encontrámos uma investigação com objetivos semelhantes havendo, por isso, um défice de conhecimento que nos permita compreender os contornos do fenómeno a estudar. Por isso, o estudo de caso proposto assume um carácter exploratório, uma vez que ele se adequa a temas “pouco explorado”, não se lhe conhecendo os contornos e as suas especificidades (Gil, 1989, p. 45).

Tendo em conta os objetivos desta investigação e a sua natureza exploratória, optámos por uma abordagem que privilegia a recolha de dados quantitativos com recurso ao inquérito por questionário, por melhor se ajustar aos objetivos do estudo, à população abrangida e às condições de realização da pesquisa.

Portanto, a investigação aqui apresentada retrata uma pesquisa aplicada, pois visa contribuir para fins práticos, com o propósito de ajudar na solução de problemas concretos identificados no espaço definido e específico destacado neste estudo de caso. É uma investigação de cariz quantitativo, consistindo num estudo de caso de natureza exploratória, compreendendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa de campo é de natureza quantitativa, pois os dados são obtidos através de um questionário dentro de um universo de amostra, caracterizando a natureza exploratória do método. Apesar de se basear em fatores subjetivos de satisfação e motivação no trabalho, que são variáveis comportamentais, o tratamento dos dados obtidos procura contribuir com resultados consistentes.

## 8.4 Amostra, Método de Amostragem e Cálculo da Dimensão da Amostra

### 8.4.1 Género

Dentro do método de amostragem probabilística aplicar-se-á a técnica de amostragem por conveniência, ou seja “os elementos que irão constituir a amostra são selecionados por conveniência, os inquiridos foram escolhidos em função da disponibilidade ou por estarem mais acessíveis para responder (Malhotra, 1996, p. 366; Churchill, 1996, p. 481).

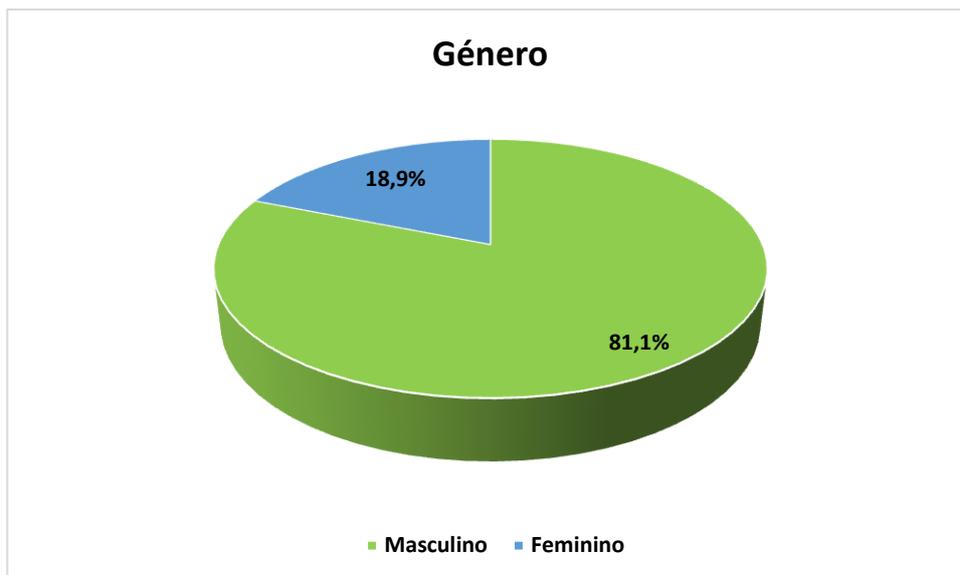
Assim, considere-se a seguinte expressão para determinar o erro máximo em função da amostra analisada (Silvério, 2001, pp. 65-66): na consulta realizada às fontes secundárias mencionadas, não foi possível obter trabalhos semelhantes que permitissem determinar possíveis dimensões de amostra aplicáveis a este estudo.

A população da pesquisa é composta por uma predominância de homens da amostra com 81,1%, enquanto a representação feminina foi de 18,9%.

**Tabela**

*Género*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
masculino	M	7	81,1	81,1	81,1
feminino	F	1	18,9	18,9	100,0
Total	T	8	100	100,0	



#### 8.4.2 Idade

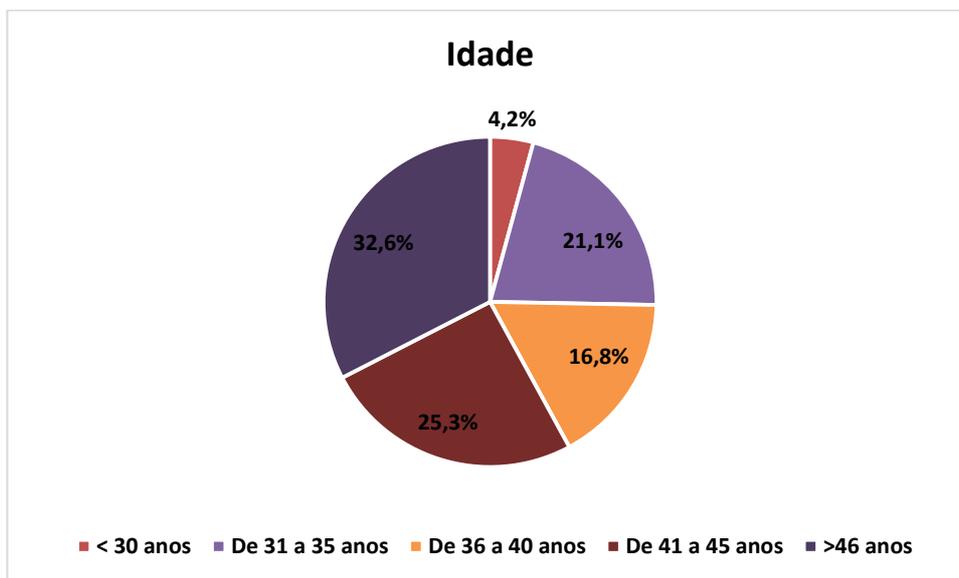
Por idade, vemos uma amostra muito mais distribuída. E 32,6% com professores são representados acima de 46 anos de idade, seguido por aqueles com idade entre 41 e 45 anos (25,2%). Uma outra faixa etária predominante é 31 a 35, com 21,1% em comparação com 16,8% dos professores de 36 a 40 e o mínimo de 4,2% de professores com menos de 30 anos de idade.

**Tabela**

*Idade*

	Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
anos	< 30	4	4,2	4,2	4,2
	De 31 a 35 anos	20	21,1	21,1	25,3
a 40 anos	De 36	16	16,8	16,8	42,1
	De 41 a 45 anos	25	25,3	25,3	67,4

>46	3	32	32,6	100,0
anos	1	,6		
Total	9	10	100,0	
	5	0,0		



## 8.5 Técnicas e Instrumentos

A recolha de dados foi feita, com a utilização de diferentes tipos de instrumentos e técnicas em conformidade com os objectivos traçados e o tipo de estudo neste contexto é o de caso.

### 8.5.1 Inquérito por Questionário

Como afirmado anteriormente, o instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, construído pelo investigador para dar resposta aos objetivos da investigação (anexo IV) na sua construção considerámos as propostas dos diversos autores, nomeadamente no que diz respeito à sua clareza, extensão, introdução, à formulação de questões e opções de resposta (Ghiglione & Matalon, 1992; Hill & Hill, 2005; Moreira, 2004; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Como referem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 186), o inquérito por questionário “se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e

formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Para os autores, o questionário consiste numa série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às opiniões, às atitudes em relação a opções ou questões humanas e sociais, às expectativas ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Na perspetiva de Ferreira (1986, p. 167), uma “técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral”.

Como ferramenta estatística para análise dos dados recolhidos utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Após a redação da primeira versão do questionário efetuou-se um pré teste no sentido de aferir da clareza das perguntas junto de uma amostra de estudantes inscritos num dos cursos de licenciatura em regime pós-laboral. A aplicação do pré teste permitiu, fundamentalmente, perceber se as questões formuladas eram facilmente compreendidas pelos inquiridos, e possibilitou a reformulação de algumas questões de forma a evitar erros de vocabulário e de incompreensão das questões. Pretendeu-se, ainda, controlar o tempo de resposta efetivamente necessário. O controlo do tempo de resposta é particularmente relevante na medida em que pode afetar negativamente a adesão dos respondentes repercutindo-se desfavoravelmente na taxa de resposta.

Ghiglione e Matalon (1992) referem ainda que, a aplicação do pré teste, numa amostra de inquiridos, poderá não só identificar alguns problemas de legibilidade e compreensão de determinadas questões passíveis de modificação da estrutura da questão, mas também a eliminação de algumas questões que se mostrem inadequadas na versão final do questionário. Os autores apontam, ainda, para o facto de que um dos objetivos do pré teste é também permitir que o investigador se interrogue relativamente às condições de aplicação do questionário, nomeadamente a escolha da população alvo do estudo e a forma de contacto com os inquiridos.

Por último, para garantir uma efetiva ponderação dos ensinamentos resultantes do pré-teste, a distribuição e recolha do questionário foi feita diretamente pelo investigador, sendo certo que, segundo o preconizado por Hill e Hill (2005, p. 55), a

principal razão para efetuar este estudo preliminar é “avaliar a adequação do questionário a utilizar”.

### **Entrevista Semiestruturada**

A entrevista enquanto “método de recolha de informações no sentido mais rico da expressão (...) adequa-se particularmente à análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), tendo a finalidade de abrir a área livre entre os interlocutores face à matéria da entrevista e por outro lado, reduz a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador (Carmo & Ferreira, 1998).

Na perspetiva de Albarello e colegas (1997), a entrevista é uma técnica que exige bastante do investigador, quanto ao que é transmitido pelo entrevistado, mas também através das palavras e das comunicações não-verbais como as feições, entoações, hesitações, alterações do ritmo, entre outros, cuja captação é bastante importante para a análise do estudo (Albarello *et al.*, 1997). Para Morgan “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...) com o objetivo de obter informações sobre a outra” (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), podendo ser a estratégia dominante para a recolha de informação (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta investigação optamos pela realização de entrevistas aos diretores para, como refere Terrasêca (1996), dar forma a uma entrevista em tom de conversa informal, tendo sempre presente a preocupação de que o seu rumo não desprezasse ou esquecesse aspetos fundamentais, presentes no guião da entrevista. As entrevistas realizadas foram apoiadas por um guião, pelo que as entrevistas realizadas foram entrevistas semiestruturadas. Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas precisamente pelas características que lhe são conferidas, e por possuir um grau de abertura suficiente para não se tornar num instrumento redutor da informação e recolher toda a riqueza que os sujeitos colocam nas suas palavras (Terrasêca, 1996).

Já aqui referimos que realizamos entrevistas semiestruturadas, pelo que é importante referir que existem diferentes tipos de entrevistas. É neste sentido que Fontana e Frey (1994) diferenciam três tipos de entrevista: a estruturada, a semiestruturada e a não-estruturada.

A entrevista do tipo semiestruturada, também designada de semi-dirigida ou semi-diretiva (Quivy & Campenhout, 2008), permite ao entrevistador recolher dados objetivos e subjetivos (Minayo, 1989), caracterizando-se por ser suportada por um guião, previamente construído pelo entrevistador, revelando-se um eixo orientador para o desenvolvimento da entrevista. Além disso, permite que o investigador se prepare para a entrevista, como também orienta o entrevistado.

A escolha por este tipo de entrevista resultou o facto da entrevista semiestruturada dar liberdade, aos entrevistados, na abordagem da temática em questão e também porque o recurso às perguntas abertas permite que o entrevistado desenvolva o seu discurso com liberdade, flexibilidade e criatividade, que reformule e explore as suas respostas. Além disso, permite orientar o entrevistado de forma a este dar resposta aos objetivos e à questão de investigação, não fugindo ao tema ou ao que lhe é perguntado.

Para terminar, também optamos pela entrevista semiestruturada porque “quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

### **Construção dos Instrumentos**

Para este estudo desde o início se definiu que os alunos, os professores e os responsáveis teriam que passar por entrevistas/questionários, uma vez que eram elementos-chave na problemática em análise. Qualquer questionário/guião de entrevista possui três objetivos específicos, sendo estes (Malhotra, 1996, p. 319):

- A criação da informação necessária através das questões que irão ser colocadas aos entrevistados;
- A forma de elevar, motivar e encorajar o respondente a envolver-se na entrevista, a cooperar e a completá-la;
- A minimização dos erros de resposta.

Neste estudo foram desenvolvidos três instrumentos de recolha de informação, todos pertencentes ao método da comunicação:

- Foi utilizado o mesmo guião de entrevista semiestruturada para os Docentes, com o objetivo de conhecer a perspetiva destes no desempenho das suas funções, como agem na instituição e
- Questionário estruturado para aplicar a uma amostra aos Docentes e alunos

## **8.6 Técnicas de Tratamento e Análise de Dados**

Nesta fase do estudo, segundo Silvério (2001, p. 105) procedeu-se à definição das metodologias para realizar o tratamento e a análise dos dados, incluindo-se aqui todas as etapas necessárias para transformar os dados recolhidos em informação.

A primeira tarefa realizada consistiu na verificação dos questionários, de forma a garantir a qualidade dos mesmos, procurando encontrar erros, omissões e ilegibilidades. Nesta fase rejeitaram-se 37 questionários por estarem muito incompletos ao nível das respostas.

Após a recolha de informação através dos inquéritos por questionário e respetiva codificação, o passo seguinte consistiu em transferir os dados para o formato digital, utilizando, para esse fim, o SPSS (*Statistical Package for Social Science*).

O SPSS é um programa de organização de dados e análise estatística de simples utilização. É uma aplicação de tratamento estatístico onde, através da simples seleção de opções em menus e caixas de diálogo, permite a realização de análises estatísticas, das mais simples às mais complexas e portanto, é acessível para o utilizador casual como para o mais experiente.

Em seguida, procedeu-se à identificação de erros na introdução dos dados. Ainda no que diz respeito à análise de dados, importa referir que estes foram analisados segundo diversas técnicas estatísticas – univariadas, bivariadas e multivariadas. Segundo Malhotra (1996, p. 489) as primeiras e as segundas são apropriadas para analisar os dados, quando a análise consiste na simples medição de cada variável ou cruzamento de variáveis. As terceiras, as técnicas multivariadas, são utilizadas para verificar a relação entre três ou mais variáveis, sendo de salientar que a este nível foi utilizada a análise de *clusters*.

A análise de *clusters*, segundo Pestana e Gageiro (1998), é um procedimento multivariado para detetar grupos homogéneos nos dados, podendo as observações destes grupos serem variáveis ou casos. O objetivo desta análise é separar grupos, objetos parecidos uns com os outros, sendo os objetos de um grupo diferentes dos outros grupos (Green, 1998, p. 577). Segundo Pestana e Gageiro (1998) os *clusters* formam-se com base nos pares de casos mais próximos, segundo uma medida de distância escolhida. Nesta análise podem distinguir-se dois grandes momentos: o da formação dos *clusters* e o da definição do perfil dos *clusters*. Segundo Malhotra (1996, p. 677) e Hair (1995, p. 437) o algoritmo a utilizar pode ser de dois tipos:

- Hierárquico: envolve a construção de uma hierarquia ou estrutura com árvore. Consiste no método mais utilizado, sendo que estima uma matriz de semelhanças e dissemelhanças, em que cada elemento da matriz descreve o grau de semelhança ou dissemelhança entre cada dois pares;
- Não hierárquico: este método não envolve um processo de construção em árvore. É frequentemente designado por *K-means* e para se utilizar este método, é definido *a priori*, o número de *clusters* que conterão todos os casos.

Para se definir o perfil dos *clusters* são necessárias variáveis que não são utilizadas na formação dos *clusters* como as demográficas, as psicográficas, as de utilização do produto, entre outras, que no seu conjunto irão permitir descrever as características de cada *cluster*.

## **8.7 Processo de obtenção de dados**

Tendo em atenção os objetivos mencionados anteriormente, o processo de obtenção de dados dividiu-se em dois momentos diferentes: o da recolha de informação secundária, através da consulta e recolha de bibliografia em livros, revistas, trabalhos realizados, internet e bases de dados, e o da recolha de informação primária através da aplicação de questionários aos professores e alunos e da realização de entrevistas semiestruturadas aos responsáveis das instituições de ensino.

Esta parte do estudo divide-se em dois momentos: o do design do estudo, onde se projetou a investigação do trabalho de campo, o que implica que o trabalho empírico desta dissertação se venha a desenvolver em diversas etapas: que vão desde a pesquisa

exploratória até à avaliação e validação do trabalho de campo, passando pela elaboração dos guiões da entrevista e dos questionários, pela seleção do método de amostragem, pela realização das entrevistas aos responsáveis das instituições, pela aplicação de questionários e pelo tratamento da informação obtida

## **CAPÍTULO 9 – RESULTADOS**

O capítulo ora apresentado constitui um dos pilares da investigação e comporta o desenvolvimento do trabalho, a recolha, apresentação e análise dos resultados que descrevem a amostra dos participantes, as conclusões e futuras linhas de pesquisa relacionadas aos objetivos tratados no estudo.

De tal forma que, começamos por analisar os resultados dos dados quantitativos apresentando análise descritiva do questionário aplicado aos professores do Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda. Ao longo do trabalho veremos que as tabelas estão resumidas em dados estatísticos descritivos (média, moda e desvio padrão) e cada uma delas com as suas dimensões e respetivos itens. A partir destes dados podemos observar os resultados obtidos através do programa estatístico SPSS de frequência e percentagens dos itens e seus correspondentes gráficos.

### **9.1 Resultados do Inquérito**

#### **Resultados descritivos da dimensão A: dados sociodemográficos.**

A primeira dimensão que se expõe é a variável pertencente aos dados sociodemográficos da amostra. A primeira vista podemos observar que existe uma maior parte de elementos do género masculino em relação ao feminino na amostra, já que o valor da moda é o número 1, quer dizer maior frequência, também por ser o baixo valor do desvio padrão que nos indica uma distribuição menos dispersa e igual a média obrigatória mais próxima a 1.

O mesmo ocorre com a variável referente ao curso que leciona os elementos que constituem a amostra, os valores da média, moda e desvio padrão nos mostra que os 95 participantes responderam da mesma maneira.

Referindo-se aos níveis de escolaridade ou grau académico é de notar 63,2% são mestres, juntamente com 32,6% dos médicos instituição de ensino e um 4.2 % de licenciados.

Tabela 2 – Estatísticas dos dados sociodemográficos

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Género	95	0	1,19	1	,394
Idade	95	0	3,61	5	1,257
Habilitações Académicas	95	0	2,28	2	,539
Tempo que exerce a profissão	95	0	2,20	2	,906
Curso que lecciona no ensino superior	95	0	1,15	1	,356
O curso que lecciono correspondua a minha	95	0	1,00	1	,000
A universidade que em que sou colaborador corresponde a minha	95	0	1,41	1	,495

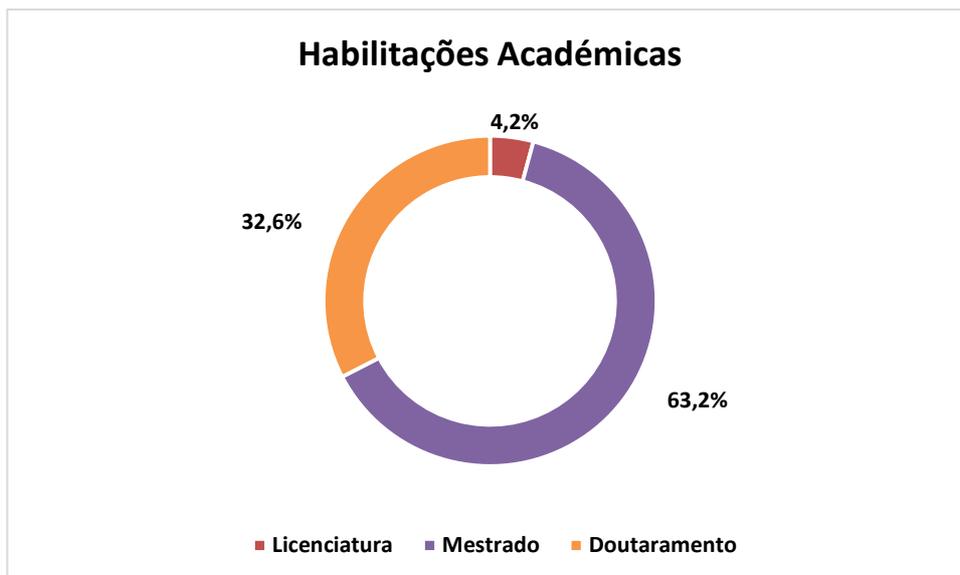
Tabela 1- Dados sociodemográficos

Como havíamos descrito anteriormente, que nos valores estatísticos descritivos, existe uma predominância do género masculino na amostra com uma percentagem de 81,1% e que a representação feminina é de 18,9%.

Tabela 3 - Habilitações Académicas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Licenciatura	4	4,2	4,2	4,2
Mestrado	60	63,2	63,2	67,4
Doutaramento	31	32,6	32,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 1 – habilitações académicas

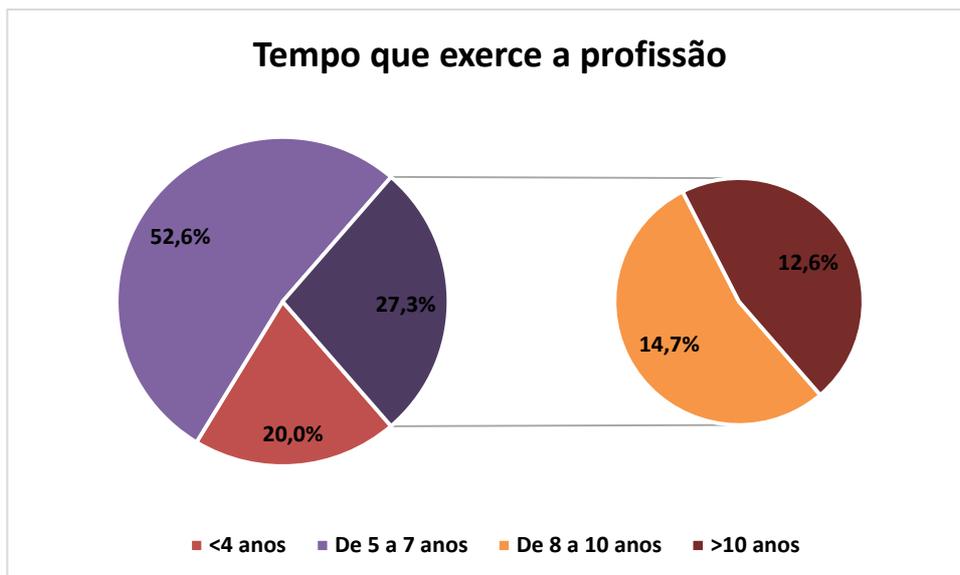


Relação ao tempo de experiência na prática da profissão docente os professores com experiência de 5 a 7 anos, o grupo de maior peso, como refletido pela 52,6% do total. 20%, em seguida, aparece com menos de 4 anos de experiência, 14,7% têm de 8 a 10 anos de experiência e de 12,6% em dez anos.

Tabela 4 - Tempo que exerce a profissão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
<4 anos	19	20,0	20,0	20,0
De 5 a 7 anos	50	52,6	52,6	72,6
De 8 a 10 anos	14	14,7	14,7	87,4
>10 anos	12	12,6	12,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 2 – tempo que exerce a profissão

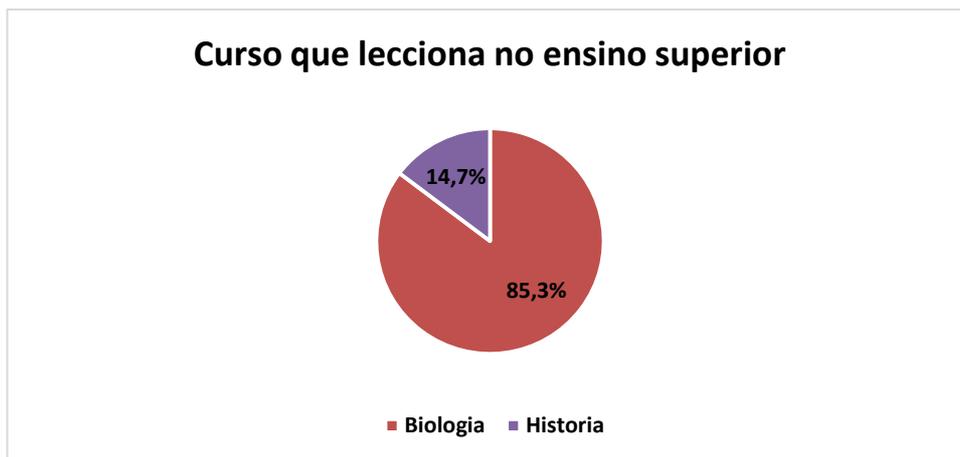


De todas as especialidades levantadas no questionário, podemos constatar que os professores estão concentrados em torno de dois, Biologia 85,3% e 14,7% na história.

Tabela 5 - Curso que leciona no ensino superior

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Biologia	81	85,3	85,3	85,3
Historia	14	14,7	14,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 3 – curso que leciona no ensino superior



É significativo que 100% dos professores participantes dizem que o ensino da especialidade tem sido a sua primeira escolha.

Tabela 6 - O curso que leciono correspondia a minha primeira opção

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Primeira opção	95	100,0	100,0	100,0

Em relação à escolha da universidade, onde eles desenvolvem seu ensino faculdade 58,9% afirma ter sido sua primeira escolha e os restantes 41,1% como segunda escolha.

Tabela 7 - A universidade que em que sou colaborador corresponde a que opção

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Primeira opção	56	58,9	58,9	58,9
Segunda opção	39	41,1	41,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

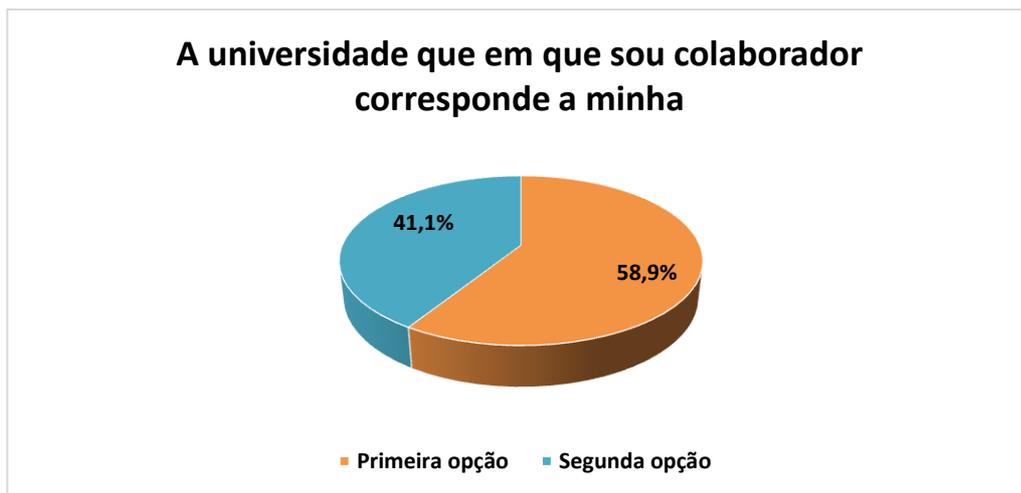


Gráfico 4 - A universidade que em que sou colaborador corresponde a que opção

**Resultados descritivos dimensão B: causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes.**

A soma dos valores das estatísticas descritivas que foram obtidos na análise dos itens que compõem a dimensão das causas ou factores que influenciam o bom desempenho dos alunos que ele ensina o ensino participante é exposto, de perspectiva.

Tabela 8 - Estatísticas Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Interesse pelas matérias	95	0	3,52	4	,502
Concentração durante o estudo	95	0	3,47	3	,502
Grau de facilidade das disciplinas	95	0	3,47	3	,502
Vontade de ser bem-sucedido(a)	95	0	3,37	3	,485
Preparação para os testes em casa	95	0	3,20	3	,402
Dominar a matéria	95	0	3,72	4	,453
Capacidade intelectual	95	0	3,93	4	,263
Saúde	95	0	3,93	4	,263
Confiança em si próprio(a)	95	0	3,40	4	,675
Gostar dos professores	95	0	2,93	3	,531

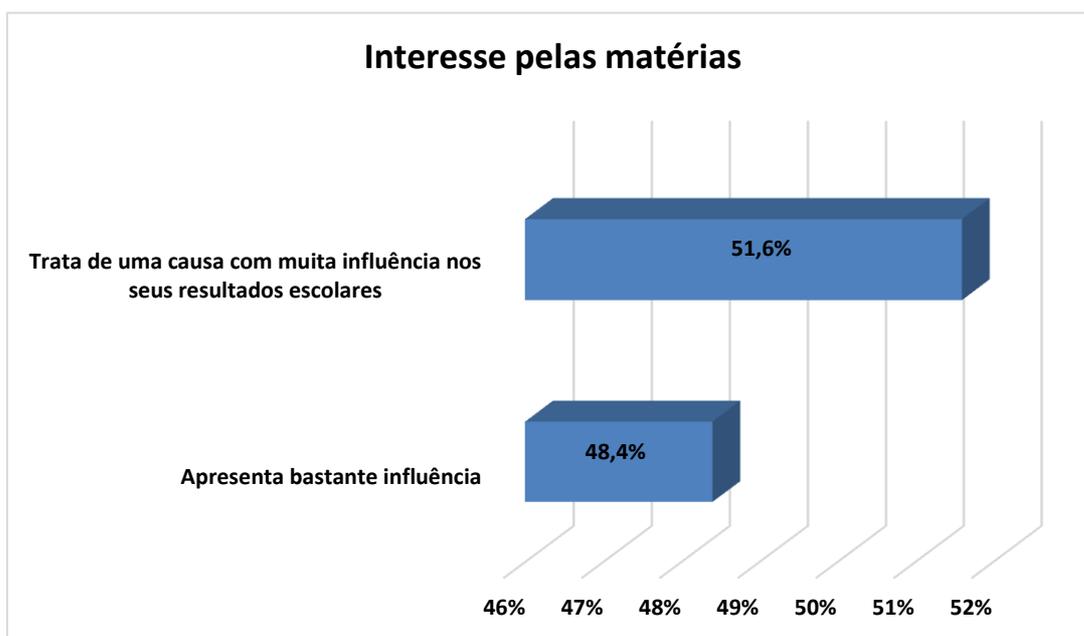
Quantidade de tempo gasto a estudar	95	0	3,26	3	,443
Vontade de provar aos outros que se é capaz	95	0	2,81	3	,657
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	95	0	3,27	3	,448
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	95	0	3,13	3	,334

Primeiro, sobre o interesse nos assuntos, observamos que os professores acreditam que esta tem uma grande influência sobre os resultados de alunos com 51,6% e os restantes 48,4% acham que este fator influencia muito. O interesse dos alunos nas disciplinas de estudo é altamente relevante para seu desempenho acadêmico, e ter uma motivação intrínseca para o estudo da disciplina.

Tabela 9 – interesse pelas matérias

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência bastante		46	48,4	48,4	48,4
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		49	51,6	51,6	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 5 – interesse pelas matérias

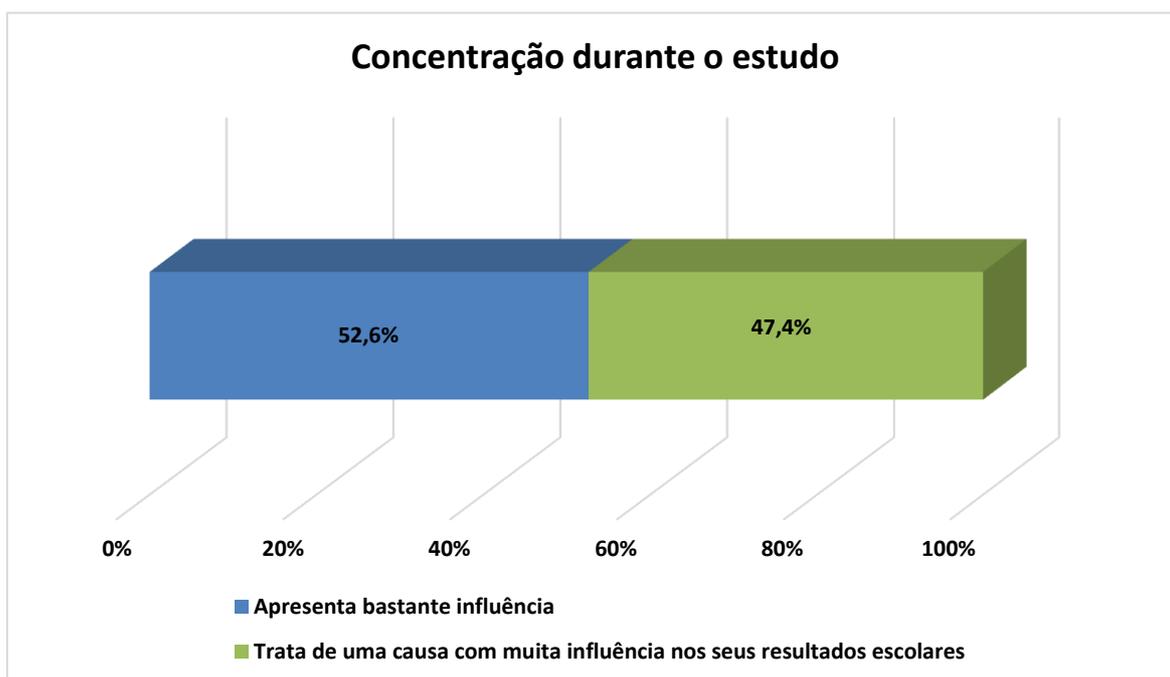


Em resposta à percepção dos professores sobre a influência da concentração durante o estudo expôs que 52,6% atribuída a este fator muito influenciado e 47,4% muita influência sobre o sucesso escolar dos alunos.

Tabela 10 - Concentração durante o estudo

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta bastante influência	50	52,6	52,6	52,6
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	45	47,4	47,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 6 - Concentração durante o estudo

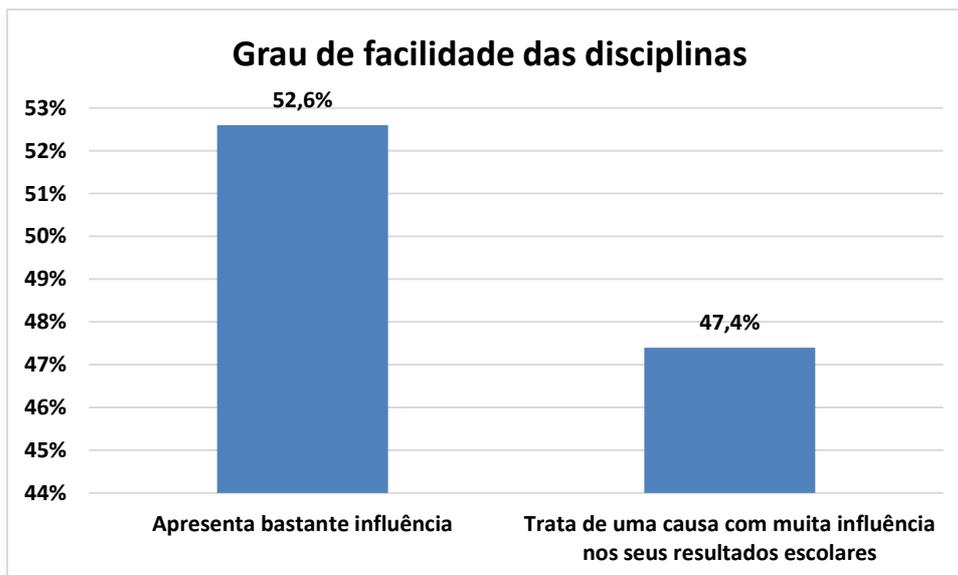


Seguindo a tendência de itens anteriores, os professores perceberam que as facilidades de temas são importantes para o sucesso do elemento de alunos, 52,6% dizem que têm influência suficiente e 47,4% atribuíram muita influência.

Tabela 11 - Grau de facilidade das disciplinas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Apresenta bastante influência	50	52,6	52,6	52,6
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	45	47,4	47,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 7 - Grau de facilidade das disciplinas



Sobre os vários fatores que afetam ou influenciam o sucesso dos alunos afirma-se que os alunos pensam sobre se você terá sucesso, os professores percebem que é um fator muito influente (63,2%) e 36,8% acham que é um elemento de grande influência.

Em segundo lugar, com base na preparação de exames em casa, observamos que 80% dos professores sustentou que este fator tem bastante influência sobre o bom desempenho; por sua vez, 20% indicam que é de grande importância para o sucesso escolar dos alunos. Vida acadêmica do indivíduo está envolvido em dois contextos, tanto na escola como em casa. Além disso, novas tendências, tais como a competência de ensino da educação afirmam que o aluno é o centro e o centro do processo ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem autorregulada e habilidades metacognitivas são fundamentais para o desempenho acadêmico.

Em terceiro lugar, no domínio do assunto, repetindo a tendência dos itens já descritas, os professores afirmam que este elemento influencia muito (63,2%), com 36,8% que atribuem muita importância.

Não se pode ignorar a capacidade intelectual a este respeito, mais de 70% da amostra disse que este fator influencia grandemente os resultados de sucesso dos alunos e quase 30% acham que o suficiente.

Finalmente, se a saúde é um fator importante na vida acadêmica bem-sucedida do elemento do corpo de estudante, os professores afirmaram ser influente (92,6%),

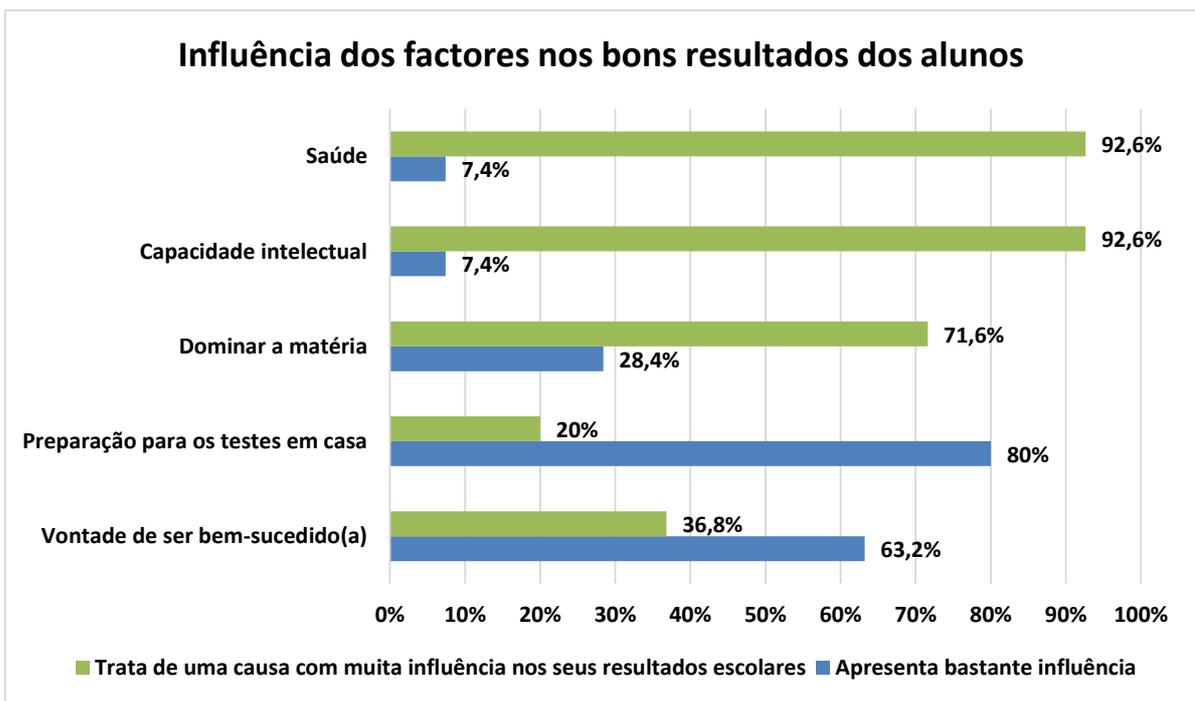
7,4% acho que tem bastante influência. Sem uma boa saúde torna-se extremamente difícil de realizar vida cotidiana e em termos acadêmicos e trabalhistas referindo.

Tabela 12 - Influência dos factores nos bons resultados dos alunos

<b>Vontade de ser bem-sucedido(a)</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência	bastante	60	63,2	63,2	63,2
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		35	36,8	36,8	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Preparação para os testes em casa</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência	bastante	76	80,0	80,0	80,0
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		19	20,0	20,0	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Dominar a matéria</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência	bastante	27	28,4	28,4	28,4
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		68	71,6	71,6	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Capacidade intelectual</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência	bastante	7	7,4	7,4	7,4

Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	88	92,6	92,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Saúde</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta bastante influência	7	7,4	7,4	7,4
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	88	92,6	92,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 8 - Influência dos factores nos bons resultados dos alunos



Como para os factores internos e externos que influenciam os resultados dos alunos, professores observar como considera ainda que autoconfiança é muito influente (50,2%), com 88,9% atribuído a ele uma influência considerável. No entanto, 10,5% dos participantes dizem que este fator tem pouca influência sobre o desempenho dos alunos.

Em resposta a saber se é um elemento influente que o aluno gosta do professor, 17,9% dos professores afirmam que é um fator de pouca influência, em comparação com 71,6% que pensam que as influências suficientes e que 10,5% percebemos é de grande influência.

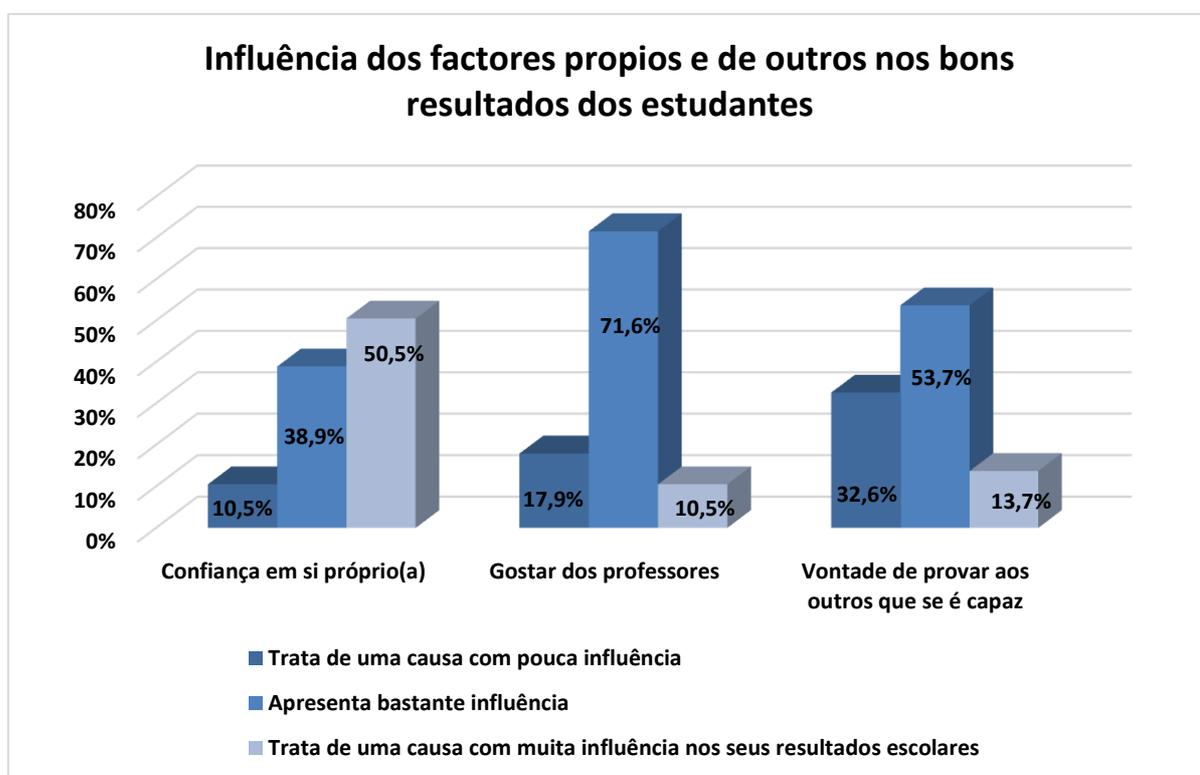
Referindo-se à vontade para provar aos outros que é capaz, nota-se que 32,6% dos professores disse que esse fator é de pouca importância, enquanto um significativo 53,7% dizem que é muito importante e 13,7% de grande importância. Não esqueçamos o fato de que, além do grupo de pares, a satisfação para a obtenção do reconhecimento da família é muitas vezes essencial para o bom desempenho dos alunos.

Tabela 13 - Influência dos factores próprios e de outros nos bons resultados dos estudantes

<b>Confiança em si próprio(a)</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Trata de uma causa com pouca influência	10	10,5	10,5	10,5
Apresenta bastante influência	37	38,9	38,9	49,5
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	48	50,5	50,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Gostar dos professores</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Trata de uma causa com pouca influência	17	17,9	17,9	17,9
Apresenta bastante influência	68	71,6	71,6	89,5
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Vontade de provar aos outros que se é capaz</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa

Trata de uma causa com pouca influência	31	32,6	32,6	32,6
Apresenta bastante influência	51	53,7	53,7	86,3
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares	13	13,7	13,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 9 - Influência dos factores próprios e de outros nos bons resultados dos estudantes

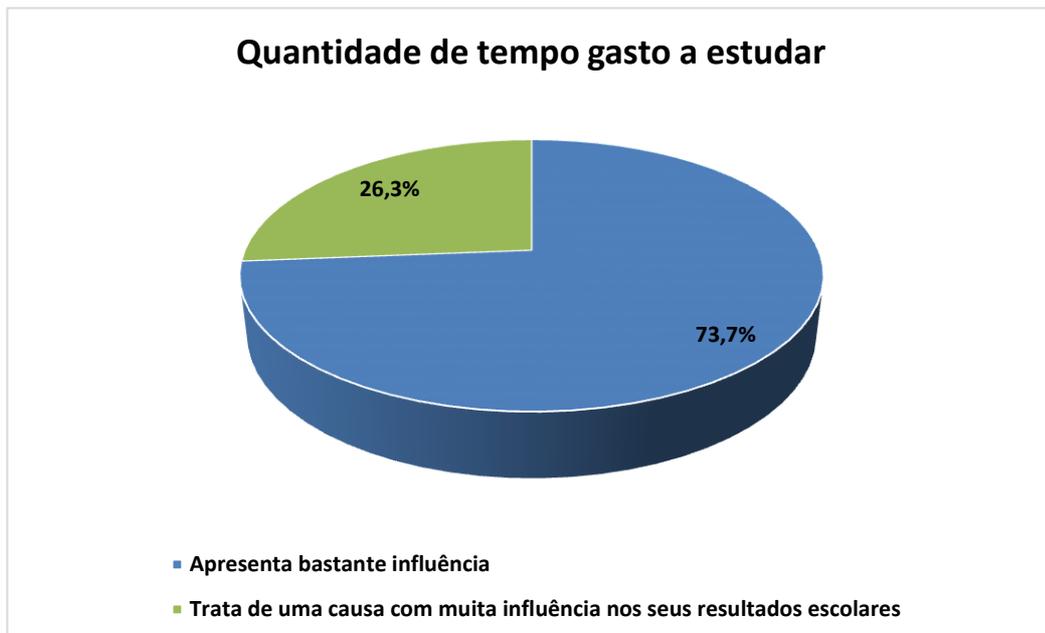


Quanto a saber se o investimento de tempo no estudo é um fator influente, vemos 26,3% dos professores dizem que muito e 73,7% dizem que é o suficiente. À medida que concluiu acima, o trabalho do aluno independente e perseverança são fatos que são essenciais para a realização de escolaridade, bem como a importância do papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 14 - Quantidade de tempo gasto a estudar

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência	bastante	70	73,7	73,7	73,7
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		25	26,3	26,3	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 10 - Quantidade de tempo gasto a estudar

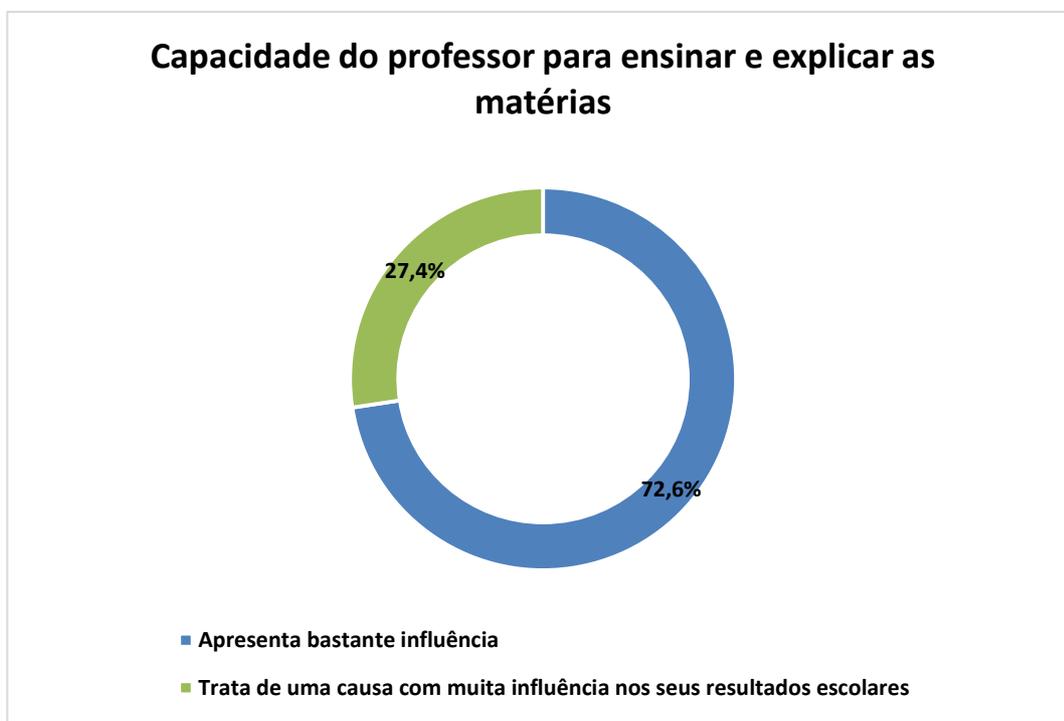


Olhando para a percepção dos professores sobre se a sua capacidade de ensinar e explicar as diferentes materiais, sustentam que é um fator bastante (72,6%) e muita (27,4%) influência. Os professores domínio da disciplina que ensinam é essencial, isto requer o professor para planejar o ensino-aprendizagem, indicando claramente os objetivos, o conteúdo e como o assunto será avaliado, além do conhecimento específico necessário para o ensino.

Tabela 15 - Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência bastante		69	72,6	72,6	72,6
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		26	27,4	27,4	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 11 - Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias

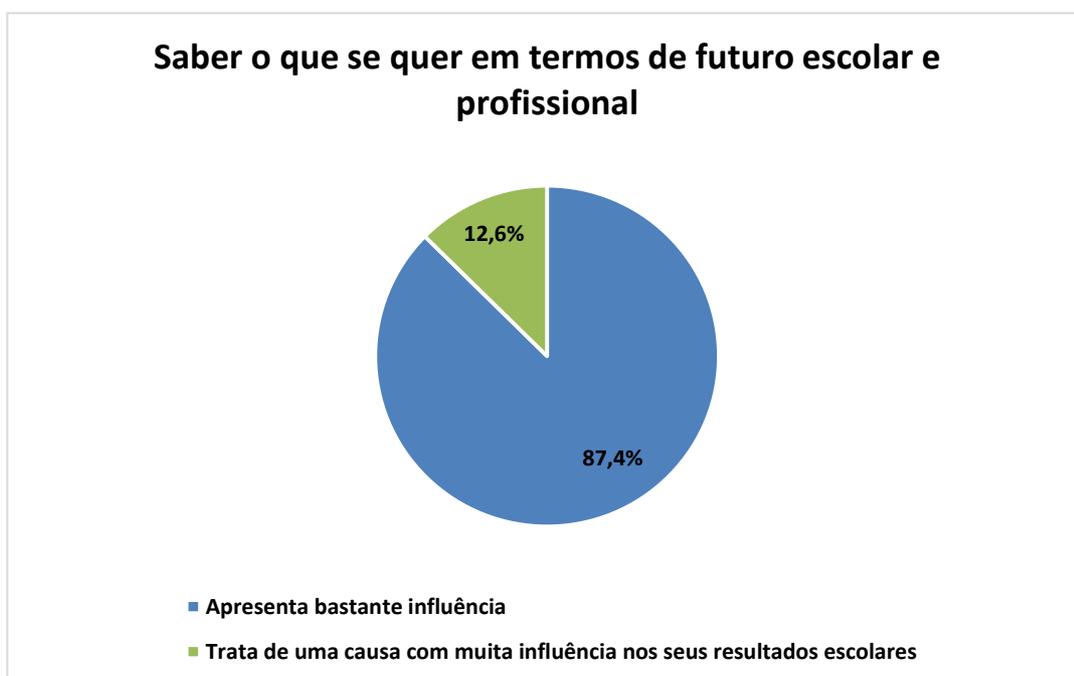


Olhando para a percepção dois professores na capacidade sua de ensinar e explicar-lhe materiais diferentes, sustentam que é um Fator suficiente (72,6%) e muita (27,4%) influência. I Professores de domínio AD ensinam E essencial disciplina, objetivos requer, isto é, ou um professor para planear ou ensino-aprendizagem, você claramente indicando, ou Conteúdo e como ou assunto será assessed, Além Do Necessário Conhecimento específico para ou ensino.

Tabela 16 - Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Apresenta influência bastante		83	87,4	87,4	87,4
Trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares		12	12,6	12,6	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 12 - Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional



**Resultados descritivos dimensão C: Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior.**

A estatística descritiva (modo, média e desvio padrão) dos itens que compõem a dimensão sobre a reacção dos estudantes durante a transição para o ensino superior é. Considerando-se as meias parecer mais revelam que os professores pensam que são fatores muito importantes, considerando a proximidade ou exceder o valor de 3 (uma influência considerável sobre o desempenho académico).

Tabela 17 - Estatísticas Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Revelam muita alegria	95	0	3,61	4	,490
Revela curiosidade	95	0	3,23	3	,721
Revelam sinais de medo	95	0	2,74	3	,550
Revela motivação	95	0	3,31	3	,463
Revela muita desmotivação	95	0	1,59	2	,495
Revela ansiedade	95	0	2,96	3	,323
Revela tristeza	95	0	2,04	2	,617
Revelam confiança em si próprio(a)	95	0	2,87	3	,419

Sobre os sentimentos que aparecem em estudantes na transição para o ensino superior, indicada na tabela de um número deles. Como um sentimento de alegria, os professores dizem que concordo plenamente com 61,1% e 38,9% mesmo alegando concordar. Despertar a curiosidade sobre os alunos, mais de 80% dos professores estão concentrados em torno do grau de concordância (43,2%) e acordo total (40%), enquanto 16,6% é menos direta desacordo.

Referindo-se ao surgimento de um sentimento de medo, um significativo 31,6% dos professores disseram discordar com esta afirmação, enquanto 63,2% mantiveram o seu acordo e 5,3% pleno acordo.

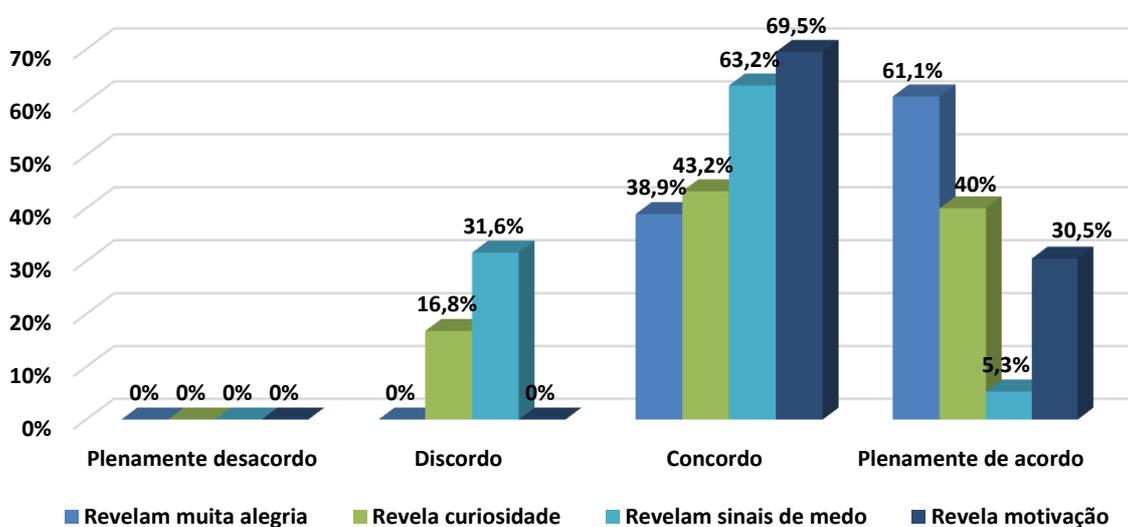
Finalmente, quanto à motivação da patente de estudantes, 69,5% dos professores dizem que concordam e 30,5% de pleno acordo.

Tabela 18 - Sentimentos dos estudantes durante transição para ensino superior

<b>Revelam muita alegria</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Concordo	37	38,9	38,9	38,9
Plenamente de acordo	58	61,1	61,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Revela curiosidade</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo	16	16,8	16,8	16,8
Concordo	41	43,2	43,2	60,0
Plenamente de acordo	38	40,0	40,0	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Revelam sinais de medo</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo	30	31,6	31,6	31,6
Concordo	60	63,2	63,2	94,7
Plenamente de acordo	5	5,3	5,3	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Revela motivação</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Concordo	66	69,5	69,5	69,5
Plenamente de acordo	29	30,5	30,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 13 - Sentimentos dos estudantes durante transição para ensino superior

### Sentimentos dos estudantes durante transição para ensino superior



Em relação aos sentimentos que podem ter alunos durante esta transição, faculdade acredita que não há falta de motivação nos alunos, o que é coerente com os sentimentos de alegria que desperta começar uma nova etapa acadêmica; é encontrado como 41,1% dos professores dizem que estão totalmente em desacordo que reflete tanto estudantes desmotivadores e quase 60% acreditam que discordar.

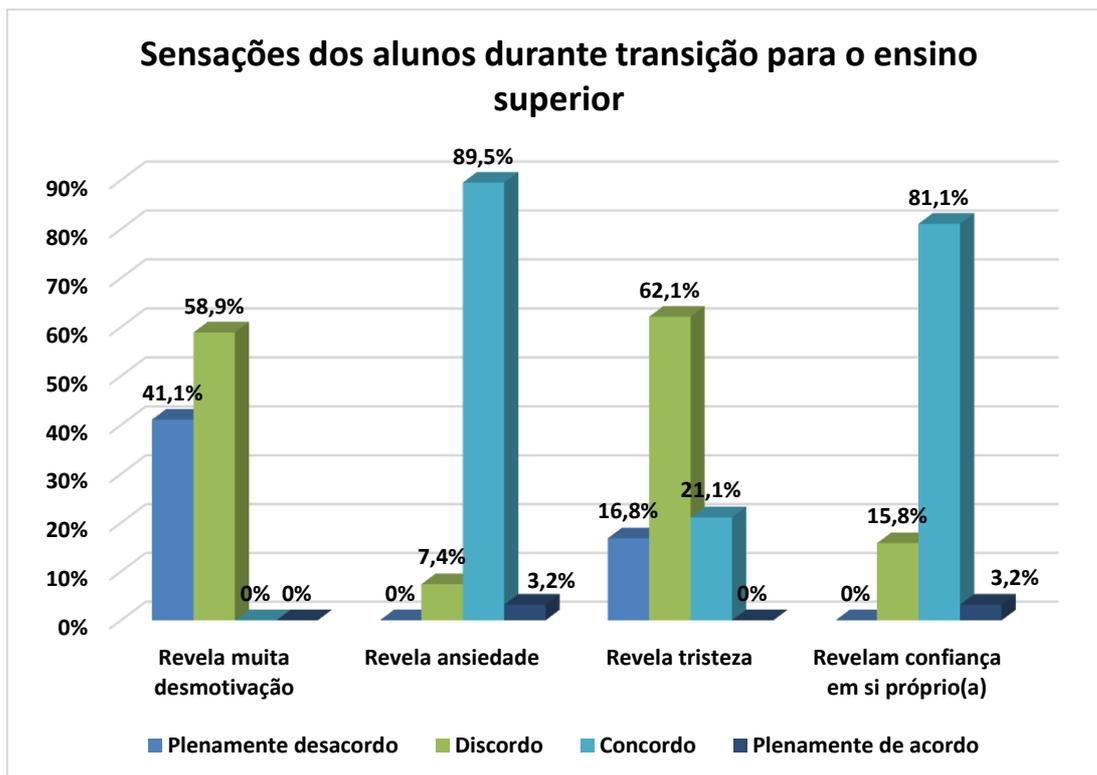
Por outro lado, sobre a ocorrência de ansiedade nos alunos, a tendência definida no item anterior desaparece. 89,5% Professores dizem que concordam com a aparência deste fator, juntamente com 3,2% no grau de concordância plena encontramos o acordo, em maior ou menor grau, 92,7% dos professores totais. Apenas 7,4% dizem que discordar. Em resposta ao aparecimento de tristeza em estudantes, 62,1% dos professores estão em desacordo. Vale ressaltar que mais de 15% da amostra alegou ser totalmente discordar. É significativo que 21,1% dos professores estão de acordo com o comunicado. A aparência de tristeza em estudantes pode ter sido causado por não concordar ou não ter a oportunidade de aceder a instituição desejada, que cria uma sensação de frustração que leva à tristeza.

Para fins sobre o reflexo da confiança dos próprios alunos, vemos resultados positivos a partir das perspectivas de professores. 81,1% Concordam revelam unidos para 3,2% em acordo completo. No entanto, mais de 10% acreditam que discordar.

Tabela 19 - Sensações dos alunos durante transição para o ensino superior

<b>Revela muita desmotivação</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Plenamente desacordo	39	41,1	41,1	41,1
Discordo	56	58,9	58,9	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Revela ansiedade</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	7	7,4	7,4	7,4
Concordo	85	89,5	89,5	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Revela tristeza</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Plenamente desacordo	16	16,8	16,8	16,8
Discordo	59	62,1	62,1	78,9
Concordo	20	21,1	21,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Revelam confiança em si próprio(a)</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	15	15,8	15,8	15,8
Concordo	77	81,1	81,1	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 14 - Sensações dos alunos durante transição para o ensino superior



**Resultados descritivos dimensão D: Sua atitude face à transição dos estudantes para o Ensino Superior.**

Esta secção fornece estatísticas descritivas para cada um dos itens que compõem a dimensão da atitude dos professores para a transição para os alunos de estágio de ensino superior são mostrados.

Tabela 20 - Estatísticas da sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Converso com eles (as) sobre o assunto	95	0	2,88	3	,634
Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto	95	0	3,43	4	,846
Fico preocupado(a)	95	0	2,37	2	,485
Fico ansioso(a)	95	0	2,13	2	,334
Fico animado(a)	95	0	3,08	3	,476
Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário	95	0	2,91	3	,485

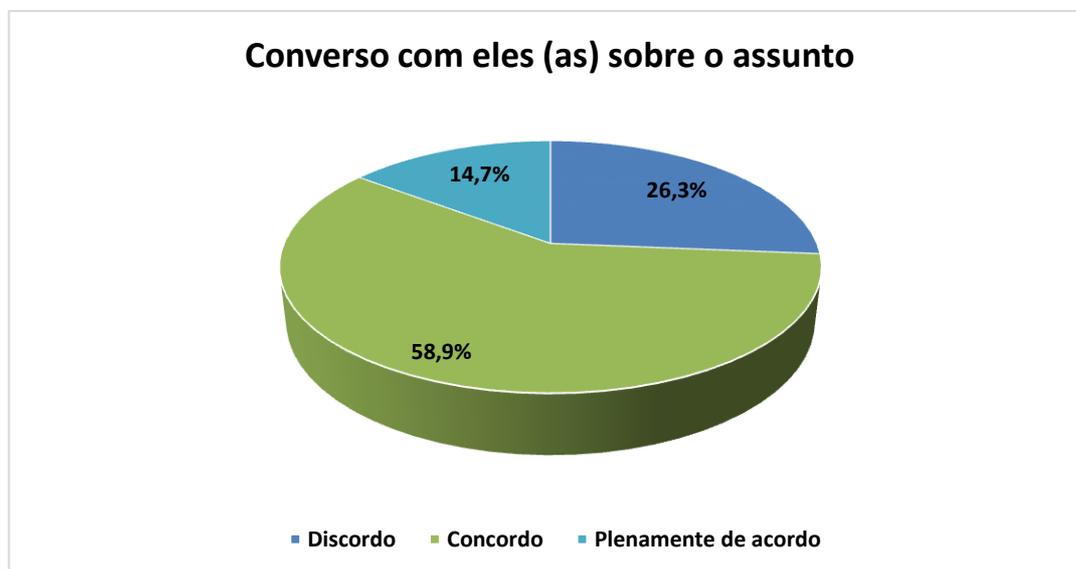
Quanto a saber se os professores conversar com os alunos sobre o assunto em questão, uma tendência positiva é mantida, 58,9% disseram concordar, juntamente com

14,7% de pleno acordo. Embora seja verdade que mais de 26% dos professores dizem que discordar. Neste momento ainda manter certos comportamentos em diferentes papéis que ocupam agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem, se trata de causar manutenção relacionamentos unidirecionais e verticais na sala de aula, onde o professor é a pessoa que contém e expressa conhecimento sem estabelecer com outros estudantes de comunicação.

Tabela 21 - Converso com eles (as) sobre o assunto

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	25	26,3	26,3	26,3
Concordo	56	58,9	58,9	85,3
Plenamente de acordo	14	14,7	14,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 15 - Converso com eles (as) sobre o assunto



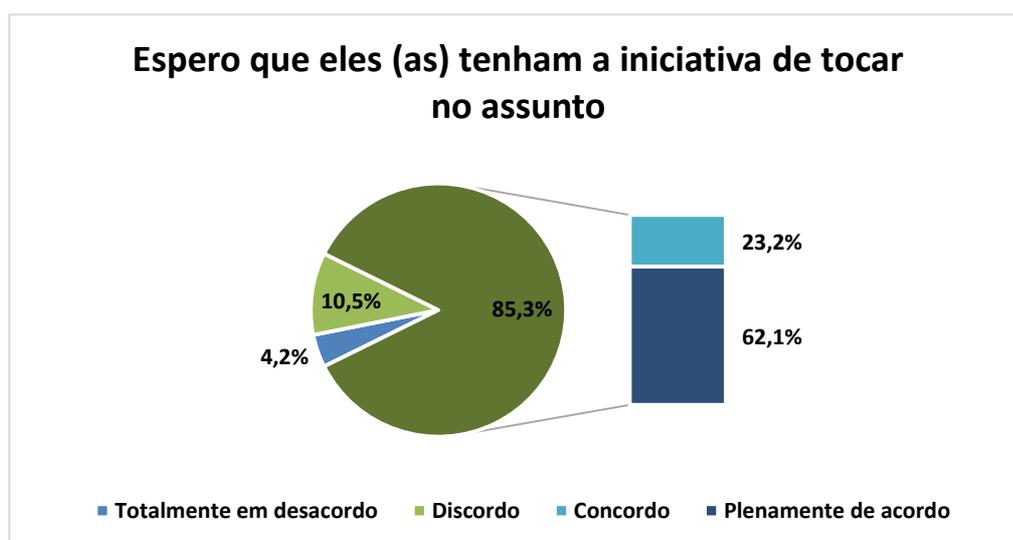
Se os professores deverão ser os estudantes que tomam a iniciativa de discutir a questão, notamos que 23,2% da amostra está no grau de acordo e 62,1% dizem que estão em pleno acordo. Entre graus de divergência e desacordo total de 14,7% da amostra é mantida. Estes resultados podem ser comparados ao item anterior, porque se

os alunos não falar sobre suas preocupações e tomar a iniciativa, os professores não vai saber o estado actual dos próprios alunos.

Tabela 22 - Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	em	4	4,2	4,2	4,2
Discordo		10	10,5	10,5	14,7
Concordo		22	23,2	23,2	37,9
Plenamente de acordo	de	59	62,1	62,1	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 16 - Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto



Referindo-se à aparência de preocupação e ansiedade entre os professores observaram que adequadamente administrados emocionais, porque em termos de preocupação é 63,2% discordaram e 36,8% no desacordo.

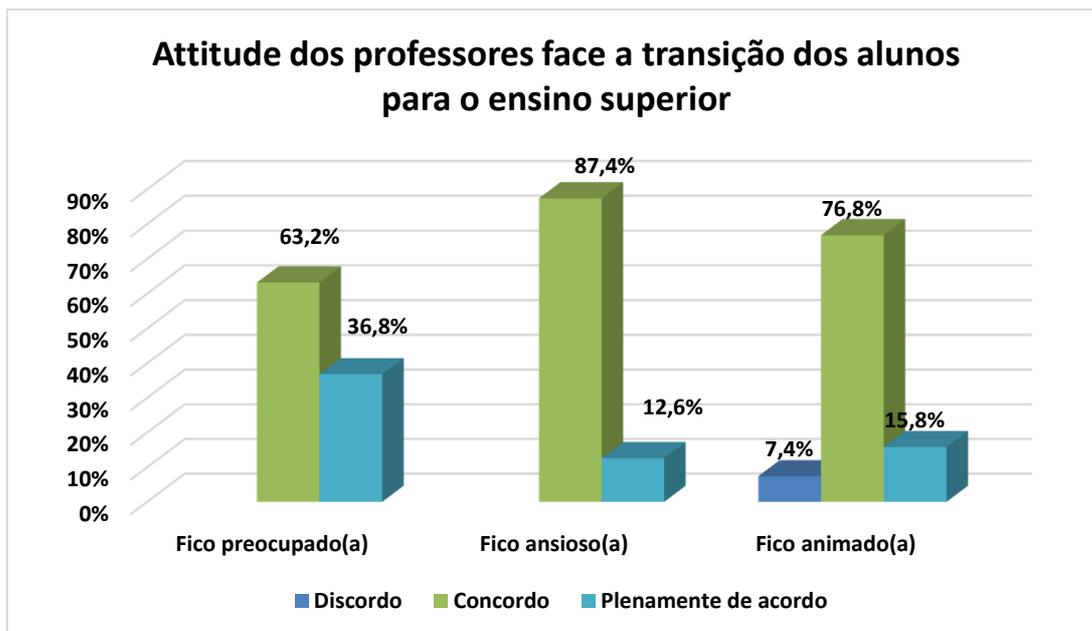
Algo semelhante acontece com o surgimento de ansiedade, 87,4% dizem que discordam e 12,6% no desacordo.

Mudanças nos resultados ocorrem quando nos referimos se os professores sentem-se encorajados, 76,8% está de acordo com a declaração e 15,8% de pleno acordo.

Tabela 23 - Atitude dos professores face a transição dos alunos para o ensino superior

<b>Fico preocupado(a)</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo	60	63,2	63,2	63,2
Concordo	35	36,8	36,8	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Fico ansioso(a)</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo	83	87,4	87,4	87,4
Concordo	12	12,6	12,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Fico animado(a)</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo	7	7,4	7,4	7,4
Concordo	73	76,8	76,8	84,2
Plenamente de acordo	15	15,8	15,8	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 17 - Atitude dos professores face a transição dos alunos para o ensino superior

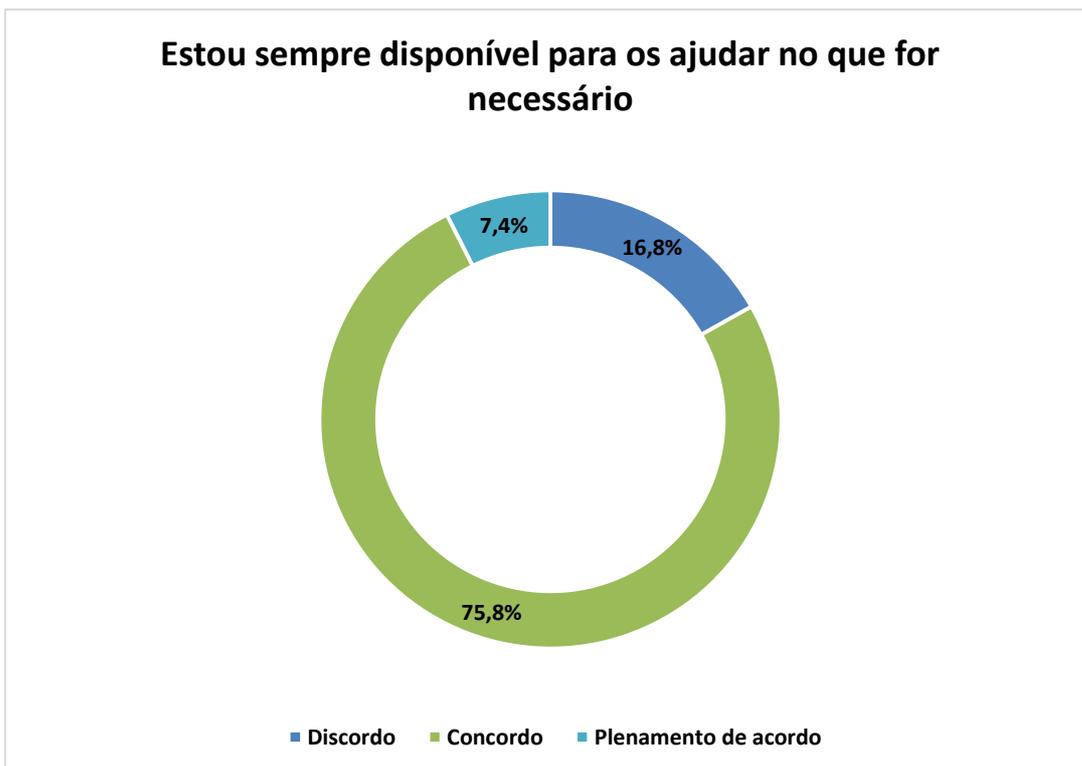


O último item que compõe a dimensão exposto, é saber se o ensino é sempre disponível para ajudar quando necessário, 75,8% da amostra respondeu concorda e 7,4% no acordo, restante 16,8% disse em desacordo.

Tabela 24 - Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	16	16,8	16,8	16,8
Concordo	72	75,8	75,8	92,6
Plenamente de acordo	7	7,4	7,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 18 - Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário



**Resultados descritivos dimensão E: De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?**

Então vemos as estatísticas descritivas dos itens que fazem parte da dimensão sobre as dificuldades encontradas, as estratégias que os professores consideram que o supervisor educacional deve ser a de ajudar os alunos na transição para o ensino superior são. Notamos que a maioria das reivindicações, os professores estão concentrados em torno do acordo e acordo total (3 e 4, respectivamente), através de valores médios e modas.

Tabela 25 - Estatísticas “De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?”

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Criar condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário	95	0	3,71	4	,458
Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas	95	0	3,31	3	,603
Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior	95	0	3,66	4	,475
Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior	95	0	3,56	4	,499

Em primeiro lugar, referindo-se à criação de condições para apoio académico e orientação profissional nas escolas secundárias, mostra que 70,5% dos professores está em pleno acordo e afirma ser de 29,5% de acordo. O apoio e orientação na transição entre as diferentes fases ou níveis de educação é muito importante, porque os alunos esclarecer suas ideias e expectativas sobre a realidade tanto como trabalho académico e também se sentem apoiados durante o processo.

Em segundo lugar, cerca de sempre promover algumas horas de aulas particulares para esclarecer dúvidas, semelhante ao acima, contanto que os professores encontrados principalmente nos graus de concordância (54,7%) e os resultados acordo completo (37,9%). Se você incluir o aparecimento de 7,4% dos participantes no grau de discordância.

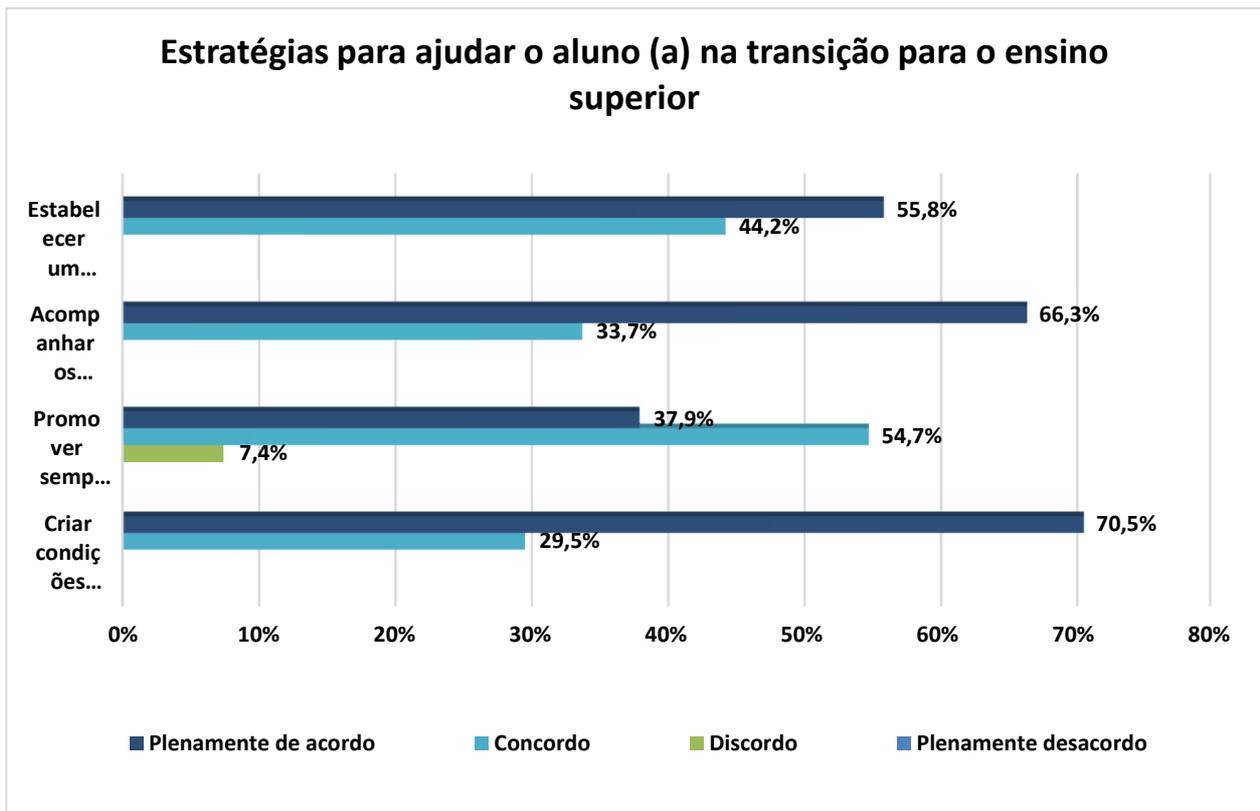
Em terceiro lugar, a percepção dos professores sobre a possibilidade de levar a cabo a estratégia que acompanha os estudantes na escolha da área do conhecimento no ensino superior, mostra que 33,7% da amostra é acordado e 66,3% de pleno acordo.

Finalmente, referindo-se ao estabelecimento de um clima de relações baseadas no diálogo, reflexão e contribuição para a formação e crescimento no ensino superior, 44,2% dos professores concordam estados, juntamente com 55, 8% de pleno acordo.

Tabela 26 - Estratégias para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior

<b>Criar condições para acompanhamento de orientação acadêmica profissional nas escolas do ensino secundário</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Concordo		28	29,5	29,5	29,5
Plenamente de acordo	de	67	70,5	70,5	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo		7	7,4	7,4	7,4
Concordo		52	54,7	54,7	62,1
Plenamente de acordo	de	36	37,9	37,9	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Concordo		32	33,7	33,7	33,7
Plenamente de acordo	de	63	66,3	66,3	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Concordo		42	44,2	44,2	44,2
Plenamente de acordo	de	53	55,8	55,8	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 19 - Estratégias para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior



**Resultados descritivos dimensão F: os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas.**

Eles são relatados nas páginas seguintes os resultados obtidos após a análise de frequências e percentagens feitas sobre a dimensão lidar se o professor deve ajudar os alunos nas seguintes áreas. Eles também obtiveram a média, desvio e artigos de moda padrão que o compõem.

Tabela 27 - Estatísticas Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Adaptação ao curso	95	0	3,61	4	,490
Adaptação à instituição	95	0	3,78	4	,417
Envolvimento em atividades extracurriculares	95	0	2,88	3	,523
Gestão do tempo	95	0	2,72	3	,613
Métodos de estudo	95	0	2,98	3	,291
Gestão de recursos económicos	95	0	1,95	2	,674
Ansiedade na avaliação	95	0	3,18	3	,385
Relacionamento com os colegas	95	0	2,95	3	,224
Relacionamento com a família	95	0	2,55	2	,561
Relacionamento com os professores	95	0	2,83	3	,663

Quanto a saber se os professores devem ajudar os alunos a adaptar-se a frequentar o curso correspondente, nota-se que 61,1% da amostra afirma estar em pleno acordo com a declaração, por sua vez é 38,9% do concordo. Dado que o início de um nível educacional requer sempre alguma adaptabilidade do tempo, é necessário que os professores manter um diálogo aberto e ajuda a atitude estudantes, já que cada indivíduo terá um ritmo diferente de aprender o resto de seus pares e ele deve começar a partir da premissa de um processo de ensino-aprendizagem como individualizada possível, garantindo o alcance de objetivos de aprendizagem estabelecidos.

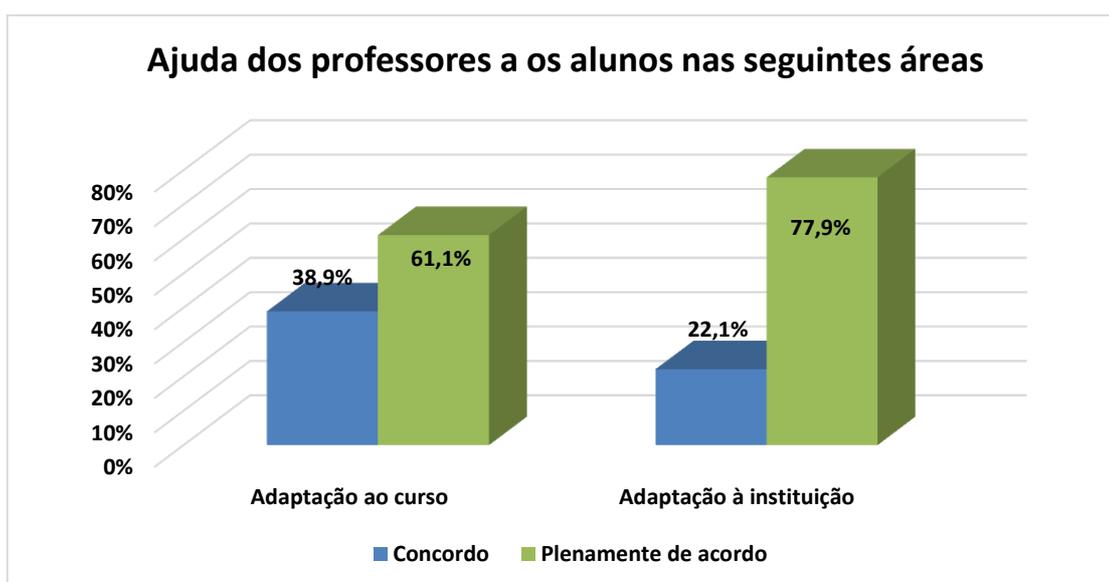
Por outro lado, considerando-se os professores devem ajudar a adaptação na instituição, a ponto de pleno acordo, encontramos uma percentagem mais elevada do item anterior, destaca 77,9% dos professores e o grau de concordância 22,1%. Além dos

cursos, os alunos também devem se adaptar à instituição, suas normas, regras e valores que moldam a estrutura institucional, bem como tudo relacionado a aspetos educacionais.

Tabela 28 - Ajuda dos professores a os alunos nas seguintes áreas

<b>Adaptação ao curso</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Concordo		37	38,9	38,9	38,9
Plenamente de acordo		58	61,1	61,1	100,0
Total		95	100,0	100,0	
<b>Adaptação à instituição</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Concordo		21	22,1	22,1	22,1
Plenamente de acordo		74	77,9	77,9	100,0
Total		95	100,0	100,0	

Gráfico 20 - Ajuda dos professores a os alunos nas seguintes áreas



Sobre se os professores devem ajudar os alunos envolvidos em atividades extracurriculares é 87,4% concordam e 3,2% de pleno acordo, combinando-se para 90,6% da amostra. No entanto, há 9,5% de professores que afirmam a discordar ou discorda totalmente. Aprender não só tem lugar em uma instituição educacional, devemos levar em conta os diferentes contextos em que o aluno desenvolve, bem como sua experiência anterior e conhecimento adquirido. Portanto, os professores de poderes e motivar seus alunos para complementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, bem como suas habilidades através de atividades que ocorrem fora do currículo formal estabelecido para significativa e aplicável a aprendizagem realidade cotidiana.

Por outro lado, com o apoio dos professores na gestão do tempo, os resultados são um pouco diferentes do resto dos itens. O grau de discordância em 21,1% da amostra é exibido. No entanto, 70,5% dos professores dizem que concordam, com o pleno acordo 3,2%, enquanto 5,3% discordou totalmente aparece. O controlo sobre a gestão estudantes tempo é algo extremamente complicado para os professores, mas eles podem proporcionar aos alunos estratégias e hábitos que ajudam a desenvolver hábitos de estudo.

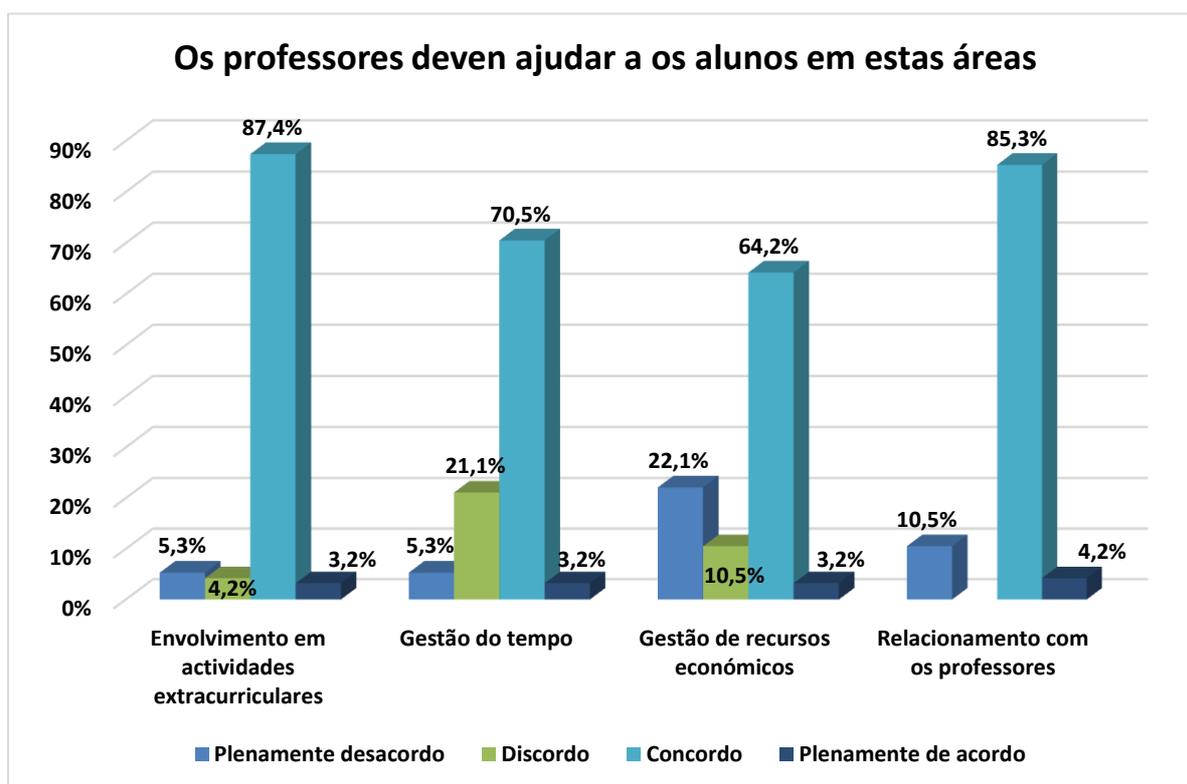
Em resposta ao facto dos professores devem ajudar os alunos na gestão dos recursos financeiros 32,6% da amostra é dividida entre a totalmente em desacordo (22,1%) e discordância (10,5%). Por outro lado, 64,2% dizem que concordam e apenas 3,2% de pleno acordo. Como é o caso com a gestão do tempo, gestão de recursos econômicos é complicado porque é um elemento de cada pessoa individual. Novamente, uma das ações que podem ser executadas professores é fornecer ferramentas para os alunos.

Quanto ao relacionamento com os professores, 10,5% dos professores estão em completo desacordo que os professores devem ajudar nesse sentido. Em contraste, 85,3% deles pensam assim, concordando com a afirmação. O clima relacional do corpo professor-aluno é essencial para o bom funcionamento da sala de aula de classe, o bom tempo é essencial para o desenvolvimento do fator de ensino-aprendizagem, ligações ajuda o desenvolvimento pessoal dos alunos e, assim, facilitação durante o seu processo acadêmico.

Tabela 29 - Os professores devem ajudar a os alunos em estas áreas

<b>Envolvimento em actividades extracurriculares</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Plenamente desacordo	5	5,3	5,3	5,3
Discordo	4	4,2	4,2	9,5
Concordo	83	87,4	87,4	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Gestão do tempo</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Plenamente desacordo	5	5,3	5,3	5,3
Discordo	20	21,1	21,1	26,3
Concordo	67	70,5	70,5	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Gestão de recursos económicos</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Plenamente desacordo	21	22,1	22,1	22,1
Discordo	10	10,5	10,5	32,6
Concordo	61	64,2	64,2	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	
<b>Relacionamento com os professores</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Plenamente desacordo	10	10,5	10,5	10,5
Concordo	81	85,3	85,3	95,8
Plenamente de acordo	4	4,2	4,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 21 - Os professores devem ajudar a os alunos em estas áreas

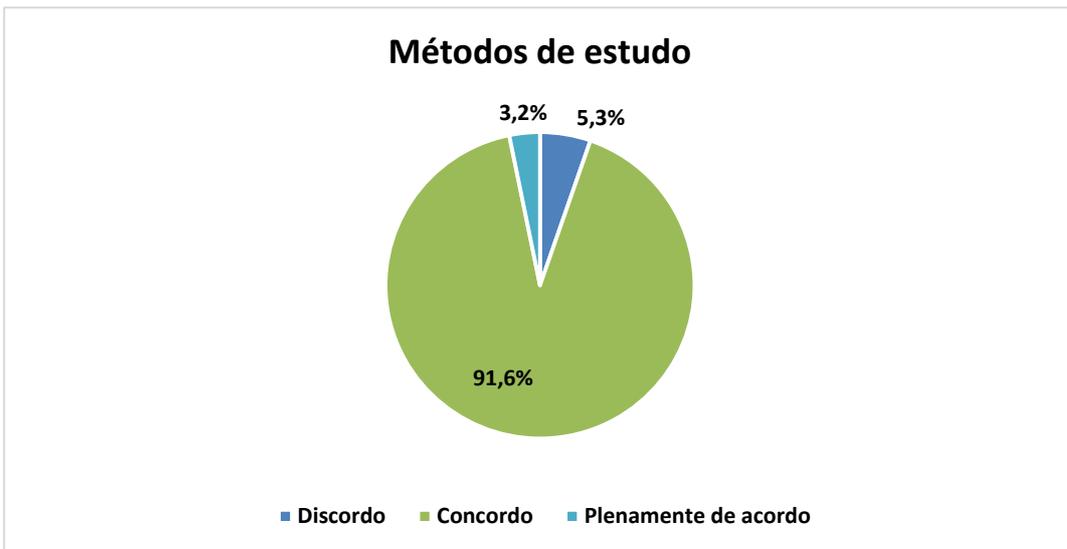


Considerando o apoio de professores sobre métodos de estudo, vemos mais de 90% dos estados amostra concordar, juntamente com 3,2% de pleno acordo. Vale ressaltar que 5,3% dos professores estão em desacordo completo. Uma das funções do tutorial desempenhado pelos professores é precisamente a promoção e valorização de métodos de aquisição e hábitos de estudo por parte dos alunos.

Tabela 30 – métodos de estudo

<b>Métodos de estudo</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	5	5,3	5,3	5,3
Concordo	87	91,6	91,6	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Gráfico 22 – métodos de estudo

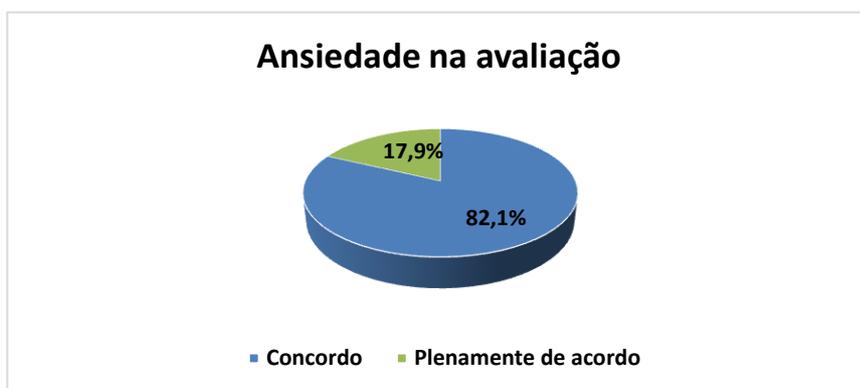


Referindo-se aos professores ajudam os alunos na ansiedade derivada do processo de avaliação, nota-se que 82,1% dos professores são acordados, enquanto 17,9% de pleno acordo.

Tabela 31 - Ansiedade na avaliação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Concordo	78	82,1	82,1	82,1
Plenamente de acordo	17	17,9	17,9	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 23 - Ansiedade na avaliação

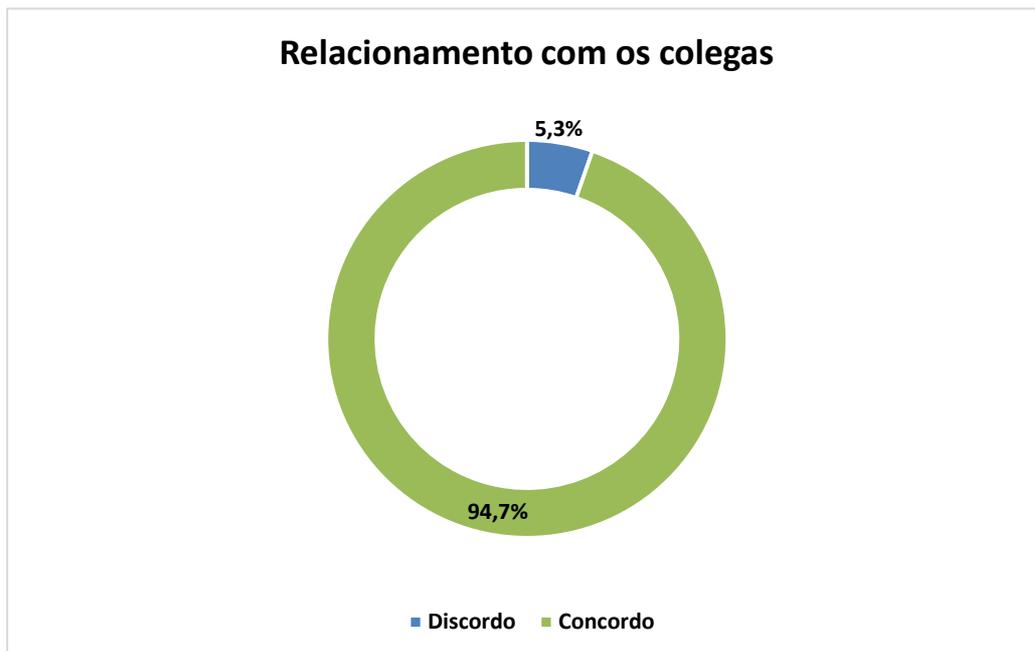


No que diz respeito a ajuda dos professores sobre a relação com outros colegas, 94,7% dos professores são concordar e discordar de 5,3%. Como a promoção de um bom clima relacional com outros professores é importante, mais ainda é o resto de iguais, este fato afeta diretamente o desenvolvimento do grupo e, portanto, aprender.

Tabela 32 - Relacionamento com os colegas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	5	5,3	5,3	5,3
Concordo	90	94,7	94,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 24 - Relacionamento com os colegas

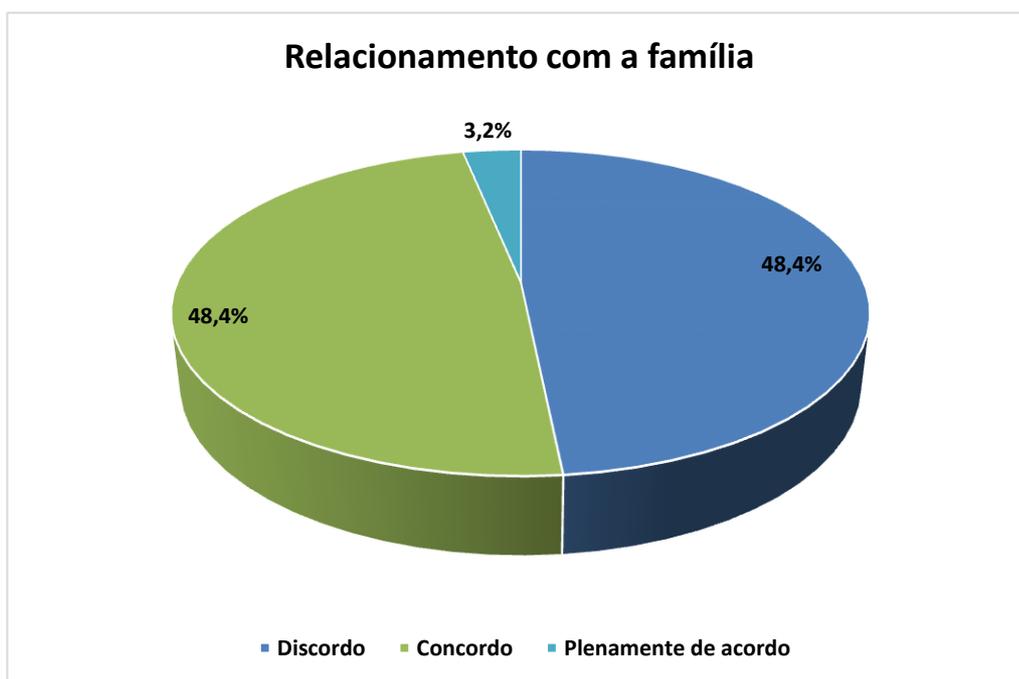


A análise de frequência e percentagens referidas no item se os professores devem ajudar com as relações familiares está concluída. Foi estabelecida uma dicotomia entre os níveis de divergência (48,4%) e acordo (48,4%), tendo a mesma representação de ensino em cada. Quanto ao grau de concordância total, apenas 3,2% da amostra em concentradas em torno dele.

Tabela 33 - Relacionamento com a família

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	46	48,4	48,4	48,4
Concordo	46	48,4	48,4	96,8
Plenamente de acordo	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 25 - Relacionamento com a família



## 9.2 ANÁLISE DESCRITIVA

### RESULTADOS DESCRITIVO DO ALUNOS

#### Resultados descritivos: dados sociodemográficos

Tabela 34 - Estatísticas Dados Sociodemográficos

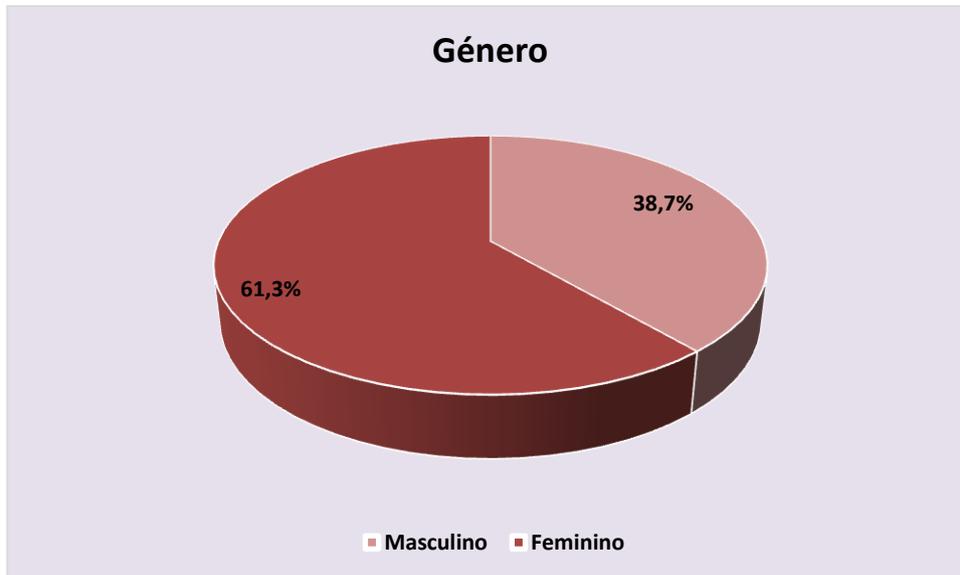
	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Género	318	0	1,61	2	,488
Idade	318	0	3,83	5	1,005
Curso frequentado no ensino secundário	318	0	2,14	3	,816
Dados por base das unidades curriculares realizadas no Ensino Secundário, indique a média final	318	0	1,21	1	,473
Curso actual no ensino superior	318	0	2,47	1	1,328
O curso que frequento correspondia a minha	318	0	1,37	1	,616
A universidade que frequento corresponde a minha	318	0	1,27	1	,554
Condição de estudante	318	0	2,80	3	,412

Em relação à representação de mulheres e homens na amostra, observamos que 61,3% dos participantes são do sexo feminino e os restantes 38,7% pertencem ao sexo masculino.

Tabela 35 – género

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Masculino	123	38,7	38,7	38,7
Feminino	195	61,3	61,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 26 - gênero

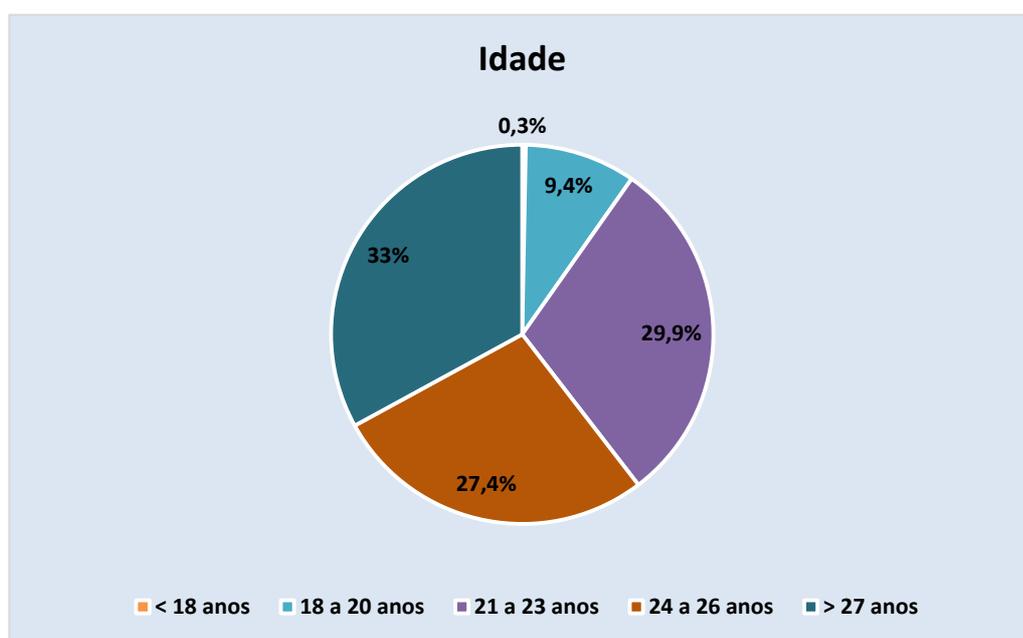


Em termos de idade, vemos que o grupo de alunos foi representado menos de menos de 18 anos (0,3%). A faixa etária mais representada pertence a alunos com idades mais de 27 (33%); seguido por 29,9% dos estudantes entre 21 e 23 anos. 27,4% Do grupo de estudantes idade 24 a 26 anos e 9,4% entre 18 e 20 anos de idade estão concentrados.

Tabela 36 – Idade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
< 18 anos	1	,3	,3	,3
18 a 20 anos	30	9,4	9,4	9,7
21 a 23 anos	95	29,9	29,9	39,6
24 a 26 anos	87	27,4	27,4	67,0
> 27 anos	105	33,0	33,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 27 – Idade

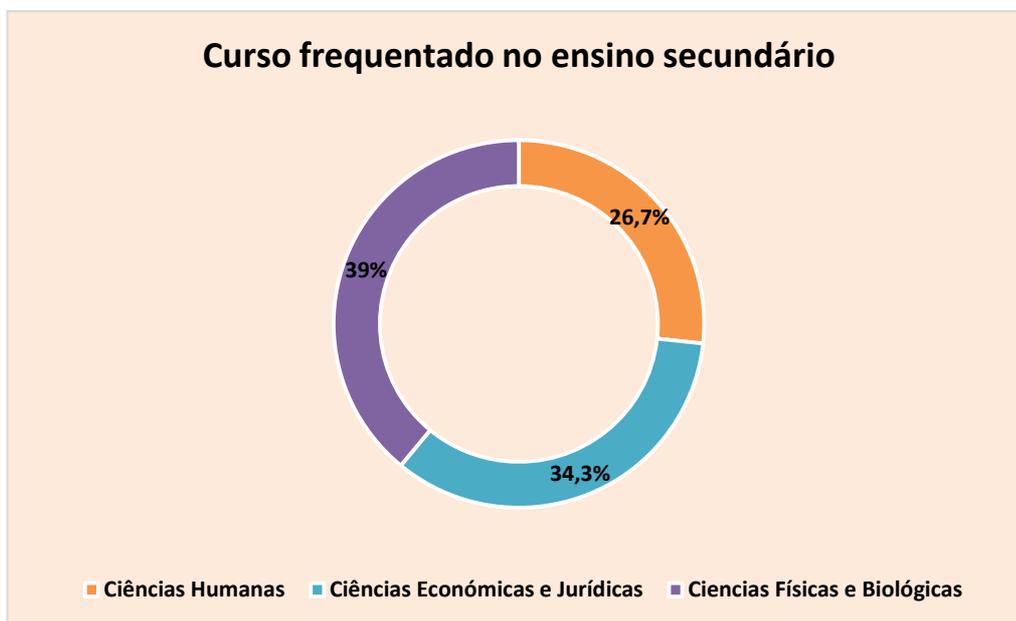


Considerando o curso a que pertencem os alunos participantes, observamos que a maioria pertence a biológicos e físicos (39%) Ciência, com 34,3% dos estudantes de Economia e Direito. Os 26,7% restantes são estudantes de Humanidades.

Tabela 37 - Curso frequentado no ensino secundário

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Ciências Humanas	85	26,7	26,7	26,7
Ciências Económicas e Jurídicas	109	34,3	34,3	61,0
Ciências Físicas e Biológicas	124	39,0	39,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 28 – Curso frequentado no ensino secundario

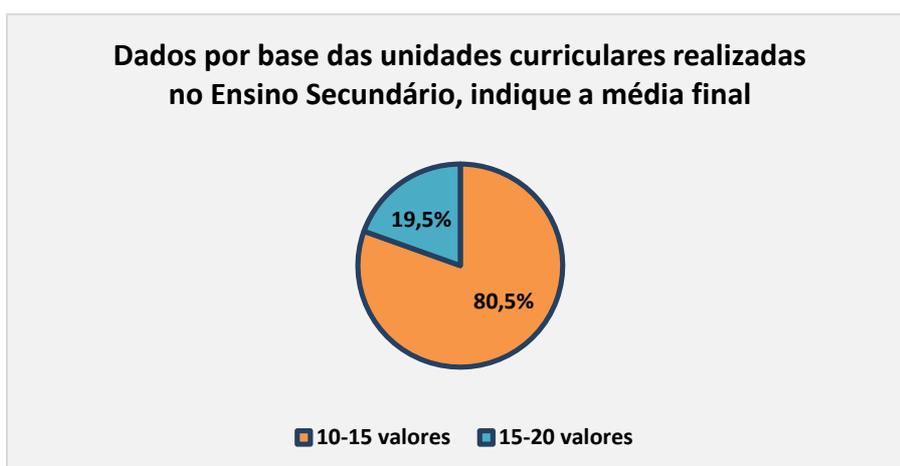


De acordo com as bases de dados sobre os assuntos estudados no ensino secundário na metade final dos alunos 10-15 foi de 80,5% valores da amostra e 15 a 20 títulos de 19,5%.

Tabela 38 - Dados por base das unidades curriculares realizadas no Ensino Secundário, indique a média final

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
10-15 valores	256	80,5	80,5	80,5
15-20 valores	62	19,5	19,5	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 29 - Dados por base das unidades curriculares realizadas no Ensino Secundário, indique a média final

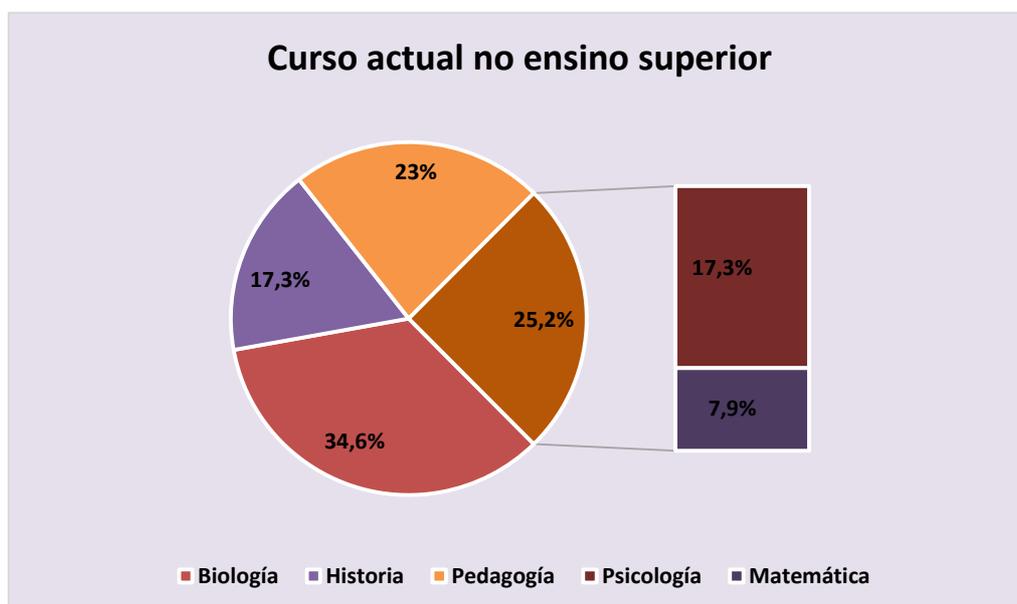


No curso atual que está inserido no ensino superior mostra que 34,6% dos estudantes pertencem ao ramo da biologia, seguido por 23% das pessoas pertencentes a Educação, 17,3% pertencem à história e psicologia, cada um. O restante 7,9% estão dentro da matemática.

Tabela 39 - Curso actual no ensino superior

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Biología	110	34,6	34,6	34,6
Historia	55	17,3	17,3	51,9
Pedagogía	73	23,0	23,0	74,8
Psicología	55	17,3	17,3	92,1
Matemática	25	7,9	7,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 30 - Curso actual no ensino superior



Considerando a especialidade se os alunos tem a sua preferência inicial, afirma-se que 70,1% deles afirmaram ter entrado na sua primeira escolha, 22,6% fizeram na segunda e 7,2% na terceira opção.

Tabela 40 - O curso que frequento correspondia a minha opção

**Tabela**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Primera opção	223	70,1	70,1	70,1
Segunda opção	72	22,6	22,6	92,8
Terceira opção	23	7,2	7,2	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 31 -O curso que frequento correspondia a minha opção

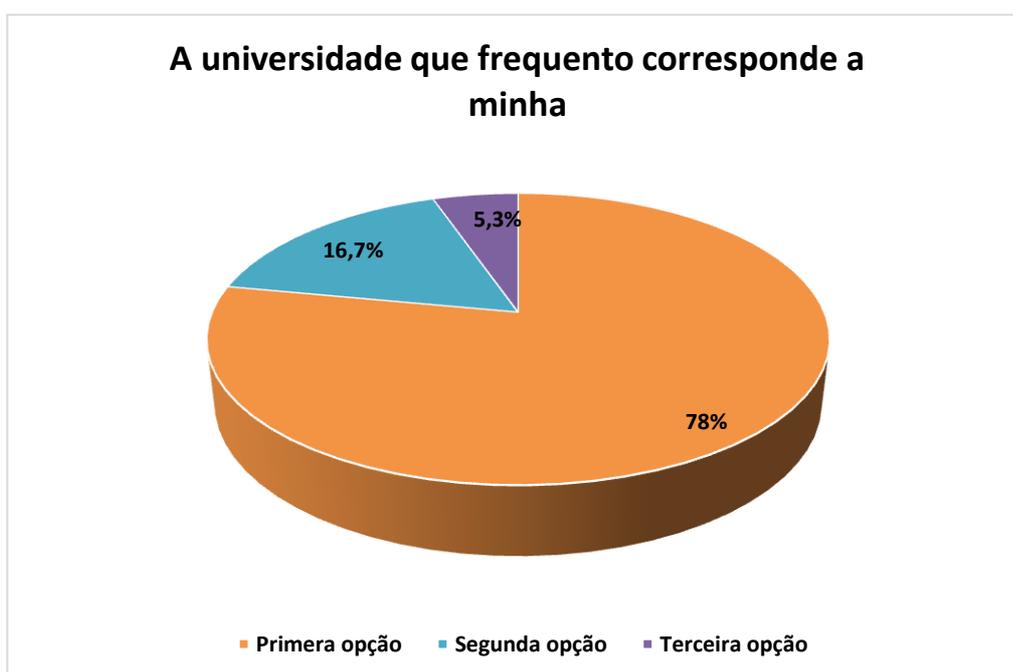


O penúltimo item sobre dados sociodemográficos da amostra é sobre a preferência na escolha da universidade a que pertence. Observamos que 78% da amostra tinha acedido à sua primeira escolha, 16,7% concordaram que escolheu a segunda opção e os restantes 5,3% tinham acesso a faculdade que elegeu em terceiro.

Tabela 41 - A universidade que frequento corresponde a minha opção

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Primeira opção	248	78,0	78,0	78,0
Segunda opção	53	16,7	16,7	94,7
Terceira opção	17	5,3	5,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 32 - A universidade que frequento corresponde a minha opção



Para acabar com esta alínea, referindo-se à situação de emprego da amostra, 20,1% dos estudantes afirmam para estudar e trabalhar num tempo e só 79,9% na escola.

Tabela 42 - Condição de estudante

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Trabalhador estudante	64	20,1	20,1	20,1
Apenas estudante	254	79,9	79,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 33 - Condição de estudante



**Resultados descritivos: Factores (ou causas) que contribuem para sucessos escolares (dimensão B).**

Nesta seção o resumo de cada um dos itens que compõem a dimensão dos factores ou as causas envolvidas no sucesso escolar apresenta as estatísticas descritivas. Tabelas e gráficos de cada um também serão apresentados.

Tabela 43 - Estatísticas Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolar

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Interesse pelas matérias	318	0	2,90	4	1,210
Concentração durante o estudo	318	0	3,00	4	1,055
Grau de facilidade das disciplinas	318	0	2,90	3	,969
Vontade de ser bem-sucedido(a)	318	0	3,12	4	1,067
Preparação para os testes em casa	318	0	2,97	4	1,059
Dominar a matéria	318	0	3,00	4	1,072
Capacidade intelectual	317	1	3,21	4	2,402
Problemas de saúde	318	0	2,59	4	1,157
Confiança em si próprio(a)	318	0	3,01	4	1,106
Gostar dos professores	317	1	2,83	3	1,029
Quantidade de tempo gasto a estudar	318	0	2,93	4	1,053
Vontade de provar aos outros que se é capaz	318	0	2,84	4	1,086
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	318	0	3,11	4	,991
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	318	0	3,29	4	,994

Se os alunos percebem que o interesse no desempenho da disciplina escolar influencia, vemos que 23,9% dos estudantes acredita que não influencia seus resultados, bem como 6,6% que dizem que ele tem muito pouca influência. No entanto, 44,7% dos estudantes percebido como um fator muito influente na performance, como 24,8% que dizem não ter influência suficiente.

Se a concentração durante o estudo, 40,3% dos alunos percebidos como um fator muito influente nos resultados escolares, 35,2% também dizem que têm influência

suficiente; enquanto 15,4% percebem que eles não têm nenhuma influência sobre os seus resultados e 9,1% percebido como tendo pouco.

Quanto ao grau de facilidade de disciplinas, 11,9% dos estudantes dizem que não tem qualquer influência sobre seu sucesso acadêmico, como 16,9% que pensam pouca influência. Significativamente mais de 70% da amostra está concentrada em torno da percepção de influência considerável (41,2%) e muito mais influência sobre o rendimento (30,2%). Finalmente, na força de vontade, 49,1% dos estudantes disseram que têm muita influência, juntamente com 27,7% que pensam que têm influência suficiente. 23,3% dos participantes são divididos entre a percepção de que há pouco ou nada influências.

Tabela 44 - Factores com influência no sucesso escolar

#### Interesse pelas matérias

	Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
		válida	válida	cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	76	23,9	23,9	23,9
Trata de uma causa com pouca influência	21	6,6	6,6	30,5
Apresenta influência	79	24,8	24,8	55,3
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	142	44,7	44,7	100,0
Total	318	100,0	100,0	

#### Concentração durante o estudo

	Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
		válida	válida	cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	49	15,4	15,4	15,4
Trata de uma causa com pouca influência	29	9,1	9,1	24,5
Apresenta influência	112	35,2	35,2	59,7

Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	128	40,3	40,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

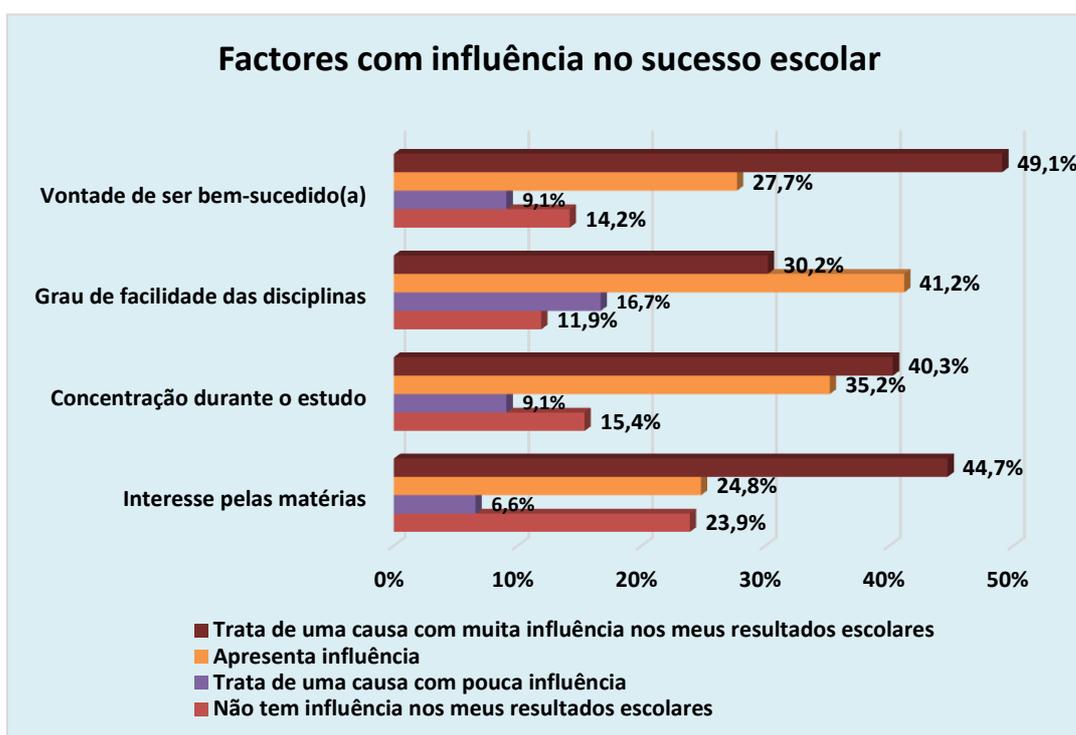
**Grau de facilidade das disciplinas**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	38	11,9	11,9	11,9
Trata de uma causa com pouca influência	53	16,7	16,7	28,6
Apresenta influência	131	41,2	41,2	69,8
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	96	30,2	30,2	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Vontade de ser bem-sucedido(a)**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	45	14,2	14,2	14,2
Trata de uma causa com pouca influência	29	9,1	9,1	23,3
Apresenta influência	88	27,7	27,7	50,9
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	156	49,1	49,1	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 34 - Factores com influência no sucesso escolar



Quanto a saber se a preparação para o teste em casa é um sucesso influente escola porque os alunos acreditam que é de influência considerável (32,4%) e influente (39,6%), principalmente. No entanto, 13,2% dos alunos dizem que é uma causa de pouca ou nenhuma influência (14,8%).

Se o domínio da matéria contribui para o sucesso escolar, 15,4% dos estudantes afirmam que não contribuem e 11% contribuindo pouco. Por outro lado, mais de 70% dos estudantes dizem que é um fator bastante (31,8%) e longo (41,8%).

Quanto a saber se o poder intelectual é uma causa direta de desempenho acadêmico, mostra que 41,8% dos estudantes disseram que têm muita influência, com 36,2% que pensam que há uma influência considerável. Nos graus, pouca ou nenhuma influência, como percebido pelos participantes, encontramos 22% da amostra.

Resposta a problemas de saúde como um fator influente no rendimento, 28,9% dos estudantes dizem muito influente, seguido por 27,4% que acho que tem bastante influência. 17,9% detido por esses estudantes que recebem uma influência baixa e 25,8% acreditam que ela não tem qualquer influência.

Tabela 45 - Causas com influência no sucesso escolar

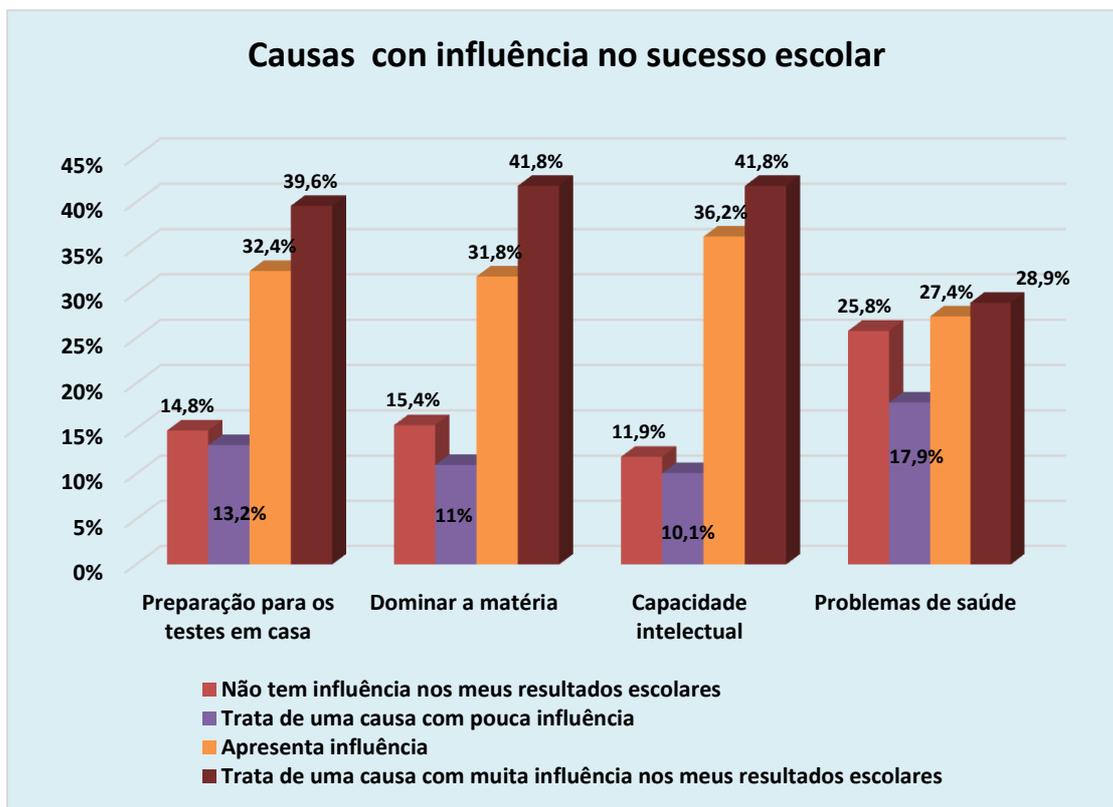
<b>Preparação para os testes em casa</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	47	14,8	14,8	14,8
Trata de uma causa com pouca influência	42	13,2	13,2	28,0
Apresenta influência	103	32,4	32,4	60,4
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	126	39,6	39,6	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Dominar a matéria</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	49	15,4	15,4	15,4
Trata de uma causa com pouca influência	35	11,0	11,0	26,4
Apresenta influência	101	31,8	31,8	58,2
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	133	41,8	41,8	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Capacidade intelectual**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	38	11,9	11,9	11,9
Trata de uma causa com pouca influência	32	10,1	10,1	22,0
Apresenta influência	115	36,2	36,2	58,2
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	133	41,8	41,8	100,0

Total	318	100,0	100,0	
<b>Problemas de saúde</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	82	25,8	25,8	25,8
Trata de uma causa com pouca influência	57	17,9	17,9	43,7
Apresenta influência	87	27,4	27,4	71,1
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	92	28,9	28,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 35 - Causas com influência no sucesso escolar



Referindo-se a auto-confiança é um fator influente nos bons resultados do estudo, 44,3% dos estudantes acham que é um fator muito influente e 29,8% pensam que é bastante influente. É significativo que mais de ¼ da amostra disseram que têm pouca ou nenhuma influência.

Quanto à possibilidade de que os alunos como os professores é a causa e influência nos resultados escolares, nota-se que 15,7% dizem que não afeta nada, seguido por 15,4% que disse que tem pouco efeito. No entanto, a amostra maioria considera que influencia muito (39%) ou muito (29,9%).

Em resposta a se o tempo investido no estudo influencia o desempenho do estudante, eles afirmam que ele tem muita influência em 37,4% e 33,3% pensam que as influências são suficientes. 14,5% E 14,8% dos participantes percebido que tem pouca ou nenhuma influência, respectivamente.

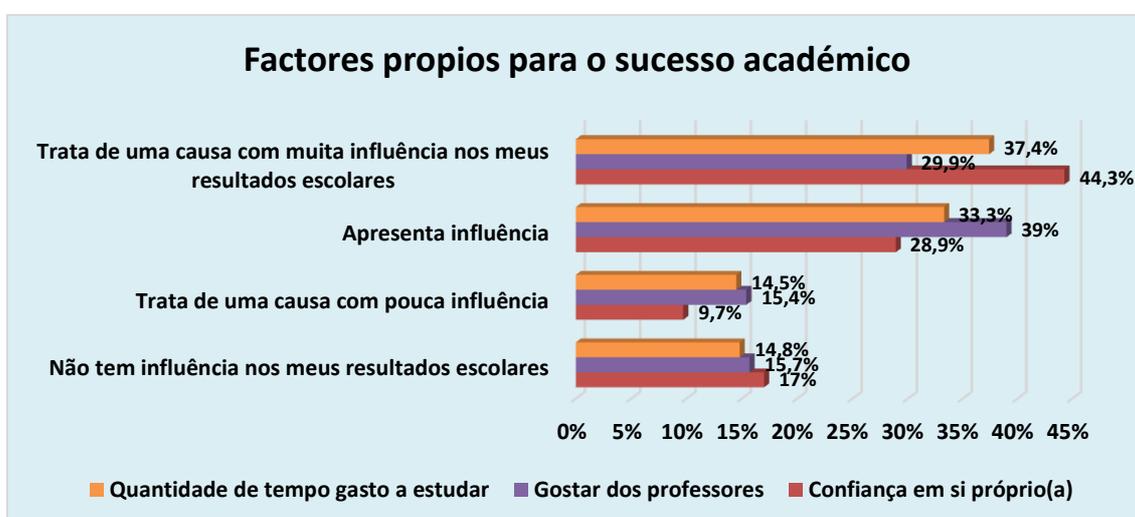
Tabela 46 - Factores próprios para o sucesso académico

<b>Confiança em si próprio(a)</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares		54	17,0	17,0	17,0
Trata de uma causa com pouca influência		31	9,7	9,7	26,7
Apresenta influência		92	28,9	28,9	55,7
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares		141	44,3	44,3	100,0
Total		318	100,0	100,0	
<b>Gostar dos professores</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares		50	15,7	15,7	15,7
Trata de uma		49	15,4	15,4	31,1

causa com pouca influência				
Apresenta influência	124	39,0	39,0	70,1
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	95	29,9	29,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Quantidade de tempo gasto a estudar</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	47	14,8	14,8	14,8
Trata de uma causa com pouca influência	46	14,5	14,5	29,2
Apresenta influência	106	33,3	33,3	62,6
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	119	37,4	37,4	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 36 - Fatores próprios para o sucesso académico

Influência sobre os estudantes percebem a vontade de provar aos outros a



habilidade, afirma-se que 34,9% dos estudantes acredita que tem muito, 31,8%

percebem que influencia bastante, 17,3% dizem que não tem nenhuma influência e 16% tem pouco.

Se a capacidade dos professores para ensinar disciplinas, os estudantes dizem que têm muita influência em 43,4%, 35,8% pensam que é um fator de influência considerável. Por outro lado, 9,1% percebem pouca influência e 11,6% nada.

Finalmente, quanto ao facto de cumprir os termos do futuro educacional e profissional, 11,3% dos estudantes acredita que não influencia nada e apenas 5%. E, 56,6% dizem que é um fator muito influente e 27% perceberam isso tem uma influência considerável.

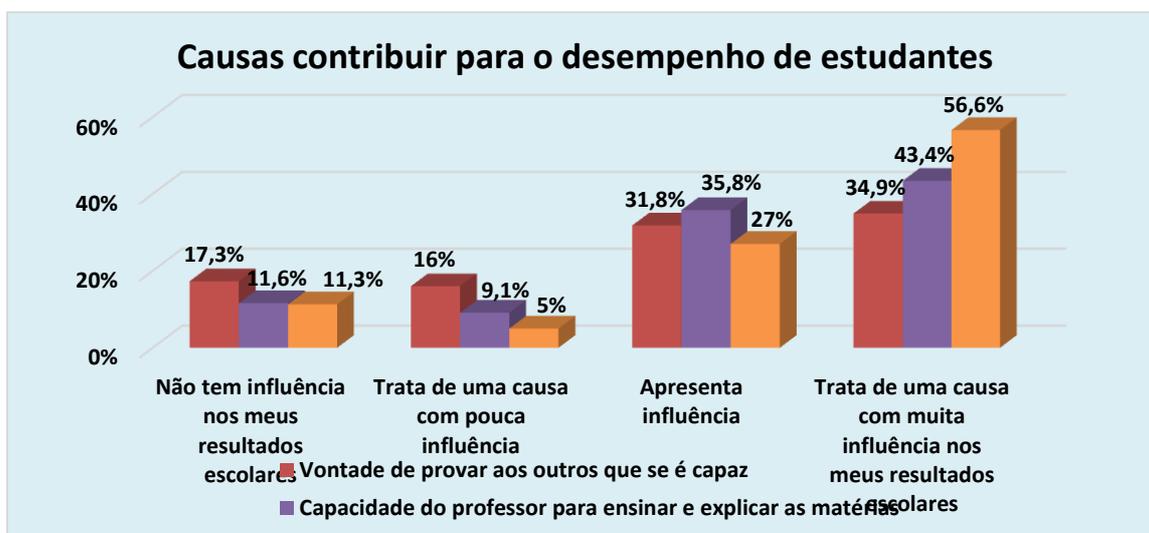
Tabela 47 – Causas que contribuíram para o desempenho de estudantes

<b>Vontade de provar aos outros que se é capaz</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	55	17,3	17,3	17,3
Trata de uma causa com pouca influência	51	16,0	16,0	33,3
Apresenta influência	101	31,8	31,8	65,1
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	111	34,9	34,9	100,0
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	37	11,6	11,6	11,6
Trata de uma causa com pouca influência	29	9,1	9,1	20,8
Apresenta influência	114	35,8	35,8	56,6
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	138	43,4	43,4	100,0
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Não tem influência nos meus resultados escolares	36	11,3	11,3	11,3
Trata de uma causa com pouca influência	16	5,0	5,0	16,4
Apresenta influência	86	27,0	27,0	43,4
Trata de uma causa com muita influência nos meus resultados escolares	180	56,6	56,6	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 37 - Causas que contribuíram para o desempenho de estudantes



### Resultados descritivos: Informações sobre si (seu perfil) (dimensão C)

A estatística descritiva resultante dos itens que compõem a dimensão sobre as informações do perfil de estudantes e as suas considerações são apresentadas. A média, o desvio padrão e moda mostra.

Tabela 48 - Estatísticas Informações sobre si (seu perfil)

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	318	0	2,97	4	1,138
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	318	0	3,19	4	1,151
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	318	0	2,53	3	1,025
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	318	0	2,52	3	1,044
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	318	0	2,44	3	,980
Apresento oscilações de humor	318	0	2,37	3	,947
Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma	318	0	2,59	3	,948
Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	318	0	2,40	1	1,132
Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos	318	0	2,08	1	1,058
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	318	0	2,85	4	1,064
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola	318	0	3,01	4	1,025
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	318	0	2,12	1	1,011
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	318	0	3,12	4	1,038

Os dois primeiros itens em exposição são os que dizem respeito a facilidade de fazer amigos na faculdade e crença para alcançar a carreira escolhida pelos próprios

valores. Em relação à primeira, vemos 44% dos estudantes estão completamente de acordo com fazer amigos na faculdade, por sua vez, 27,4% concordam. É significativo que 18,9% dos estudantes é totalmente em desacordo e 9,7% discordam.

Quanto à segunda alegação, 17% dos estudantes estão completamente em desacordo com o fato de que os seus valores e de crédito ajudam a sua carreira escolhida, permanecem 7,5% discordam. Por outro lado, 15,4% dos estudantes estados concorda e 60,1% permanece em completo acordo.

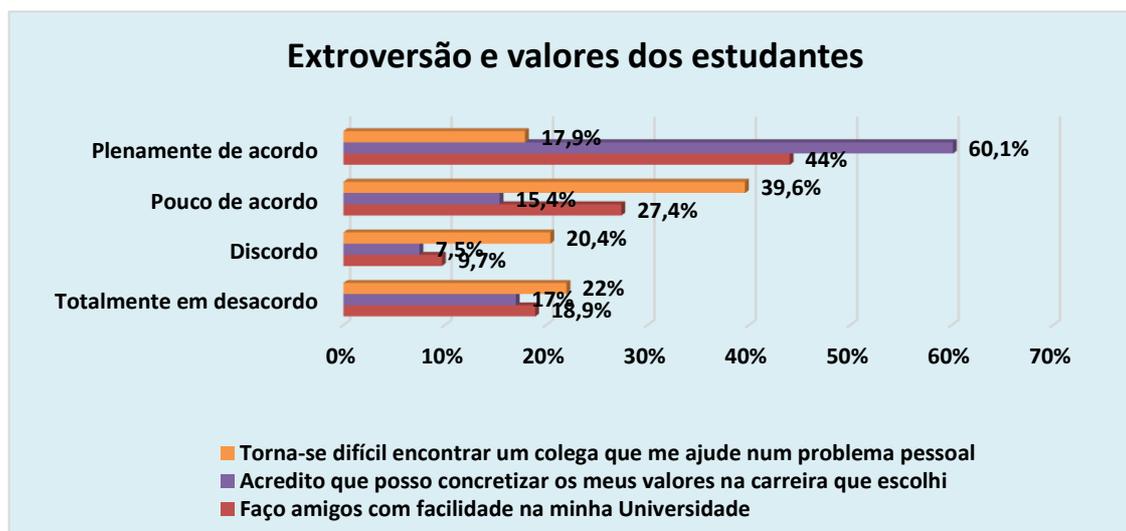
O terceiro item a que nos referimos é a dificuldade de encontrar um parceiro para ajudar o aluno com um problema individual, 22% dos estudantes dizem que estão em completo desacordo com 20,4% discordam. No entanto, 39,6% disseram concordar, juntamente com 17,9% em desacordo.

Tabela 49 - Extroversão e valores dos estudantes

<b>Faço amigos com facilidade na minha Universidade</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	60	18,9	18,9	18,9
Discordo	31	9,7	9,7	28,6
Pouco de acordo	87	27,4	27,4	56,0
Plenamente de acordo	140	44,0	44,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	54	17,0	17,0	17,0
Discordo	24	7,5	7,5	24,5
Pouco de acordo	49	15,4	15,4	39,9
Plenamente de acordo	191	60,1	60,1	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	70	22,0	22,0	22,0

Discordo	65	20,4	20,4	42,5
Pouco de acordo	126	39,6	39,6	82,1
Plenamente de acordo	57	17,9	17,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 38 - Extroversão e valores dos estudantes



Referindo-se à dificuldade de estabelecer contato com os professores, nota-se que 19,8% dos estudantes estão em completo acordo com a declaração, enquanto 34% dizem que concordam. Em contraste, 27% dos estudantes acredita que discordam ou concordam parcialmente e 21,4% discordam totalmente.

Em relação à dificuldade em relação ao ensinamento, a amostra é distribuída entre os graus de escala de forma semelhante. Os alunos que dizem que concordamos plenamente compõem 14,2% do total, 37,4% permanecem um pouco concordam com a afirmação, 27% discordaram e encontrou 21,4% no desacordo.

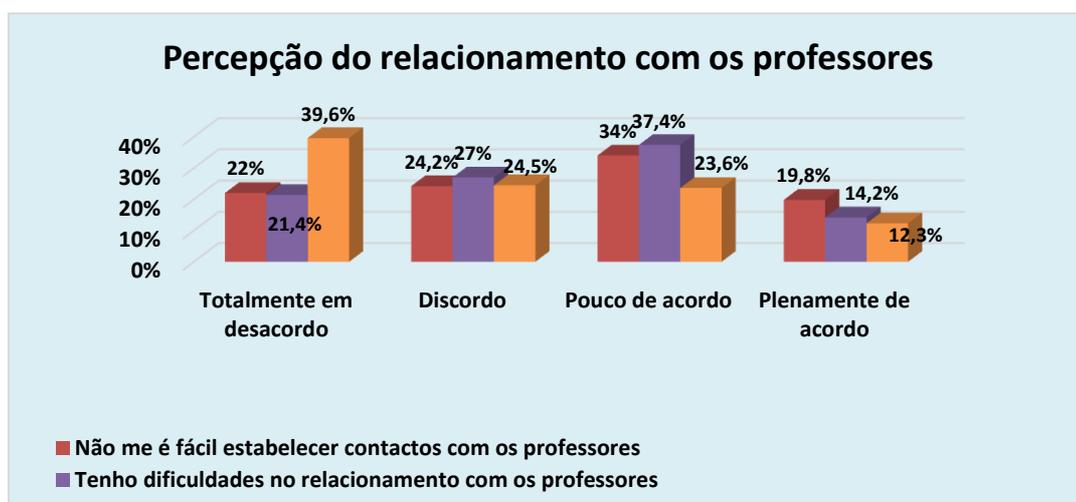
No que diz respeito à consideração dos alunos sobre se os professores têm pouco tempo e paciência para orientar os alunos, 39,6% dizem que discordo, adicionado ao

24,5% discordam. Aqueles que acham pouco acordo com a declaração respondendo por 23,6% e 12,3% de concordância completa da amostra aparece.

Tabela 50 - Percepção do relacionamento com os professores

<b>Não me é fácil estabelecer contactos com os professores</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	70	22,0	22,0	22,0
Discordo	77	24,2	24,2	46,2
Pouco de acordo	108	34,0	34,0	80,2
Plenamente de acordo	63	19,8	19,8	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Tenho dificuldades no relacionamento com os professores</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	68	21,4	21,4	21,4
Discordo	86	27,0	27,0	48,4
Pouco de acordo	119	37,4	37,4	85,8
Plenamente de acordo	45	14,2	14,2	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	126	39,6	39,6	39,6
Discordo	78	24,5	24,5	64,2
Pouco de acordo	75	23,6	23,6	87,7
Plenamente de acordo	39	12,3	12,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 39 - Percepção do relacionamento com os professores



Em resposta ao facto dos estudantes têm um humor oscilante, vemos que 12,3% é totalmente de acordo, juntamente com o 33,6% concordam parcialmente. 33,3% da amostra permanece em desacordo e 20,8% em desacordo.

Tabela 51 - Apresento oscilações de humor

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	66	20,8	20,8	20,8
Discordo	106	33,3	33,3	54,1
Pouco de acordo	107	33,6	33,6	87,7
Plenamente de acordo	39	12,3	12,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

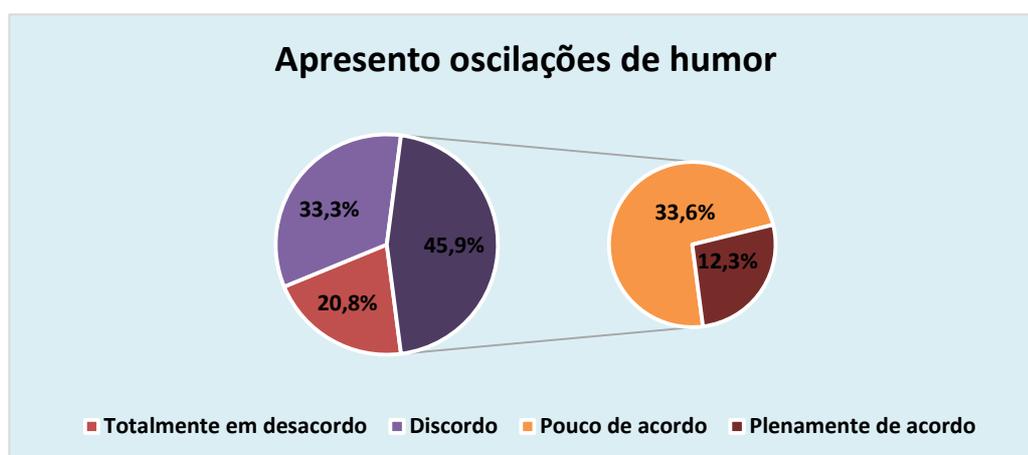


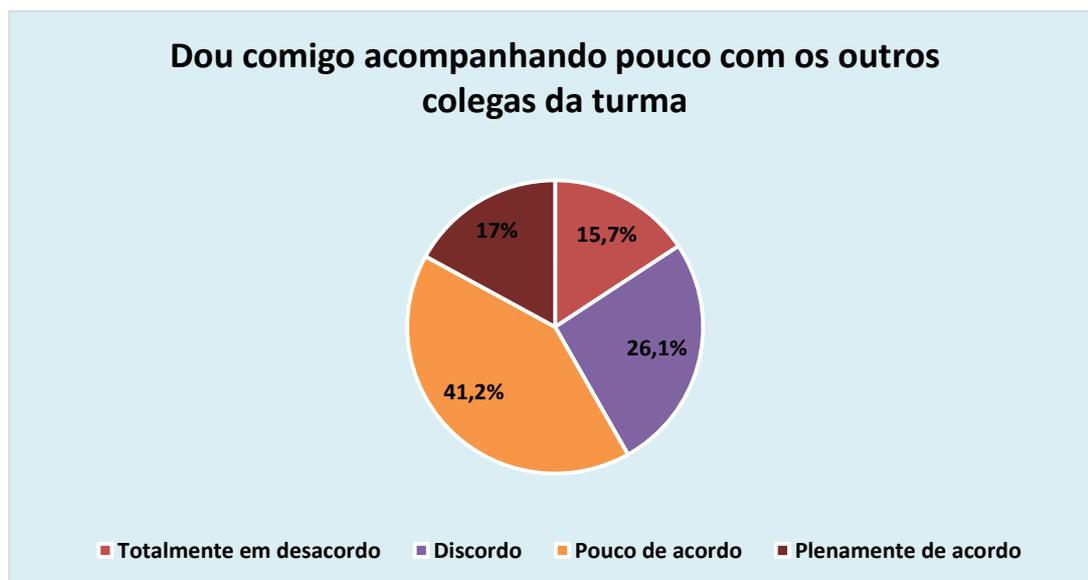
Gráfico 40 - Apresento oscilações de humor

Se os alunos estão com outros colegas, 15,7% dos entrevistados dizem que discordam totalmente, adicionado ao 26,1% deles discordar. Além disso, nota-se que 41,2% dizem que concordam parcialmente com a afirmação e 17% de pleno acordo.

Tabela 52 - Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	50	15,7	15,7	15,7
Discordo	83	26,1	26,1	41,8
Pouco de acordo	131	41,2	41,2	83,0
Plenamente de acordo	54	17,0	17,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 41 - Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma

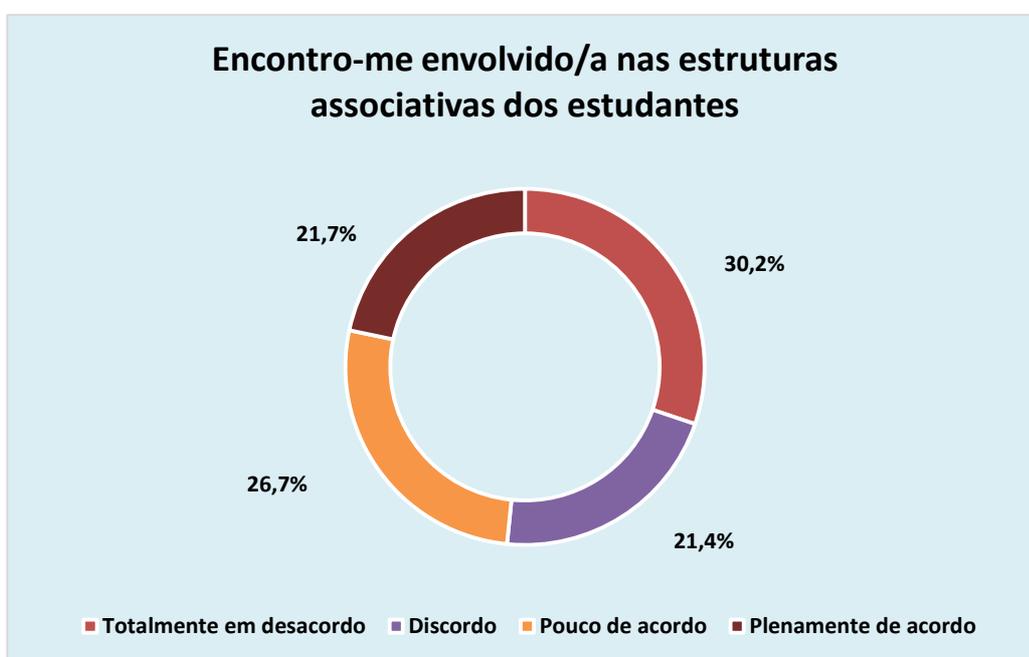


Se os alunos estão envolvidos em associações de estudantes, 21,7% estão em completo acordo, juntamente com 26,7% em pouco consenso. Uma maioria de 30,2% está na discordância, juntamente com 21,4% em desacordo.

Tabela 53 - Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	96	30,2	30,2	30,2
Discordo	68	21,4	21,4	51,6
Pouco de acordo	85	26,7	26,7	78,3
Plenamente de acordo	69	21,7	21,7	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 42 - Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes



Os seguintes itens referem-se a relações interpessoais com outros colegas universitários. Em primeiro lugar, quanto à percepção dos estudantes sobre se os seus amigos têm sido importantes em seu crescimento individual, afirma-se que 34,3% dos participantes estão em acordo completo, 32,1% concordam parcialmente, 17,9% discordaram e 15,7% discorda totalmente.

Em segundo lugar, no que diz respeito ao sentimento de ter um bom grupo de amigos na escola, 40,9% dos discentes afirmam ser em completo acordo, 3,1%

concordam parcialmente; enquanto 16% e 11,9% em desacordo e permanecem em completo desacordo, respectivamente.

Em terceiro lugar, na ocorrência de um sentimento de isolamento dos outros, nos últimos tempos, 34,6% dos estudantes dizem que estão em desacordo total com 29,6% discordam; em comparação com 24,8% que afirma ser um pouco concordam e 11% de pleno acordo.

Em quarto e último, se as relações amigáveis estão se tornando mais estável, duradoura e independente, 48,1% dos estudantes dizem que estão em completo acordo, com os restantes 28% concordam parcialmente. No entanto, 11,6% da amostra afirmaram discordar e 12,3% restantes em completo desacordo.

Gráfico 43 – relações de estudante

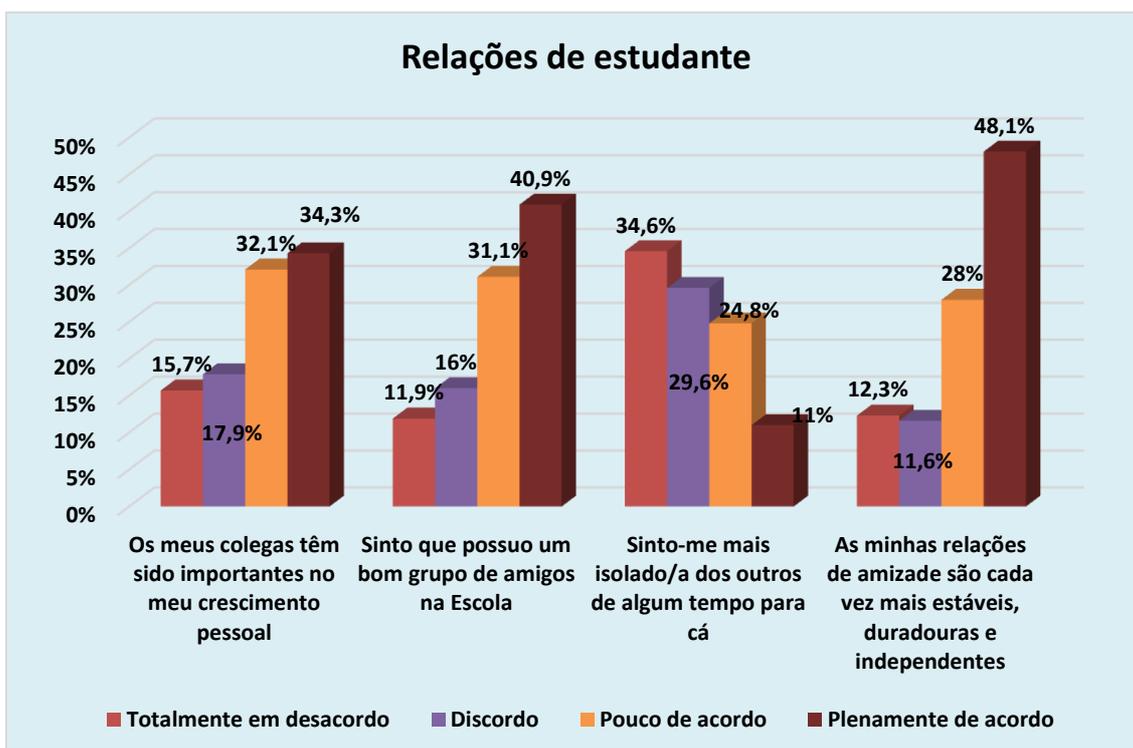


Tabela 54 - Relações de estudante

**Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	50	15,7	15,7	15,7
Discordo	57	17,9	17,9	33,6
Pouco de acordo	102	32,1	32,1	65,7
Plenamente de acordo	109	34,3	34,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	38	11,9	11,9	11,9
Discordo	51	16,0	16,0	28,0
Pouco de acordo	99	31,1	31,1	59,1
Plenamente de acordo	130	40,9	40,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	110	34,6	34,6	34,6
Discordo	94	29,6	29,6	64,2
Pouco de acordo	79	24,8	24,8	89,0
Plenamente de acordo	35	11,0	11,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	39	12,3	12,3	12,3
Discordo	37	11,6	11,6	23,9
Pouco de acordo	89	28,0	28,0	51,9
Plenamente de acordo	153	48,1	48,1	100,0
Total	318	100,0	100,0	

### Resultados descritivos: vivências acadêmicas (dimensão D)

Neste ponto apresenta-se os resultados obtidos após a análise de frequência e percentagens da última dimensão do questionário é preenchido. Os itens que fazem referência às experiências acadêmicas dos alunos. Mais uma vez, a média, modos e desvios-padrão desses itens são dadas.

Tabela 55 - Estatísticas Vivências acadêmicas

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	318	0	1,99	1	1,071
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	318	0	2,86	4	1,198
Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas	318	0	2,52	3	1,080
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	318	0	3,01	4	1,170
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	318	0	2,15	1	1,130
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames	318	0	2,22	1	1,009
Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	318	0	3,13	4	,992
Penso que tenho uma boa forma de estudar	318	0	3,13	4	,931
Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.)	318	0	3,14	4	1,108
Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	318	0	1,89	1	1,061
Escolhi bem o curso que estou a frequentar	318	0	3,16	4	1,135
É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	318	0	2,58	3	1,079
Sinto-me envolvido/a no curso que frequento	318	0	3,12	4	1,021
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	318	0	2,72	3	,980
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento	318	0	3,25	4	1,119
O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas	318	0	3,17	4	1,061
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	318	0	3,09	3	,947
Sinto confiança em mim próprio/a	318	0	3,27	4	1,113
Utilizo a Biblioteca da minha Escola	318	0	2,87	4	1,171

Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	318	0	3,00	4	1,045

Quanto ao humor atual de estudantes, por se encontrou recentemente desorientado e confuso, mostra que 45,9% está em completo desacordo com 21,4% discordam. Vale ressaltar que mais de 15% da amostra alegou ser um pouco concordam com a afirmação e 11,9% permanece em pleno acordo.

Por outro lado, no que diz respeito a uma sensação de esgotamento físico após o dia de aula, verifica-se que 23,6% dos estudantes dizem que estão em completo desacordo, por sua vez, é de 23,3% discordam. Ao contrário do restante 31,1% concordam parcialmente e 22% afirmam estar em pleno acordo.

Referindo-se à autoconfiança dos alunos, vemos 63,5% dos estudantes dizem que concordam, seguido por 15,4% que são um pouco concordar. Note-se que 21,1% da amostra é distribuída entre o grau de divergência e completo desacordo.

Tabela 56 - Humor do estudante

**Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	146	45,9	45,9	45,9
Discordo	68	21,4	21,4	67,3
Pouco de acordo	66	20,8	20,8	88,1
Plenamente de acordo	38	11,9	11,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas**

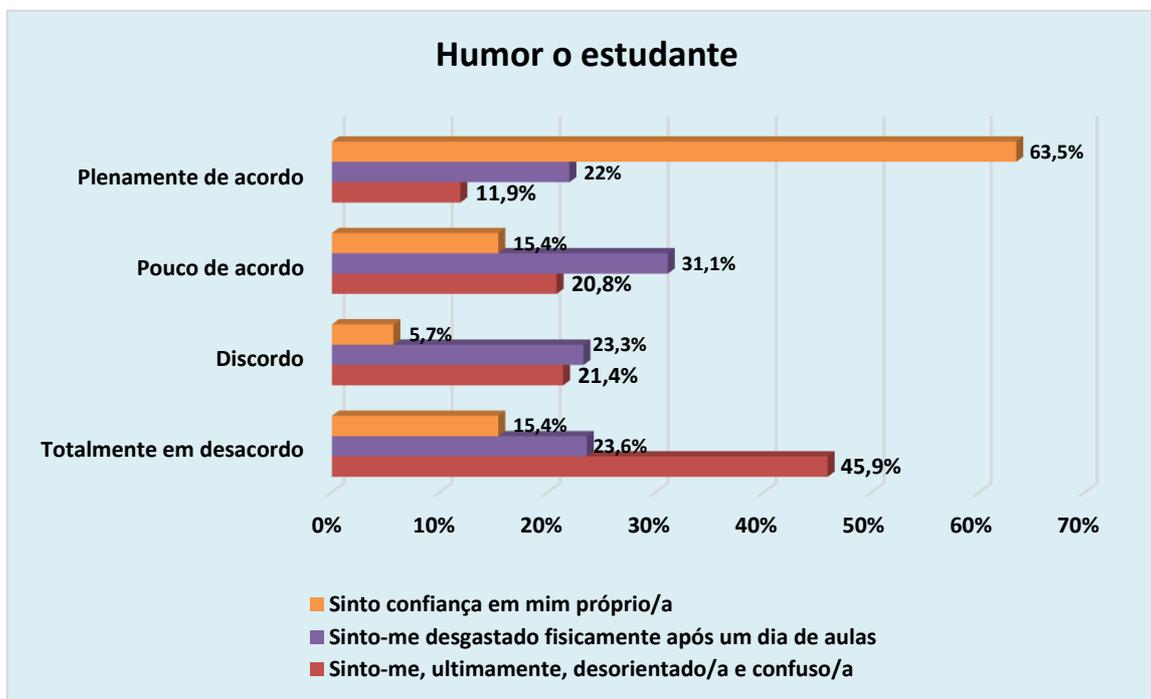
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	75	23,6	23,6	23,6
Discordo	74	23,3	23,3	46,9
Pouco de acordo	99	31,1	31,1	78,0
Plenamente de acordo	70	22,0	22,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Sinto confiança em mim próprio/a**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	49	15,4	15,4	15,4
Discordo	18	5,7	5,7	21,1
Pouco de acordo	49	15,4	15,4	36,5

Plenamente de acordo	202	63,5	63,5	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 44 – humor do estudante



No que diz respeito aos estudantes foi fácil transição do ensino secundário em termos de conhecimento da disciplina, vemos que 44% estão em pleno acordo, juntamente com 22% concordam parcialmente. Aqueles que permanecem grau de discordância representam 14,2% da amostra e os alunos no desacordo torna-se os restantes 21,7%. Se o aluno, se ele pudesse mudar de universidade, é significativo que 49,4% que afirma estar em pleno acordo e 22% concordam parcialmente, indicando algum grau de descontentamento. Por outro lado, 19,5% discordam e 19,5 estão em desacordo.

Tabela 57 - Percepção da universidade

**Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas**

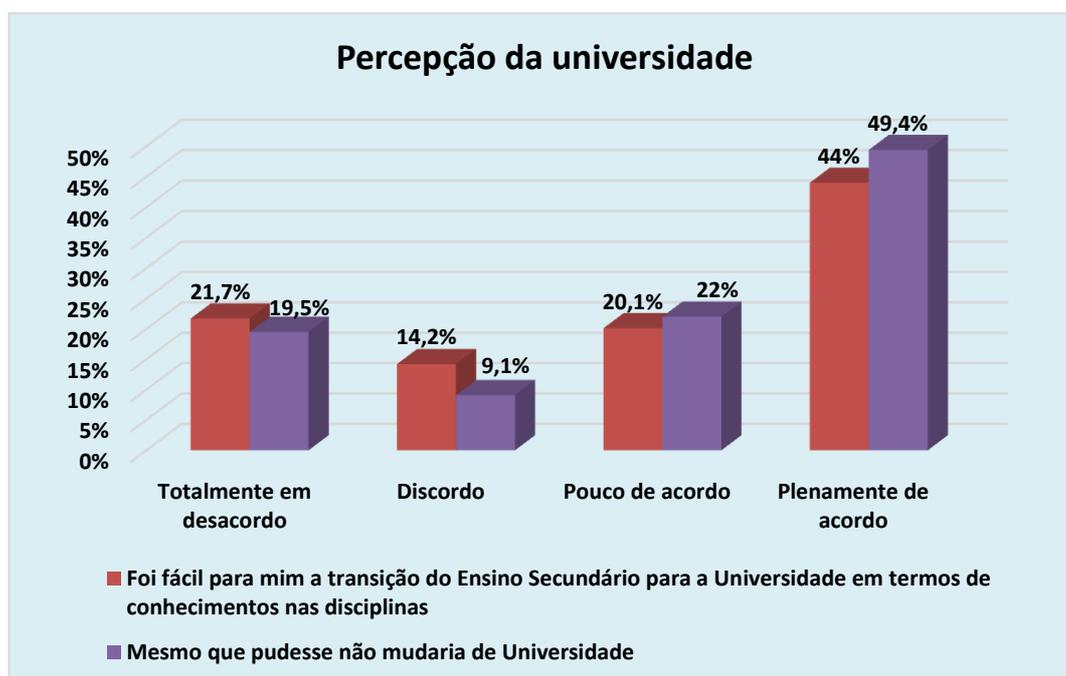
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	69	21,7	21,7	21,7
Discordo	45	14,2	14,2	35,8
Pouco de acordo	64	20,1	20,1	56,0
Plenamente de acordo	140	44,0	44,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

**Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	62	19,5	19,5	19,5
Discordo	29	9,1	9,1	28,6
Pouco de acordo	70	22,0	22,0	50,6
Plenamente de acordo	157	49,4	49,4	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 45 – percepção da universidade

De acordo com os estudantes sobre se os assuntos das disciplinas que parecem

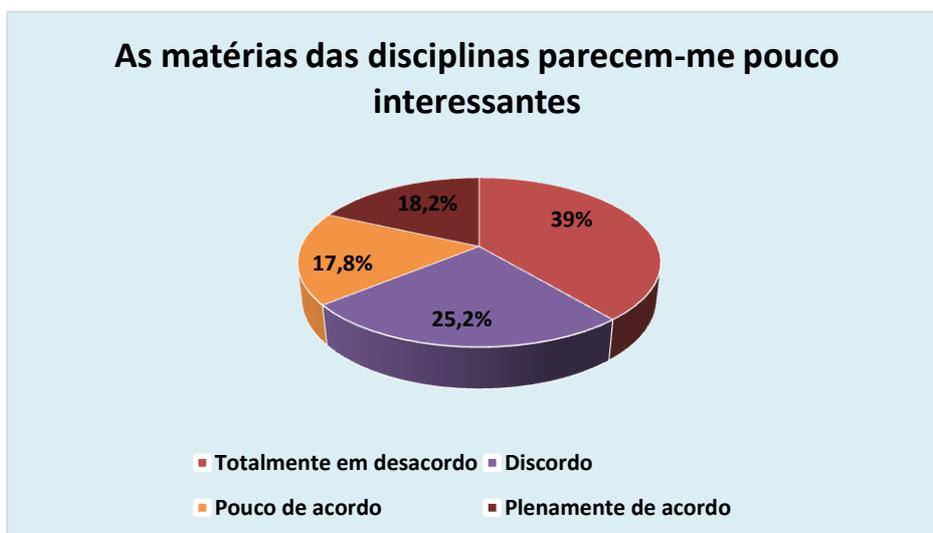


desinteressantes, notamos que 35,8% estão nas classes concordam parcialmente (17,6%) e concordo plenamente (18,2%). A maioria está concentrada em torno dos graus de discordância (25,2%) e completo desacordo (39%).

Tabela 58 - As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	124	39,0	39,0	39,0
Discordo	80	25,2	25,2	64,2
Pouco de acordo	56	17,6	17,6	81,8
Plenamente de acordo	58	18,2	18,2	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 46 - As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes



Quanto à percepção dos estudantes que frequentam a organização do estudo, notamos que, apesar de sentir preparado, 44,3% dizem que se sentem ansiosos na véspera do exame, como 36,2% afirmando ser um pouco consenso. No entanto, 11,9% permanece totalmente em desacordo e 7,5% em desacordo.

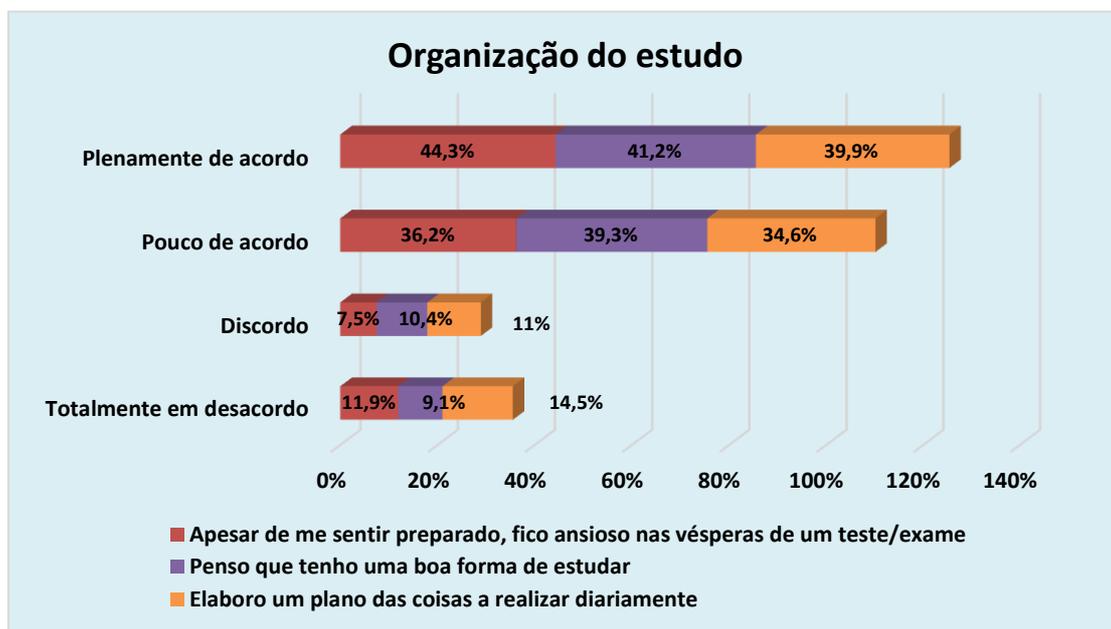
Quanto a saber se eles pensam que têm uma boa maneira de estudar, 41,2% consideram totalmente de acordo e 39,3% concordam parcialmente. Cerca de 20% dos estudantes dizem que discordam (10,4%) e discordo totalmente (9,1%).

Em resposta ao desenvolvimento de um esquema de coisas para todos os dias, 39,9% dos alunos permanecem em completo acordo, em algum grau de concordância de 34,6% de estudantes concentrados. O grau de desacordo encontramos 11% dos alunos e em completo desacordo com 14,5%.

Tabela 59 - Organização do estudo

<b>Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	38	11,9	11,9	11,9
Discordo	24	7,5	7,5	19,5
Pouco de acordo	115	36,2	36,2	55,7
Plenamente de acordo	141	44,3	44,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Penso que tenho uma boa forma de estudar</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	29	9,1	9,1	9,1
Discordo	33	10,4	10,4	19,5
Pouco de acordo	125	39,3	39,3	58,8
Plenamente de acordo	131	41,2	41,2	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente</b>				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	46	14,5	14,5	14,5
Discordo	35	11,0	11,0	25,5
Pouco de acordo	110	34,6	34,6	60,1
Plenamente de acordo	127	39,9	39,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 47 – organização do estudo

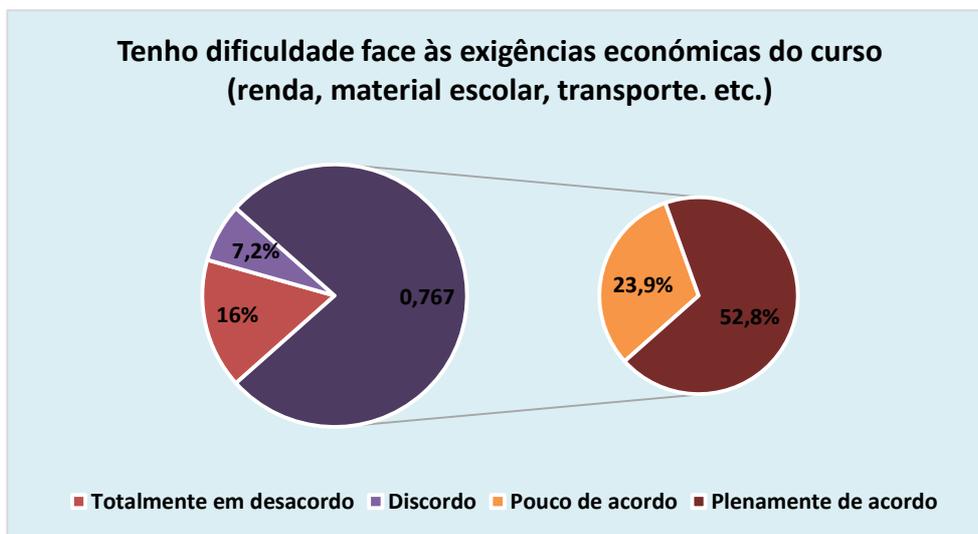


Referindo-se a dificuldades econômicas dos alunos, expôs 52,8% afirma tê-los estar em pleno acordo com os restantes 23,9%, de alguma acomodação. 23,3% concentrada em torno do desacordo (7,2%) e desacordo completo (16%).

Tabela 60 - Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	51	16,0	16,0	16,0
Discordo	23	7,2	7,2	23,3
Pouco de acordo	76	23,9	23,9	47,2
Plenamente de acordo	168	52,8	52,8	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 48 - Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.)

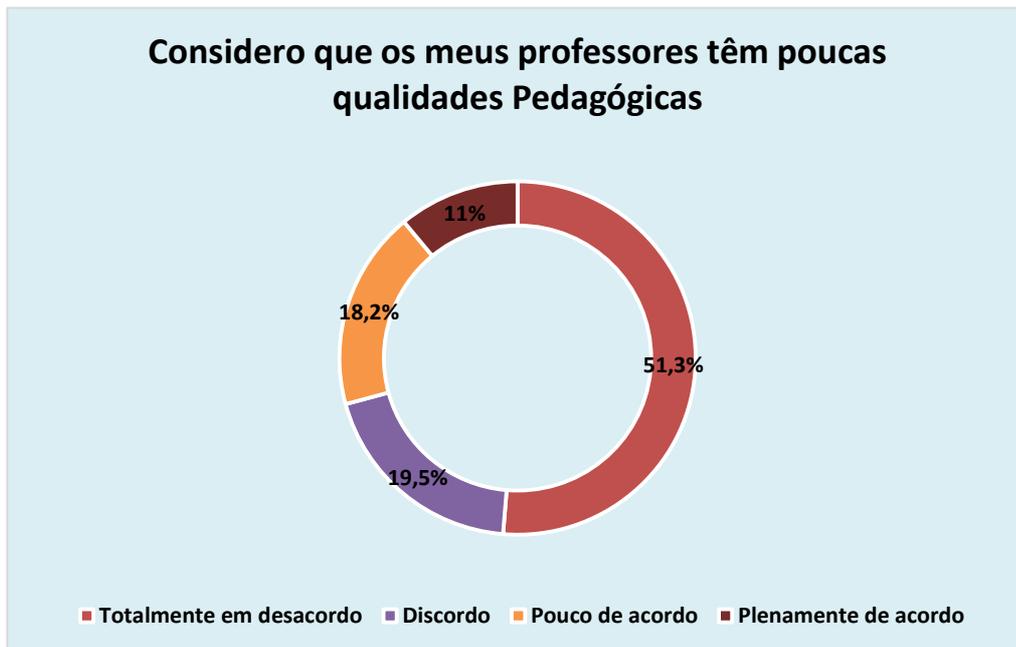


Consideração dos estudantes sobre se os professores têm poucas qualidades pedagógicas obtido resultados positivos, já que a maioria da amostra permanece totalmente em desacordo com a afirmação (51,3%) e discordância (19,5%). O grau de concordância total encontramos 11% dos alunos e do grau de concordância destaca algumas 18,2%.

Tabela 61 - Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	163	51,3	51,3	51,3
Discordo	62	19,5	19,5	70,8
Pouco de acordo	58	18,2	18,2	89,0
Plenamente de acordo	35	11,0	11,0	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 49 - Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas



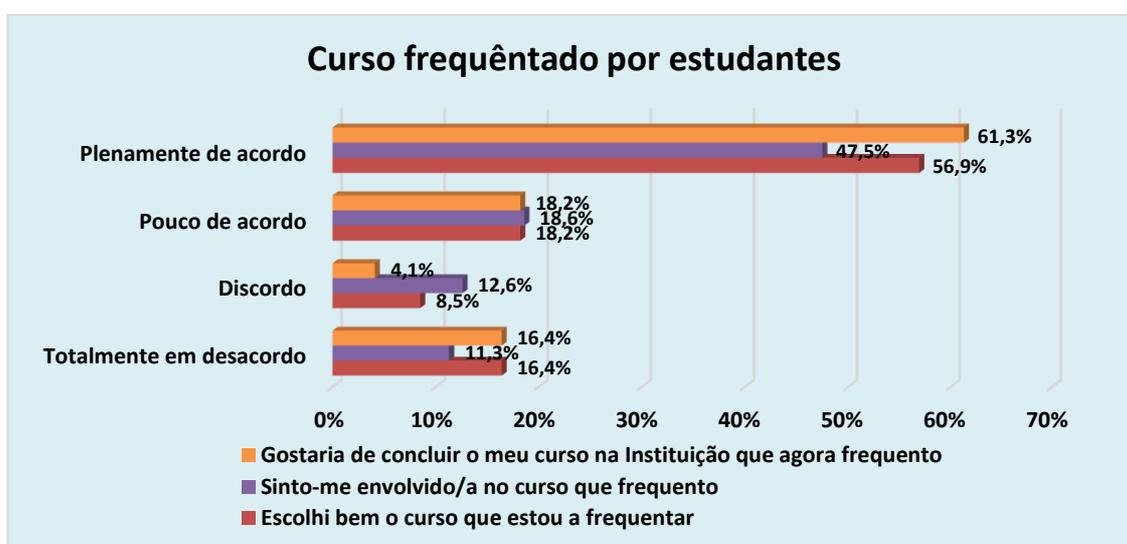
Em resposta ao facto dos alunos acreditam que escolher corretamente o curso em que matriculados, 56,9% estão em pleno acordo e 18,2% concordam parcialmente, por isso as suas expectativas primárias foram cumpridas na maioria -los. Se 16,4% dos alunos que diz que ele está em total desacordo e 8,5% discordam que parece.

Se os alunos estão integrados no curso que os resultados anteriores são mantidos, 47,5% dizem que estão em pleno acordo com 28,6% concordam parcialmente. Pelo contrário, o grau de desacordo encontramos uma representação maior em comparação com o item anterior, 12,6%; o grau de completo desacordo 11,3% da amostra é mantido participante. Quanto a saber se os alunos gostariam de terminar o curso em que se encontram, 61,3% dizem que estão em acordo completo e 18,2% concordam parcialmente. O grau de desacordo 4,1% dos alunos aparece e 16,4% permanece em completo desacordo.

Tabela 62 - Curso frequentado por estudantes

<b>Escolhi bem o curso que estou a frequentar</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	52	16,4	16,4	16,4
Discordo	27	8,5	8,5	24,8
Pouco de acordo	58	18,2	18,2	43,1
Plenamente de acordo	181	56,9	56,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Sinto-me envolvido/a no curso que frequento</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	36	11,3	11,3	11,3
Discordo	40	12,6	12,6	23,9
Pouco de acordo	91	28,6	28,6	52,5
Plenamente de acordo	151	47,5	47,5	100,0
Total	318	100,0	100,0	
<b>Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	52	16,4	16,4	16,4
Discordo	13	4,1	4,1	20,4
Pouco de acordo	58	18,2	18,2	38,7
Plenamente de acordo	195	61,3	61,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 50 – curso frequentado por estudantes



Os alunos têm obtido semelhante em cada um dos graus da escala do instrumento, se é difícil para entregar o trabalho na representação prazo estipulado. Por um lado, 23,9% dizem que esta em completo acordo, juntamente com os restantes 32,4% concordam parcialmente. Ao contrário de 21,7% assegurando o seu grau de divergência e 22% desacordo completo.

Tabela 63 - É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	70	22,0	22,0	22,0
Discordo	69	21,7	21,7	43,7
Pouco de acordo	103	32,4	32,4	76,1
Plenamente de acordo	76	23,9	23,9	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 51 - É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados

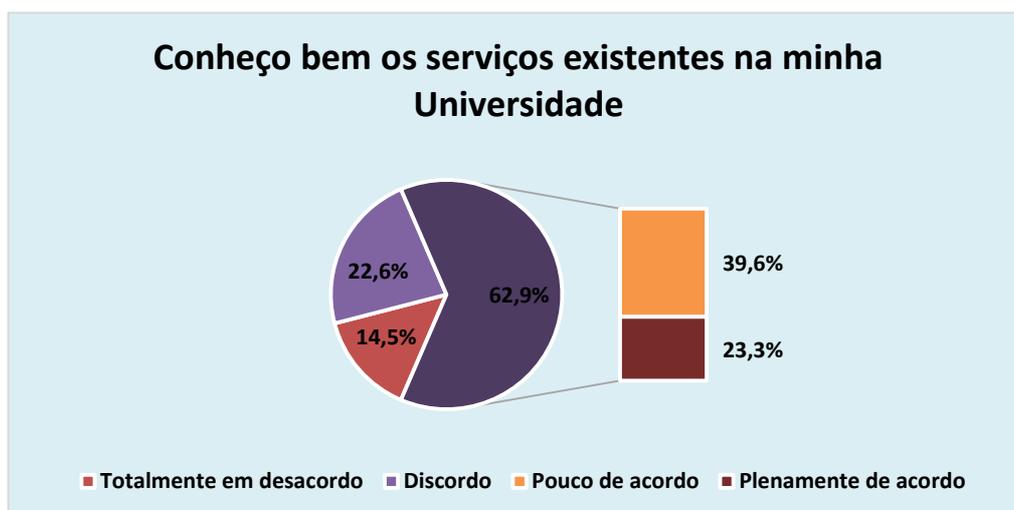


Quanto a saber se os alunos bem cientes dos serviços existentes na Universidade de filiação, observamos que a maioria são um pouco concordam com a afirmação (39,6%), seguido de 23,3% em completo acordo, em comparação com 22,6% discordaram e 14,5% discorda totalmente.

Tabela 64 - Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	46	14,5	14,5	14,5
Discordo	72	22,6	22,6	37,1
Pouco de acordo	126	39,6	39,6	76,7
Plenamente de acordo	74	23,3	23,3	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 52 - Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade



Quanto a saber se a escolha do curso em que os alunos se reúnem foi determinada pelas notas, nota-se que 53,1% deles afirmam estar em pleno acordo, em comparação com 12,9% no desacordo. O grau de desacordo inclui 10,4% dos alunos, em comparação com 23,6%, que são um pouco concordar.

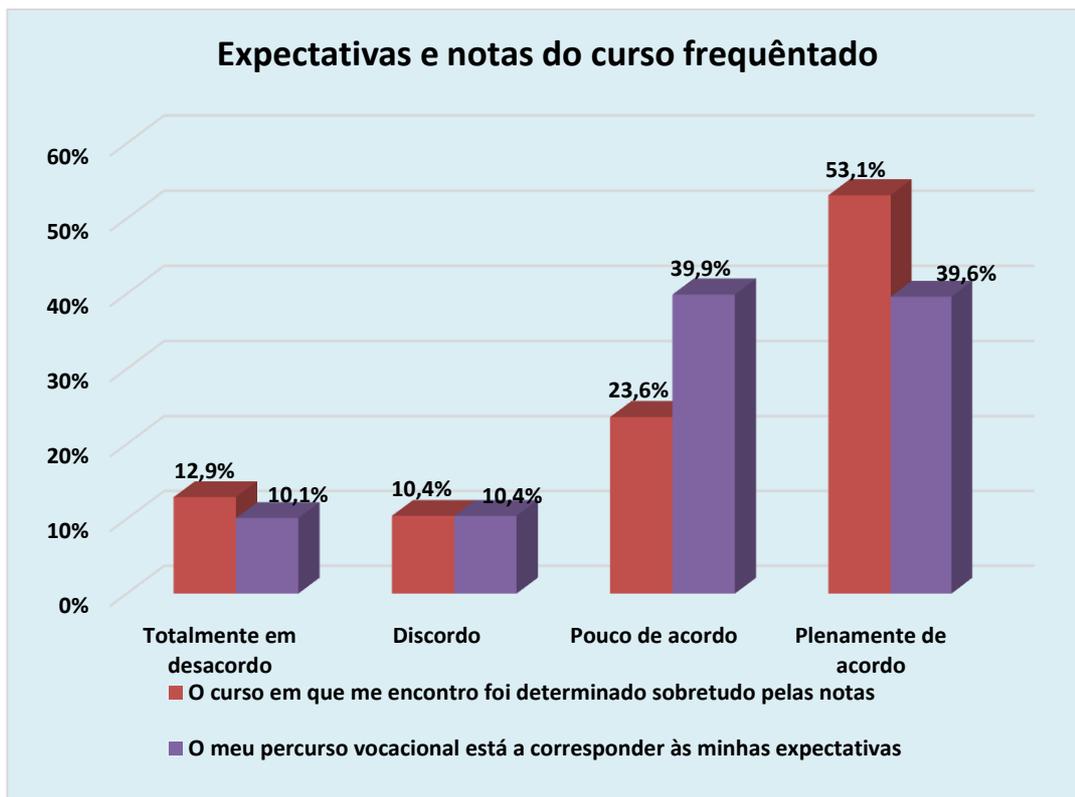
Se a via profissional escolhida corresponderá às expectativas dos alunos, 39,6% está em pleno acordo com 39,9% dizendo ser um pouco desacordo. 20,5% das reivindicações amostra restante em desacordo (10,4%) e em desacordo completo

Tabela 65 - Expectativas e notas do curso frequentado

<b>O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
		válida	válida	cumulativa
Totalmente em desacordo	41	12,9	12,9	12,9
Discordo	33	10,4	10,4	23,3
Pouco de acordo	75	23,6	23,6	46,9
Plenamente de acordo	169	53,1	53,1	100,0
Total	318	100,0	100,0	

<b>O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas</b>				
	Frequência	Percentagem	Percentagem	Percentagem
		válida	válida	cumulativa
Totalmente em desacordo	32	10,1	10,1	10,1
Discordo	33	10,4	10,4	20,4
Pouco de acordo	127	39,9	39,9	60,4
Plenamente de acordo	126	39,6	39,6	100,0
Total	318	100,0	100,0	

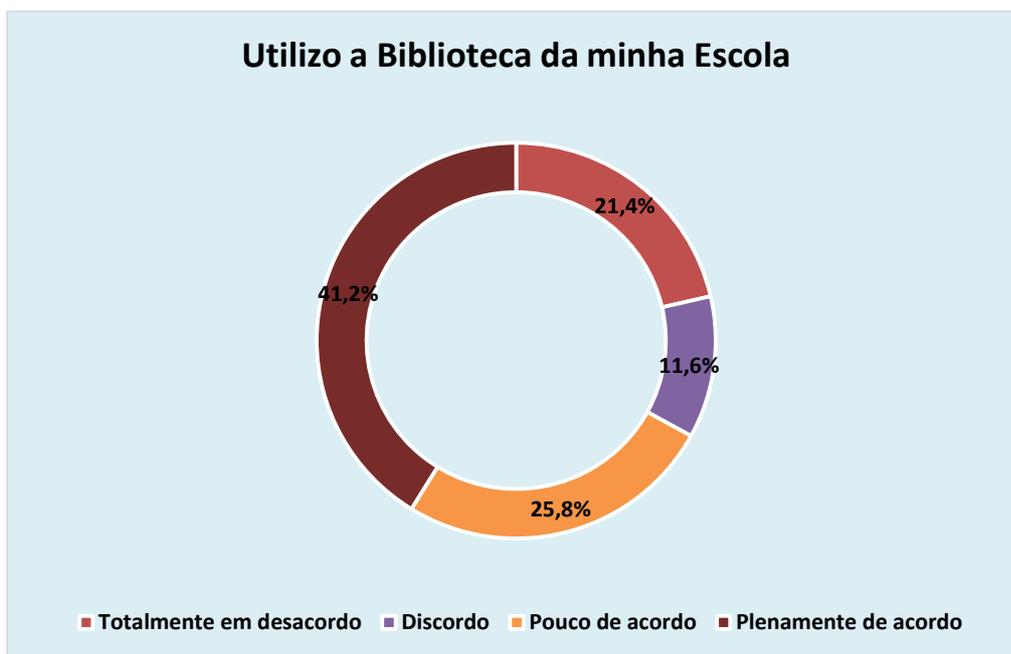


Concluimos a análise de frequências e percentuais aplicados à pesquisa se os alunos usam a biblioteca do questionário escola. Vemos mais de 60% da amostra a ser dito na totalidade (41,2%) concordam e um pouco concordar (25,8%). O grau de desacordo continua sendo 11,6% dos estudantes e 21,4% em total desacordo.

Tabela 66 - Utilizo a Biblioteca da minha Escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Totalmente em desacordo	68	21,4	21,4	21,4
Discordo	37	11,6	11,6	33,0
Pouco de acordo	82	25,8	25,8	58,8
Plenamente de acordo	131	41,2	41,2	100,0
Total	318	100,0	100,0	

Gráfico 53 - Utilizo a Biblioteca da minha Escola



## Análise referencial dos alunos

### FIABILIDADE

Tabela 67 - Estatísticas de confiabilidade Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de itens
,891	55

Tabela 68 - Estatísticas de confiabilidade Duas Metades de Guttman

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,829
		N de itens	28
	Parte 2	Valor	,820
		N de itens	27
	N total de itens		55
Correlação entre formas			,642
Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento igual		,782
	Comprimento desigual		,782
Coeficiente das duas metades de Guttman			,781

## ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS

Neste compartimento procedemos a constatação se existem diferenças estatísticas significativas entre as variáveis categóricas (género, idade, etc.) a respeito dos itens e as dimensões que comportam o questionário desenhado e aplicado para os fins investigativos. Destacamos que as provas estatísticas utilizadas para comprovar a existência de dependência entre as variáveis foi o T de estudantes, por distribuição normal de igualdade de variâncias; a ANOVA nas variáveis com mais de dois níveis assumindo variâncias iguais e uma distribuição normal. Assim, se utiliza a prova H de Kruskal- Wallis, quando as premissas para aplicar ANOVA não se cumprem.

### Relación com a variável género

A respeito do género se levou a cabo a prova estatística de T de Student, prova paramétrica utilizada quando a variável de agrupação é de dois níveis, e neste caso o género (masculino e feminino)

Os primeiros resultados pertencem ao contraste da variável género e itens referentes a dimensão sobre os factores (causas) que contribuem no éxito escolar, estas afirmações tem uma escala que indica o grau de influência (nenhuma, pouca, muita e bastante)

Na tabela estatística do grupo que podemos observar a média, desviação típica e o erro estándar de média de cada item segue o género dos alunos. A priori, observando os valores podemos dizer que, aparentemente, não existiram diferenças estatisticamente significativas e a maioria dos contrastes, são que a diferença entre as médias e as mínimas na maioria dos casos. Se ressaltarmos que no caso do item “saber o que quer no futuro académico e profissional a uma maior diferença entre as categorias e as variáveis género ( $\bar{X}_{(M=3,14)} < \bar{X}_{(F=3,38)}$ ), atendendo a escala de instrumento, aparentemente são as mulheres que estão em total acordo e em maior medida que os homens.

**Tabela 68**

*Estatísticas de grupo Género\*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolares*

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Interesse pelas matérias	Masculino	123	2,86	1,210	,109
	Feminino	195	2,93	1,212	,087
Concentração durante o estudo	Masculino	123	3,03	,975	,088
	Feminino	195	2,98	1,105	,079
Grau de facilidade das disciplinas	Masculino	123	2,86	1,003	,090
	Feminino	195	2,92	,949	,068
Vontade de ser bem-sucedido(a)	Masculino	123	3,16	1,003	,090
	Feminino	195	3,09	1,106	,079
Preparação para os testes em casa	Masculino	123	3,07	,921	,083
	Feminino	195	2,91	1,136	,081
Dominar a matéria	Masculino	123	2,98	1,008	,091
	Feminino	195	3,01	1,112	,080
Capacidade intelectual	Masculino	123	3,11	,916	,083
	Feminino	195	3,06	1,046	,075
Problemas de saúde	Masculino	123	2,50	1,133	,102
	Feminino	195	2,65	1,172	,084
Confiança em si próprio(a)	Masculino	123	3,07	1,065	,096
	Feminino	195	2,96	1,132	,081
Gostar dos professores	Masculino	123	2,75	,972	,088
	Feminino	195	2,88	1,061	,076
Quantidade de tempo gasto a estudar	Masculino	123	2,92	1,053	,095
	Feminino	195	2,94	1,056	,076
Vontade de provar aos outros que se é capaz	Masculino	123	2,88	1,091	,098
	Feminino	195	2,82	1,086	,078
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	Masculino	123	3,08	,946	,085
	Feminino	195	3,13	1,020	,073
Saber o que se quer em termos	Masculino	123	3,14	1,035	,093

de futuro escolar e profissional	Feminino	195	3,38	,958	,069
----------------------------------	----------	-----	------	------	------

É obrigatório a contancia com a prova T- Student para as amostras independentes, que se realiza na hipótesis nula sobre o que” a preparação dos alunos a respeito do grau de influência em saber o que quer no futuro académico profissional e no seu éxito escolar é o mesmo com a independencia do género”Ja que, asumiram varianças iguais ( $p \leq 0.05$ ), o significado asintótica da un **p-valor** es **.031**. Por tanto, existe dependencia entre o grau de influencia deste fator segundo o género dos estudantes.

Tabela 69 - Teste de amostras independentes Gênero\* Factores (ou causas) que contribuem para sucessos escolares

		Teste de Levene teste-t para Igualdade de Médias para igualdade de variâncias										
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença		Inferior	Superior
Interesse pelas matérias	Variâncias iguais	,020	,889	-,476	316	,634	-,066	,139	-,341			,208
	Variâncias iguais não assumidas			-,476	259,826	,634	-,066	,139	-,341			,208
Concentração durante o estudo	Variâncias iguais	4,612	,033	,394	316	,694	,048	,122	-,191			,287
	Variâncias iguais não assumidas			,405	283,071	,686	,048	,118	-,185			,281
Grau de facilidade das disciplinas	Variâncias iguais	1,026	,312	-,503	316	,615	-,056	,112	-,276			,164
	Variâncias iguais não assumidas			-,497	248,843	,620	-,056	,113	-,279			,167

	assumidas										
Vontade de ser bem-sucedido(a)	Variâncias assumidas	iguais	2,180	,141	,613	316	,540	,075	,123	-,166	,317
	Variâncias assumidas	iguais	não		,627	278,119	,531	,075	,120	-,161	,312
Preparação para os testes em casa	Variâncias assumidas	iguais	14,886	,000	1,291	316	,197	,157	,122	-,082	,397
	Variâncias assumidas	iguais	não		1,354	296,683	,177	,157	,116	-,071	,386
Dominar a matéria	Variâncias assumidas	iguais	3,254	,072	-,215	316	,830	-,027	,124	-,270	,217
	Variâncias assumidas	iguais	não		-,219	278,157	,826	-,027	,121	-,264	,211
Capacidade intelectual	Variâncias assumidas	iguais	4,648	,032	,500	316	,618	,057	,115	-,169	,284
	Variâncias assumidas	iguais	não		,515	284,297	,607	,057	,112	-,162	,277
Problemas de saúde	Variâncias assumidas	iguais	,348	,556	-1,105	316	,270	-,147	,133	-,409	,115
	Variâncias assumidas	iguais	não		-1,113	265,894	,267	-,147	,132	-,408	,113

		assumidas											
Confiança	em si	Variâncias	iguais	1,116	,292	,856	316	,393	,109	,127	-,142	,360	
próprio(a)		assumidas											
		Variâncias	iguais	não		,868	271,301	,386	,109	,126	-,138	,356	
		assumidas											
Gostar	dos	Variâncias	iguais	1,260	,262	-1,134	316	,258	-,134	,118	-,367	,099	
professores		assumidas											
		Variâncias	iguais	não		-1,156	276,206	,249	-,134	,116	-,362	,094	
		assumidas											
Quantidade de tempo		Variâncias	iguais	,007	,934	-,205	316	,838	-,025	,121	-,264	,214	
gasto a estudar		assumidas											
		Variâncias	iguais	não		-,205	260,149	,838	-,025	,121	-,264	,214	
		assumidas											
Vontade de provar		Variâncias	iguais	,233	,630	,459	316	,646	,058	,125	-,189	,304	
aos outros que se é		assumidas											
capaz		Variâncias	iguais	não		,459	258,618	,647	,058	,125	-,189	,304	
		assumidas											
Capacidade	do	Variâncias	iguais	1,509	,220	-,411	316	,682	-,047	,114	-,272	,178	
professor	para	assumidas											
ensinar e explicar as		Variâncias	iguais	não		-,418	273,880	,677	-,047	,112	-,268	,174	

matérias	assumidas										
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	Variâncias iguais	,389	,533	-2,165	316	<b>,031**</b>	-,246	,114	-,470	-,022	
	Variâncias iguais não assumidas			-2,127	244,658	,034	-,246	,116	-,475	-,018	

\*\*p≤0.05

Apresentado agora os contrastes realizados entre a variável de agrupação género e a dimensão sobre as informações sobre o perfil dos alunos e o grau de acordo no que diz respeito a eles, vemos que são dois itens entre os que se dá uma maior diferença de médias e seguem o género dos alunos. Em primeiro lugar “têm dificuldades no relacionamento com os professores” ( $\bar{X}_{(M=2,20)} < \bar{X}_{(F=2,60)}$ ) y “mas as relações de amizade são cada vez mais duradoras e independentes ( $\bar{X}_{(M=2,83)} < \bar{X}_{(F=3,30)}$ ). Em ambos os casos, a média das mulheres têm o las mujeres tendem a ultrapasar o valor 3 pertencente ao grau de acordó na escala.

Tabela 70 - Estatísticas de grupo Género\*Informações sobre si (seu perfil)

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	Masculino	123	2,83	1,171	,106
	Feminino	195	3,05	1,111	,080
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	Masculino	123	3,05	1,240	,112
	Feminino	195	3,27	1,086	,078
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	Masculino	123	2,61	1,029	,093
	Feminino	195	2,49	1,022	,073
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	Masculino	123	2,41	1,007	,091
	Feminino	195	2,58	1,063	,076
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	Masculino	123	2,20	,938	,085
	Feminino	195	2,60	,976	,070
Apresento oscilações de humor	Masculino	123	2,33	,954	,086
	Feminino	195	2,41	,944	,068
Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma	Masculino	123	2,54	,943	,085
	Feminino	195	2,63	,951	,068

Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma	Masculino	123	2,54	,943	,085
	Feminino	195	2,63	,951	,068
Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	Masculino	123	2,27	1,109	,100
	Feminino	195	2,48	1,141	,082
Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos	Masculino	123	2,02	1,028	,093
	Feminino	195	2,12	1,077	,077
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	Masculino	123	2,85	1,008	,091
	Feminino	195	2,85	1,100	,079
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola	Masculino	123	2,88	1,045	,094
	Feminino	195	3,09	1,006	,072
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	Masculino	123	2,11	,977	,088
	Feminino	195	2,13	1,035	,074
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	Masculino	123	2,83	1,069	,096
	Feminino	195	3,30	,977	,070

Como hemos mencionado anteriormente, se constata la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre el género y el grado de acuerdo acerca de los ítems referidos, ambos con un **p-valor =,000.**

**Teste de amostras independentes Género\*Informações sobre si (seu perfil)**

		Teste de teste-t para Igualdade de Médias										
		Levene para										
		igualdade										
		de										
		variâncias										
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença	Erro	95% Intervalo de			
						(bilateral)	média	padrão	Confiança	da		
								diferença	Inferior	Superior		
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	Variâncias iguais	2,290	,131	-	316	,090	-,222	,131	-,479	,035		
	assumidas				1,699							
	Variâncias iguais não			-	249,264	,094	-,222	,132	-,482	,038		
	assumidas				1,679							
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	Variâncias iguais	5,076	,025	-	316	,093	-,223	,132	-,483	,037		
	assumidas				1,687							
	Variâncias iguais não			-	234,000	,103	-,223	,136	-,491	,045		
	assumidas				1,637							
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude	Variâncias iguais	,005	,945	1,039	316	,300	,123	,118	-,110	,355		
	assumidas											

num problema pessoal	Variâncias assumidas	iguais	não			1,037	258,167	,301	,123	,118	-,110	,355
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	Variâncias assumidas	iguais		,775	,379	-	316	,139	-,178	,120	-,414	,058
	Variâncias assumidas	iguais	não			-	270,006	,134	-,178	,118	-,411	,055
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	Variâncias assumidas	iguais		,785	,376	-	316	<b>,000**</b>	-,405	,111	-,623	-,187
	Variâncias assumidas	iguais	não			-	267,192	,000	-,405	,110	-,621	-,189
Apresento oscilações de humor	Variâncias assumidas	iguais		,009	,924	-,732	316	,465	-,080	,109	-,295	,135
	Variâncias assumidas	iguais	não			-,731	257,573	,466	-,080	,109	-,295	,136
Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma	Variâncias assumidas	iguais		,044	,835	-,863	316	,389	-,094	,109	-,309	,121
	Variâncias assumidas	iguais	não			-,864	261,043	,388	-,094	,109	-,309	,120
Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas	Variâncias assumidas	iguais		,663	,416	-	316	,101	-,214	,130	-,470	,042
							1,644					

dos estudantes	Variâncias assumidas	iguais	não			-	264,992	,099	-,214	,129	-,468	,041
							1,655					
Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos	Variâncias assumidas	iguais	,988	,321	-,810	316	,419	-,099	,122	-,338	,141	
	Variâncias assumidas	iguais	não			-,818	268,488	,414	-,099	,121	-,336	,139
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	Variâncias assumidas	iguais	3,152	,077	-,047	316	,963	-,006	,123	-,247	,236	
	Variâncias assumidas	iguais	não			-,048	276,039	,962	-,006	,120	-,243	,231
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola	Variâncias assumidas	iguais	,581	,446	-	316	,069	-,214	,118	-,446	,017	
	Variâncias assumidas	iguais	não			-	252,183	,072	-,214	,119	-,448	,019
							1,807					
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	Variâncias assumidas	iguais	,882	,348	-,123	316	,902	-,014	,117	-,244	,215	
	Variâncias assumidas	iguais	não			-,125	270,616	,901	-,014	,115	-,241	,212
As minhas relações de amizade são cada vez mais	Variâncias assumidas	iguais	1,232	,268	-	316	<b>,000**</b>	-,473	,117	-,703	-,244	
							4,056					

estáveis, duradouras e Variâncias iguais não independentes	assumidas	-	242,137	,000	-,473	,119	-,708	-,239
		3,974						

\*\*p≤0,05

Para finalizar com os contrastes com a variável género, se expõe os resultados obtidos a respeito dos itens que comportam a dimensão referente as vivencias académicas dos alunos. A prior, destacamos que a diferença entre as média intra-grupais são maiores nos seguintes itens “au que poderia não trocar de universidade” ( $\bar{X}_{(M=2,72)} < \bar{X}_{(F=3,19)}$ ), “não consigo ter bom resultado nos exames” ( $\bar{X}_{(M=2,03)} < \bar{X}_{(F=2,34)}$ ) y “a pesar de sentirme preparado, me encontré ansios nas vésperas de um exame” ( $\bar{X}_{(M=2,98)} < \bar{X}_{(F=3,22)}$ ).

Atendendo os resultados obtidos pela prova T-student para as amostras independentes observamos que efectivamente a diferença entre as médias dos grupos e dos itens anteriores, desenbocam em diferenças estatísticamente significativas.

Com respeito ao primeiro “au que se poderia cambiar de universidade” debemos centrar os resultados naqueles que asumiram varianças iguais, e que a prova de prueba de Levene (p-valor=,003) assim o determina. Assim obtivemos um valor t = -3,462 y un p-valor=,001. Podemos concluir que, segundo os valores da escala, que ambos sexos têm certo o grau de contente com a instituição, são elas que têm estado muito más de acordó que eles.

Sobre “não consigo ter bom rendimento nos exames” ocorre lo mismo que en el ítem anterior, debemos não assumir as varianças iguais da prova de Levene para varianças iguais as obtidas em p-valor=,000, pelo que se realiza a  $H_0$  (existe igualdade varianças a respeito do ítem). Da mesma maneira se conseguiu o valor t = -2,752 com uma significancia de 006. Uma vez que, são elas que superam a média de alunos, pelo que podemos deducir que a percepção sobre o rendimento dos seus exames têm a ser más negativos que dele.

Em terceiro lugar e último lugar, diz respeito a “apesar de sentirme preparado, me encontro ansioso na véspera de um exame ou prova”, asumindo varianças iguais (p-valor=,409), obtemos um valor t = -2,085 e seu p-valor=,038. É obrigatório a constante da relação de dependência estipulada por páragrafos anteriores. Atendendo os valores das médias, ambos géneros apresentam sensação de ansiedade antes um exame o provae, si é bem verdade que a média dos alunos supera o valor 3 (de acordó). Isto quer dizer que o grau de acordó com os alunos supera os dos alunos a respeito da afirmação.

Tabela 71 - Estatísticas de grupo Género\*Vivencias académicas

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	Masculino	123	1,95	1,108	,100
	Feminino	195	2,01	1,050	,075
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	Masculino	123	2,80	1,234	,111
	Feminino	195	2,91	1,176	,084
Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas	Masculino	123	2,50	1,043	,094
	Feminino	195	2,53	1,104	,079
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	Masculino	123	<b>2,72</b>	1,237	,112
	Feminino	195	<b>3,19</b>	1,090	,078
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	Masculino	123	2,20	1,150	,104
	Feminino	195	2,12	1,119	,080
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames	Masculino	123	<b>2,03</b>	,905	,082
	Feminino	195	<b>2,34</b>	1,054	,076
Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	Masculino	123	<b>2,98</b>	,992	,089
	Feminino	195	<b>3,22</b>	,983	,070
Penso que tenho uma boa forma de estudar	Masculino	123	3,13	1,000	,090
	Feminino	195	3,12	,888	,064
Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.)	Masculino	123	3,07	1,117	,101
	Feminino	195	3,17	1,103	,079
Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	Masculino	123	1,88	1,076	,097
	Feminino	195	1,90	1,055	,076
Escolhi bem o curso que estou a	Masculino	123	3,02	1,173	,106

frequentar	Feminino	195	3,25	1,103	,079
É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	Masculino	123	2,50	1,097	,099
	Feminino	195	2,63	1,068	,077
Sinto-me envolvido/a no curso que frequento	Masculino	123	3,07	1,077	,097
	Feminino	195	3,16	,985	,071
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	Masculino	123	2,69	,993	,090
	Feminino	195	2,73	,974	,070
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento	Masculino	123	3,18	1,131	,102
	Feminino	195	3,29	1,112	,080
O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas	Masculino	123	3,22	,996	,090
	Feminino	195	3,14	1,101	,079
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	Masculino	123	3,11	,913	,082
	Feminino	195	3,08	,970	,069
Sinto confiança em mim próprio/a	Masculino	123	3,31	1,072	,097
	Feminino	195	3,25	1,140	,082
Utilizo a Biblioteca da minha Escola	Masculino	123	2,85	1,160	,105
	Feminino	195	2,88	1,180	,085
Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	Masculino	123	3,06	1,050	,095
	Feminino	195	2,96	1,042	,075

Tabela 72 - Teste de amostras independentes Género\*Vivencias académicas

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança Diferença	Inferior	Superior
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	Variâncias iguais	,012	,913	-,478	316	,633	-,059	,124	-,302	,184	
	Variâncias iguais não assumidas			-,472	249,184	,637	-,059	,125	-,305	,187	
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos	Variâncias iguais	2,973	,086	-,804	316	,422	-,111	,138	-,383	,161	
	Variâncias iguais não assumidas			-,795	250,125	,427	-,111	,140	-,386	,164	

nas disciplinas												
Sinto-me	Variâncias	iguais	1,275	,260	-,259	316	,796	-,032	,124	-,277	,213	
desgastado	assumidas											
fisicamente após	Variâncias	iguais	não		-,263	270,468	,793	-,032	,123	-,274	,210	
um dia de aulas	assumidas											
Mesmo que	Variâncias	iguais	8,777	,003	-3,562	316	,000	-,471	,132	-,732	-,211	
pudesse não	assumidas											
mudaria de	Variâncias	iguais	não		-3,462	235,357	<b>,001**</b>	-,471	,136	-,739	-,203	
Universidade	assumidas											
As matérias das	Variâncias	iguais	,306	,581	,553	316	,581	,072	,130	-,184	,328	
disciplinas	assumidas											
parecem-me	Variâncias	iguais	não		,550	254,283	,583	,072	,131	-,186	,330	
pouco	assumidas											
interessantes												
Não consigo ter	Variâncias	iguais	12,941	,000	-2,659	316	,008	-,306	,115	-,532	-,080	
bom	assumidas											
aproveitamento	Variâncias	iguais	não		-2,752	287,748	<b>,006**</b>	-,306	,111	-,525	-,087	
nos exames	assumidas											
Apesar de me	Variâncias	iguais	,683	,409	-2,085	316	<b>,038**</b>	-,237	,114	-,460	-,013	
sentir preparado,	assumidas											

fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	Variâncias assumidas	iguais	não			-2,081	257,850	,038	-,237	,114	-,461	-,013
Penso que tenho uma boa forma de estudar	Variâncias assumidas	iguais	3,021	,083	,065	316	,948	,007	,107	-,204	,218	
	Variâncias assumidas	iguais	não		,063	236,821	,949	,007	,110	-,210	,224	
Tenho dificuldade face às exigências económicas do curso (renda, material escolar, transporte. etc.)	Variâncias assumidas	iguais	,033	,855	-,793	316	,429	-,101	,128	-,352	,150	
	Variâncias assumidas	iguais	não		-,790	257,012	,430	-,101	,128	-,353	,151	
Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	Variâncias assumidas	iguais	,631	,428	-,158	316	,874	-,019	,122	-,260	,221	
	Variâncias assumidas	iguais	não		-,158	255,756	,875	-,019	,123	-,262	,223	
Escolhi bem o	Variâncias	iguais	,459	,498	-1,765	316	,078	-,230	,130	-,486	,026	

curso que estou a frequentar	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			-1,741	247,608	,083	-,230	,132	-,490	,030
	assumidas											
É-me difícil entregar trabalhos nos prazos fixados	Variâncias	iguais		,537	,464	-1,019	316	,309	-,127	,124	-,371	,118
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			-1,013	254,423	,312	-,127	,125	-,373	,120
	assumidas											
Sinto-me envolvido/a no curso que frequento	Variâncias	iguais		1,391	,239	-,799	316	,425	-,094	,118	-,325	,137
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			-,783	242,228	,435	-,094	,120	-,330	,142
	assumidas											
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	Variâncias	iguais		,013	,911	-,374	316	,709	-,042	,113	-,265	,180
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			-,372	255,847	,710	-,042	,113	-,266	,181
	assumidas											
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que	Variâncias	iguais		,082	,775	-,840	316	,401	-,108	,129	-,362	,145
	assumidas											
	Variâncias	iguais	não			-,837	256,237	,403	-,108	,129	-,363	,146
	assumidas											

agora frequento												
O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas	Variâncias assumidas	iguais	2,967	,086	,663	316	,508	,081	,122	-,160	,322	
	Variâncias assumidas	iguais não			,678	278,500	,498	,081	,120	-,154	,316	
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	Variâncias assumidas	iguais	,729	,394	,216	316	,829	,024	,109	-,191	,239	
	Variâncias assumidas	iguais não			,219	271,278	,826	,024	,108	-,188	,236	
Sinto confiança em mim próprio/a	Variâncias assumidas	iguais	1,359	,245	,489	316	,625	,063	,128	-,190	,315	
	Variâncias assumidas	iguais não			,496	271,296	,620	,063	,127	-,186	,312	
Utilizo a Biblioteca da minha Escola	Variâncias assumidas	iguais	,371	,543	-,271	316	,787	-,037	,135	-,302	,229	
	Variâncias assumidas	iguais não			-,272	262,938	,786	-,037	,134	-,301	,228	
Elaboro um	Variâncias	iguais	,461	,498	,771	316	,441	,093	,120	-,144	,330	

plano das coisas	assumidas										
a	realizar	Variâncias	iguais	não	,770	258,014	,442	,093	,121	-,145	,330
diariamente		assumidas									

\*\*p≤0,05

## **Relação com a variável idade**

Neste sub-aparato se apresenta os resultados obtidos na aplicação da prova estatística ANOVA. A variável agrupada foi a idade, com cinco níveis e categorias das quais a própria análise eliminou uma de (< 18 anos) em uma prova de homogeneidade de variâncias (estatístico de Levene) devido ao que só havia um sujeito em cinco grupos. Portanto, assumindo variâncias iguais, já que o valor da significância foi,  $p \geq 0,05$  em todos os contrastes com os itens das dimensões “factores que contribuem para éxito escolar”, com uma graduação que indica a influência de cada um deles, (nenhuma, pouca, bastante e muita) e com 95% de nível de confiança, se obteve duas relações de dependência.

Em primeiro lugar, o grau de influencia ortogrado pelos alunos sobre “o interesse pelas materias” depende da idade dos mesmos ( $F=2,966$ ;  $p=,020$ ), quanto maior e o valor de F, maior e a relação de dependência entre as variaveis.

Em segundo lugar, quanto o grau de influencia da “confiança em si mesmo/a” também depende da idade dos estudates ( $F=3,699$ ;  $P=,006$ ). Diante destas diferenças estatísticamente significativas, podemos concluir que a segunda está más íntimamente relacionada com a edad que a primera ( $F=3,699 > F=2,966$ );).

Tabela 73 - ANOVA Idade\*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolar

			Soma dos gl	Quadrado	F	Sig.	
			Quadrados	Médio			
Interesse pelas matérias	Entre Grupos		16,942	4	4,236	2,966	<b>,020**</b>
	Nos grupos		447,036	313	1,428		
	Total		463,978	317			
Concentração durante o estudo	Entre Grupos		5,073	4	1,268	1,141	,337
	Nos grupos		347,924	313	1,112		
	Total		352,997	317			
Grau de facilidade das disciplinas	Entre Grupos		,737	4	,184	,194	,941
	Nos grupos		296,839	313	,948		
	Total		297,575	317			
Vontade de ser bem-sucedido(a)	Entre Grupos		9,902	4	2,475	2,209	,068
	Nos grupos		350,793	313	1,121		
	Total		360,695	317			
Preparação para os testes em casa	Entre Grupos		8,241	4	2,060	1,856	,118
	Nos grupos		347,445	313	1,110		
	Total		355,686	317			
Dominar a matéria	Entre Grupos		10,218	4	2,554	2,260	,063
	Nos grupos		353,782	313	1,130		
	Total		364,000	317			
Capacidade intelectual	Entre Grupos		7,854	4	1,964	2,001	,094
	Nos grupos		307,180	313	,981		
	Total		315,035	317			
Problemas de saúde	Entre Grupos		7,011	4	1,753	1,314	,265
	Nos grupos		417,658	313	1,334		
	Total		424,670	317			
Confiança em si próprio(a)	Entre Grupos		17,513	4	4,378	3,699	<b>,006**</b>
	Nos grupos		370,474	313	1,184		
	Total		387,987	317			
Gostar dos	Entre Grupos		3,601	4	,900	,851	,494

professores		Nos grupos	331,229	313	1,058		
		Total	334,830	317			
Quantidade de tempo gasto a estudar	de	Entre Grupos	7,196	4	1,799	1,635	,165
		Nos grupos	344,417	313	1,100		
		Total	351,613	317			
Vontade de provar aos outros que se é capaz	de	Entre Grupos	2,669	4	,667	,562	,690
		Nos grupos	371,469	313	1,187		
		Total	374,138	317			
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	do	Entre Grupos	6,953	4	1,738	1,788	,131
		Nos grupos	304,195	313	,972		
		Total	311,148	317			
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	de	Entre Grupos	3,088	4	,772	,779	,540
		Nos grupos	310,296	313	,991		
		Total	313,384	317			

\*\* $p \leq 0,05$

Atendendo as medias de cada grupo de idade, vemos como em ambos ítems, são os alunos de 18 a 20 anos os que tendem a adoptar uma maior influencia (>3) e os menores de 27 anos são os que apresentam uma menor influência (<3).

Tabela 74 - Descritivas Género\*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolares

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95%		Mínimo	Máximo
						para média			
						Limite inferior	Limite superior		
Interesse pelas matérias	18 a 20 anos	30	<b>3,27</b>	1,048	,191	2,88	3,66	1	4
	21 a 23 anos	95	3,06	1,192	,122	2,82	3,31	1	4
	24 a 26 anos	87	2,93	1,118	,120	2,69	3,17	1	4
	> 27 anos	105	<b>2,65</b>	1,293	,126	2,40	2,90	1	4
	Total	317	2,90	1,210	,068	2,77	3,04	1	4
Concentração durante o estudo	18 a 20 anos	30	3,03	1,129	,206	2,61	3,45	1	4
	21 a 23 anos	95	3,08	,986	,101	2,88	3,29	1	4
	24 a 26 anos	87	3,10	1,035	,111	2,88	3,32	1	4
	> 27 anos	105	2,85	1,108	,108	2,63	3,06	1	4
	Total	317	3,00	1,055	,059	2,89	3,12	1	4
Grau de facilidade das disciplinas	18 a 20 anos	30	2,93	,828	,151	2,62	3,24	1	4
	21 a 23 anos	95	2,94	1,040	,107	2,73	3,15	1	4
	24 a 26 anos	87	2,92	,824	,088	2,74	3,10	1	4

	> 27 anos	105	2,83	1,060	,103	2,62	3,03	1	4
	Total	317	2,90	,969	,054	2,79	3,00	1	4
Vontade de ser bem-sucedido(a)	18 a 20 anos	30	3,50	1,042	,190	3,11	3,89	1	4
	21 a 23 anos	95	3,13	1,024	,105	2,92	3,33	1	4
	24 a 26 anos	87	3,21	1,058	,113	2,98	3,43	1	4
	> 27 anos	105	2,93	1,094	,107	2,72	3,15	1	4
	Total	317	3,12	1,067	,060	3,00	3,23	1	4
Preparação para os testes em casa	18 a 20 anos	30	3,33	,994	,182	2,96	3,70	1	4
	21 a 23 anos	95	3,01	1,016	,104	2,80	3,22	1	4
	24 a 26 anos	87	2,99	1,094	,117	2,76	3,22	1	4
	> 27 anos	105	2,80	1,069	,104	2,59	3,01	1	4
	Total	317	2,97	1,059	,059	2,85	3,09	1	4
Dominar a matéria	18 a 20 anos	30	3,10	1,185	,216	2,66	3,54	1	4
	21 a 23 anos	95	3,06	,998	,102	2,86	3,27	1	4
	24 a 26 anos	87	3,17	,967	,104	2,97	3,38	1	4
	> 27 anos	105	2,76	1,156	,113	2,54	2,99	1	4
	Total	317	3,00	1,072	,060	2,88	3,12	1	4
Capacidade intelectual	18 a 20 anos	30	3,37	,928	,169	3,02	3,71	1	4
	21 a 23 anos	95	3,12	,966	,099	2,92	3,31	1	4
	24 a 26 anos	87	2,98	1,023	,110	2,76	3,19	1	4

	> 27 anos	105	3,07	1,003	,098	2,87	3,26	1	4
	Total	317	3,08	,997	,056	2,97	3,19	1	4
Problemas de saúde	18 a 20 anos	30	2,93	1,172	,214	2,50	3,37	1	4
	21 a 23 anos	95	2,62	1,103	,113	2,40	2,85	1	4
	24 a 26 anos	87	2,40	1,186	,127	2,15	2,66	1	4
	> 27 anos	105	2,63	1,171	,114	2,40	2,86	1	4
	Total	317	2,59	1,157	,065	2,47	2,72	1	4
Confiança em si próprio(a)	18 a 20 anos	30	<b>3,20</b>	,925	,169	2,85	3,55	1	4
	21 a 23 anos	95	3,16	1,085	,111	2,94	3,38	1	4
	24 a 26 anos	87	3,17	,991	,106	2,96	3,38	1	4
	> 27 anos	105	<b>2,69</b>	1,203	,117	2,45	2,92	1	4
	Total	317	3,01	1,106	,062	2,88	3,13	1	4
Gostar dos professores	18 a 20 anos	30	2,90	1,062	,194	2,50	3,30	1	4
	21 a 23 anos	95	2,85	,967	,099	2,66	3,05	1	4
	24 a 26 anos	87	2,80	,986	,106	2,59	3,01	1	4
	> 27 anos	105	2,83	1,105	,108	2,61	3,04	1	4
	Total	317	2,83	1,028	,058	2,72	2,94	1	4
Quantidade de tempo gasto a estudar	18 a 20 anos	30	3,00	1,050	,192	2,61	3,39	1	4
	21 a 23 anos	95	3,01	1,067	,109	2,79	3,23	1	4
	24 a 26 anos	87	3,08	1,003	,107	2,87	3,29	1	4

	> 27 anos	105	2,72	1,070	,104	2,52	2,93	1	4
	Total	317	2,93	1,053	,059	2,82	3,05	1	4
Vontade de provar aos outros que se é capaz	18 a 20 anos	30	2,67	1,269	,232	2,19	3,14	1	4
	21 a 23 anos	95	2,91	1,082	,111	2,68	3,13	1	4
	24 a 26 anos	87	2,91	1,030	,110	2,69	3,13	1	4
	> 27 anos	105	2,79	1,089	,106	2,58	3,00	1	4
	Total	317	2,84	1,086	,061	2,72	2,96	1	4
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	18 a 20 anos	30	3,37	,890	,162	3,03	3,70	1	4
	21 a 23 anos	95	3,13	,959	,098	2,93	3,32	1	4
	24 a 26 anos	87	3,03	,946	,101	2,83	3,24	1	4
	> 27 anos	105	3,10	1,064	,104	2,90	3,31	1	4
	Total	317	3,11	,991	,056	3,00	3,22	1	4
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	18 a 20 anos	30	3,20	1,064	,194	2,80	3,60	1	4
	21 a 23 anos	95	3,34	,906	,093	3,15	3,52	1	4
	24 a 26 anos	87	3,39	,969	,104	3,18	3,60	1	4
	> 27 anos	105	3,18	1,072	,105	2,97	3,39	1	4
	Total	317	3,29	,994	,056	3,18	3,40	1	4

Antes havíamos realizado a porva ANOVA a respeito da variável idade e a dimensão sobre a imformação do perfil dos alunos, a escala dos itens varia de grau (*totalmente em desacordo, em desacordo, em acordó e totalmente de acordó*). Asumindo as varianças iguais e iliminando o grupo de menores de 18 anos para eles, obtivemos os seguintes valores depois de ter realizado a prova estatística.

Em primeiro lugar, se acha a hipótese nula “*o grau de acordó com os alunos sobre si se fazem amigos com facilidade e a universo é o mesmo com a dependencia da idade*” **a aquí como se comprovar o valor  $F=2,409$ ;  $p= 0,49$ .**

En segundo lugar, a hipótesis nula “*é o grau de acordo aos alunos sobre a creença ao demosntrar os valores través da carrera escolhiida se fomos mesmost independentemente da edada*”, é realizada semfalta a patente atrás e o valor de  $F=2,804$ ;  $p=,026$ .

Em terciior lugar, a  $H_0$  “*do grau de acordo dos estudantes sobre se senten ou posuem un bom grupo de amigos na escola é igual com independencia de la idade*” queda realizada ( $F=2,535$ ;  $p=,040$ ). Por tanto, existen diferenças estadísticamente significativas entre as variaveis.

Em quarto lugar e último, se refuta a hipótesis nula “*o grau de acordó com os alunos sobre sentirse mais isolados agora que antes a esta parte é o mesmo independentemente da idade*”, já que se obtve um valor  $F=2,451$  y  $p=,046$ .

Concluimos que, nas quatro relações de dependencia estabelecidas, existe uma maior associação entre o grau de acordó dos alunos segundo a idade e a creença de desejar a constanci de seus valores mediante a carreira elegidaade ( $F=2,804 > F=2,535 > F=2,451 > 2,409$ ).

Tabela 75 - ANOVA Idade\*Informações sobre si (seu perfil)

		Soma dos gl	Quadrado	F	Sig.	
		Quadrados	Médio			
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	Entre Grupos	12,265	4	3,066	2,409	<b>,049**</b>
	Nos grupos	398,354	313	1,273		
	Total	410,619	317			
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	Entre Grupos	14,529	4	3,632	2,804	<b>,026**</b>
	Nos grupos	405,524	313	1,296		
	Total	420,053	317			
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	Entre Grupos	2,237	4	,559	,529	,715
	Nos grupos	330,883	313	1,057		
	Total	333,119	317			
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	Entre Grupos	4,986	4	1,246	1,146	,335
	Nos grupos	340,436	313	1,088		
	Total	345,421	317			
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	Entre Grupos	3,033	4	,758	,787	,534
	Nos grupos	301,448	313	,963		
	Total	304,481	317			
Apresento oscilações de humor	Entre Grupos	3,350	4	,837	,932	,445
	Nos grupos	281,119	313	,898		
	Total	284,469	317			
Dou companhia pouco com os outros colegas da turma	Entre Grupos	7,931	4	1,983	2,243	,064
	Nos grupos	276,739	313	,884		
	Total	284,670	317			
Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	Entre Grupos	6,845	4	1,711	1,341	,255
	Nos grupos	399,435	313	1,276		
	Total	406,280	317			

Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos	Entre Grupos	7,022	4	1,756	1,580	,179
	Nos grupos	347,685	313	1,111		
	Total	354,708	317			
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	Entre Grupos	7,333	4	1,833	1,633	,166
	Nos grupos	351,422	313	1,123		
	Total	358,755	317			
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola	Entre Grupos	10,447	4	2,612	2,535	<b>,040**</b>
	Nos grupos	322,524	313	1,030		
	Total	332,972	317			
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	Entre Grupos	9,848	4	2,462	2,451	<b>,046**</b>
	Nos grupos	314,368	313	1,004		
	Total	324,217	317			
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis e duradouras e independentes	Entre Grupos	4,252	4	1,063	,987	,415
	Nos grupos	337,207	313	1,077		
	Total	341,459	317			

\*\*p≤0,05

Fixadas as médias e atendendo as diferenças estatisticamente significativas, observamos que quanto ao fazer amigos com facilidade na universidade, os alunos de 18 a 20 anos ( $\bar{X}_{3,37}$ ) são os que apresentam mais acordo, frente aos de maior de 27 ( $\bar{X}_{=2,73}$ ); e quanto a “acreditar nos valores mediante a carreira escolhida” só os alunos de 24 a 26 anos os que estão de maior acordo ( $\bar{X}_{3,46}$ ), os maiores de 27 anos diferem a respeito dos demais ( $\bar{X}_{2,92}$ ), Sobre “sentir-se isolado actualmente do que algún tempo atrás a esta parte” apresentam um menor de acordo dos alumnos de 18 a 20 anos ( $\bar{X}_{1,70}$ ).

Tabela 76 - Descritivas Idade\*Informações sobre si (seu perfil)

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	18 a 20 anos	30	<b>3,37</b>	,809	,148	3,06	3,67	1	4
	21 a 23 anos	95	3,02	1,130	,116	2,79	3,25	1	4
	24 a 26 anos	87	3,03	1,050	,113	2,81	3,26	1	4
	> 27 anos	105	<b>2,73</b>	1,258	,123	2,49	2,98	1	4
	Total	318	2,97	1,138	,064	2,84	3,09	1	4
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	18 a 20 anos	30	3,17	1,177	,215	2,73	3,61	1	4
	21 a 23 anos	95	3,22	1,141	,117	2,99	3,45	1	4
	24 a 26 anos	87	<b>3,46</b>	,998	,107	3,25	3,67	1	4
	> 27 anos	105	<b>2,92</b>	1,230	,120	2,69	3,16	1	4
	Total	318	3,19	1,151	,065	3,06	3,31	1	4
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	18 a 20 anos	30	2,73	1,048	,191	2,34	3,12	1	4
	21 a 23 anos	95	2,55	,965	,099	2,35	2,74	1	4
	24 a 26 anos	87	2,55	1,043	,112	2,33	2,77	1	4

	> 27 anos	105	2,45	1,065	,104	2,24	2,65	1	4
	Total	318	2,53	1,025	,057	2,42	2,65	1	4
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	18 a 20 anos	30	2,47	1,074	,196	2,07	2,87	1	4
	21 a 23 anos	95	2,43	1,088	,112	2,21	2,65	1	4
	24 a 26 anos	87	2,71	,975	,105	2,50	2,92	1	4
	> 27 anos	105	2,44	1,046	,102	2,24	2,64	1	4
	Total	318	2,52	1,044	,059	2,40	2,63	1	4
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	18 a 20 anos	30	2,37	,964	,176	2,01	2,73	1	4
	21 a 23 anos	95	2,40	1,046	,107	2,19	2,61	1	4
	24 a 26 anos	87	2,60	,855	,092	2,42	2,78	1	4
	> 27 anos	105	2,38	1,023	,100	2,18	2,58	1	4
	Total	318	2,44	,980	,055	2,34	2,55	1	4
Apresento oscilações de humor	18 a 20 anos	30	2,33	1,028	,188	1,95	2,72	1	4
	21 a 23 anos	95	2,32	,970	,100	2,12	2,51	1	4
	24 a 26 anos	87	2,53	,900	,097	2,34	2,72	1	4
	> 27 anos	105	2,30	,942	,092	2,12	2,49	1	4
	Total	318	2,37	,947	,053	2,27	2,48	1	4
Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma	18 a 20 anos	30	2,20	1,064	,194	1,80	2,60	1	4
	21 a 23 anos	95	2,62	,913	,094	2,44	2,81	1	4
	24 a 26 anos	87	2,67	,816	,088	2,49	2,84	1	4

	> 27 anos	105	2,64	1,020	,100	2,44	2,84	1	4
	Total	317	2,59	,948	,053	2,49	2,70	1	4
Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	18 a 20 anos	30	2,43	1,165	,213	2,00	2,87	1	4
	21 a 23 anos	95	2,41	1,225	,126	2,16	2,66	1	4
	24 a 26 anos	87	2,22	1,072	,115	1,99	2,45	1	4
	> 27 anos	105	2,51	1,075	,105	2,31	2,72	1	4
	Total	317	2,40	1,132	,063	2,27	2,52	1	4
Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos	18 a 20 anos	30	1,97	1,129	,206	1,55	2,39	1	4
	21 a 23 anos	95	1,92	,907	,093	1,73	2,10	1	4
	24 a 26 anos	87	2,14	1,047	,112	1,91	2,36	1	4
	> 27 anos	105	2,24	1,156	,113	2,01	2,46	1	4
	Total	317	2,08	1,058	,059	1,97	2,20	1	4
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	18 a 20 anos	30	3,13	1,042	,190	2,74	3,52	1	4
	21 a 23 anos	95	2,96	1,081	,111	2,74	3,18	1	4
	24 a 26 anos	87	2,79	,990	,106	2,58	3,00	1	4
	> 27 anos	105	2,70	1,100	,107	2,49	2,92	1	4
	Total	317	2,85	1,064	,060	2,73	2,97	1	4
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola	18 a 20 anos	30	3,37	,850	,155	3,05	3,68	1	4
	21 a 23 anos	95	3,16	1,014	,104	2,95	3,36	1	4
	24 a 26 anos	87	2,90	1,023	,110	2,68	3,11	1	4

	> 27 anos	105	2,86	1,051	,103	2,65	3,06	1	4
	Total	317	3,01	1,025	,057	2,90	3,12	1	4
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	18 a 20 anos	30	<b>1,70</b>	,915	,167	1,36	2,04	1	4
	21 a 23 anos	95	2,17	1,017	,104	1,96	2,38	1	4
	24 a 26 anos	87	<b>2,30</b>	1,013	,109	2,08	2,51	1	4
	> 27 anos	105	2,07	1,003	,098	1,87	2,26	1	4
	Total	317	2,12	1,011	,057	2,01	2,23	1	4
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	18 a 20 anos	30	<b>3,37</b>	,850	,155	3,05	3,68	1	4
	21 a 23 anos	95	3,16	1,085	,111	2,94	3,38	1	4
	24 a 26 anos	87	3,13	1,009	,108	2,91	3,34	1	4
	> 27 anos	105	<b>3,00</b>	1,065	,104	2,79	3,21	1	4
	Total	317	3,12	1,038	,058	3,00	3,23	1	4

Para finalizar a relação com a idade e os itens do questionário, expusemos os resultados obtidos atrás ao realizar as análises. ANOVA entre a variabilidade agrupada idade e os itens da dimensão referente a vivências académicas dos alunos. A escala é a mesma que as dimensões anteriores e a base dos graus de acordo aos estudantes. Asumindo igualdade de variâncias, os valores arrançados por ANOVA nos indicam a existencia de quatro diferenças estatísticas significativas.

Partimos da hipótesis nula “*o grau de acordo dos estudantes sobre se foim fácil a transição do ensino secundário ao ensino superior em termos de conhecimento e das disciplinas é s mesmo independentemente da idade*”, e o valor F obtido é 6,654 y p-valor=,000. Pelo qual, o grau de acordo sobre a afirmação depende da idade dos discente, alem do mas podemos adiantar que o valor alto F indica uma estreita relação entre as variáveis.

Antes a  $H_0$  “*o grau de acordo dos discentes sobre uma positiva percepção da maneira de estudar é igual com a independencia da idade*”, ésta queda realizada antes dos valores obtidos de  $F_{(3,663)}$  y  $p_{(,006<0,05)}$ .

A respeito da hipótese nula “*o grau de acordo dos alunos sobre ter dificuldade perante as exigencias económicas que implica o curso (renda, material escolar, transporte) é o mesmo independentemente da idade*”, vemos como queda refutada. Por tanto, disemos que o acordo sobre a afirmação mantem uma relação de dependencia com a idade dos alunos. Queda patente é través dos valores obtidos de  $F_{(3,289)}$  y  $p_{(,012<0,05)}$

Finalizamos enunciando a seguinte  $H_0$ , “*o grau de acordo com os alunos sobre a dificuldade de entregar os trabalhos nos prazos fixados é igual com a dependencia da sua idade*” Se reflete ao valor  $F=2,775$  e  $p\text{-valor}=,027$ . Por tanto, reachaxamos as hipóteses nulas e concluimos que o grau de acordo que respeita ao íten depende da idade dos estudantes.

Tabela 77 - ANOVA Idade\*Vivencias académicas

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	Entre Grupos	7,742	4	1,936	1,701	,150
	Nos grupos	356,208	313	1,138		
	Total	363,950	317			
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	Entre Grupos	35,672	4	8,918	6,654	<b>,000**</b>
	Nos grupos	419,514	313	1,340		
	Total	455,186	317			
Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas	Entre Grupos	5,914	4	1,479	1,273	,280
	Nos grupos	363,507	313	1,161		
	Total	369,421	317			
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	Entre Grupos	1,417	4	,354	,256	,906
	Nos grupos	432,533	313	1,382		
	Total	433,950	317			
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	Entre Grupos	2,168	4	,542	,421	,793
	Nos grupos	402,586	313	1,286		
	Total	404,755	317			
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames	Entre Grupos	4,893	4	1,223	1,205	,309
	Nos grupos	317,699	313	1,015		
	Total	322,591	317			
Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	Entre Grupos	3,565	4	,891	,905	,461
	Nos grupos	308,149	313	,985		
	Total	311,714	317			
Penso que tenho uma boa forma de estudar	Entre Grupos	12,296	4	3,074	3,663	<b>,006**</b>
	Nos grupos	262,673	313	,839		
	Total	274,969	317			
Tenho dificuldade face às 318 exigências económicas	Entre Grupos	15,699	4	3,925	3,289	<b>,012**</b>
	Nos grupos	373,487	313	1,193		

do curso (renda, material escolar, transporte. Etc.)	Total	389,186	317			
Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	Entre Grupos	8,661	4	2,165	1,945	,103
	Nos grupos	348,487	313	1,113		
	Total	357,148	317			
Escolhi bem o curso que estou a frequentar	Entre Grupos	5,468	4	1,367	1,063	,375
	Nos grupos	402,671	313	1,286		
	Total	408,138	317			
É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	Entre Grupos	12,650	4	3,163	2,775	,027**
	Nos grupos	356,724	313	1,140		
	Total	369,374	317			
Sinto-me envolvido/a no curso que frequento	Entre Grupos	3,259	4	,815	,780	,539
	Nos grupos	326,958	313	1,045		
	Total	330,217	317			
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	Entre Grupos	5,613	4	1,403	1,469	,211
	Nos grupos	298,915	313	,955		
	Total	304,528	317			
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento	Entre Grupos	1,942	4	,486	,385	,819
	Nos grupos	394,925	313	1,262		
	Total	396,868	317			
O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas	Entre Grupos	5,463	4	1,366	1,217	,304
	Nos grupos	351,367	313	1,123		
	Total	356,830	317			
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	Entre Grupos	1,560	4	,390	,432	,786
	Nos grupos	282,795	313	,903		
	Total	284,355	317			
Sinto confiança em mim próprio/a	Entre Grupos	5,342	4	1,336	1,079	,367
	Nos grupos	387,400	313	1,238		
	Total	392,742	317			
Utilizo a Biblioteca da minha Escola	Entre Grupos	6,350	4	1,588	1,161	,328
	Nos grupos	428,102	313	1,368		
	Total	434,453	317			
Elaboro um plano das	Entre Grupos	5,390	4	1,348	1,238	,295

---

coisas a realizar diariamente	Nos grupos	340,610	313	1,088
	Total	346,000	317	

---

\*\* $p \leq 0,05$

Tabela 78 - Descritivas Idade\*Vivencias académicas

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	
					Limite inferior	Limite superior			
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	18 a 20 anos	30	2,30	1,119	,204	1,88	2,72	1	4
	21 a 23 anos	95	1,83	,964	,099	1,64	2,03	1	4
	24 a 26 anos	87	2,10	1,111	,119	1,87	2,34	1	4
	> 27 anos	105	1,93	1,103	,108	1,72	2,15	1	4
	Total	317	1,99	1,071	,060	1,87	2,11	1	4
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	18 a 20 anos	30	<b>3,27</b>	,944	,172	2,91	3,62	1	4
	21 a 23 anos	95	3,26	1,023	,105	3,05	3,47	1	4
	24 a 26 anos	87	<b>2,57</b>	1,263	,135	2,31	2,84	1	4
	> 27 anos	105	2,65	1,232	,120	2,41	2,89	1	4
	Total	317	2,86	1,198	,067	2,73	3,00	1	4
Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas	18 a 20 anos	30	2,63	1,033	,189	2,25	3,02	1	4
	21 a 23 anos	95	2,38	1,054	,108	2,16	2,59	1	4
	24 a 26 anos	87	2,64	1,110	,119	2,41	2,88	1	4
	> 27 anos	105	2,51	1,084	,106	2,30	2,72	1	4
	Total	317	2,52	1,080	,061	2,40	2,63	1	4

		1	7							
Mesmo que pudesse mudar de Universidade	que não de	18 a 20 anos	30	3,00	1,259	,230	2,53	3,47	1	4
		21 a 23 anos	95	3,08	1,088	,112	2,86	3,31	1	4
		24 a 26 anos	87	3,05	1,229	,132	2,78	3,31	1	4
		> 27 anos	105	2,92	1,182	,115	2,69	3,15	1	4
		Total	317	3,01	1,170	,066	2,88	3,14	1	4
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes		18 a 20 anos	30	2,03	1,159	,212	1,60	2,47	1	4
		21 a 23 anos	95	2,06	1,029	,106	1,85	2,27	1	4
		24 a 26 anos	87	2,25	1,183	,127	2,00	2,51	1	4
		> 27 anos	105	2,18	1,175	,115	1,95	2,41	1	4
		Total	317	2,15	1,130	,063	2,03	2,28	1	4
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames		18 a 20 anos	30	2,00	1,083	,198	1,60	2,40	1	4
		21 a 23 anos	95	2,14	,996	,102	1,93	2,34	1	4
		24 a 26 anos	87	2,30	,929	,100	2,10	2,50	1	4
		> 27 anos	105	2,30	1,057	,103	2,10	2,51	1	4
		Total	317	2,22	1,009	,057	2,11	2,33	1	4
Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame		18 a 20 anos	30	3,23	1,135	,207	2,81	3,66	1	4
		21 a 23 anos	95	3,24	,931	,095	3,05	3,43	1	4
		24 a 26 anos	87	3,08	,967	,104	2,87	3,29	1	4

			26							
			anos							
		> 27	10	3,03	1,023	,100	2,83	3,23	1	4
		anos	5							
		Tota	31	3,13	,992	,056	3,02	3,24	1	4
		l	7							
Penso que	18 a	30	3,17	,913	,167	2,83	3,51	1	4	
tenho uma boa	20									
forma de	anos									
estudar	21 a	95	<b>3,39</b>	,734	,075	3,24	3,54	1	4	
	23									
	anos									
	24 a	87	3,10	,989	,106	2,89	3,31	1	4	
	26									
	anos									
	> 27	10	<b>2,90</b>	,999	,098	2,70	3,09	1	4	
	anos	5								
	Tota	31	3,13	,931	,052	3,02	3,23	1	4	
	l	7								
Tenho	18 a	30	3,23	1,104	,202	2,82	3,65	1	4	
dificuldade	20									
face às	anos									
exigências	21 a	95	3,27	,972	,100	3,08	3,47	1	4	
económicas do	23									
curso (renda,	anos									
material	24 a	87	<b>3,32</b>	1,017	,109	3,11	3,54	1	4	
escolar,	26									
transporte.	anos									
etc.)	> 27	10	<b>2,84</b>	1,241	,121	2,60	3,08	1	4	
	anos	5								
	Tota	31	3,14	1,108	,062	3,01	3,26	1	4	
	l	7								
Considero que	18 a	30	1,73	,944	,172	1,38	2,09	1	4	
os meus	20									
professores	anos									
têm poucas	21 a	95	1,81	,992	,102	1,61	2,01	1	4	
qualidades	23									
Pedagógicas	anos									
	24 a	87	1,77	1,008	,108	1,56	1,98	1	4	
	26									
	anos									
	> 27	10	2,11	1,171	,114	1,89	2,34	1	4	
	anos	5								
	Tota	31	1,89	1,061	,060	1,77	2,01	1	4	
	l	7								
Escolhi bem o	18 a	30	3,23	1,194	,218	2,79	3,68	1	4	
curso que	20									

estou frequentar	a	anos	21 a 23	95	3,23	1,143	,117	3,00	3,46	1	4
		anos	24 a 26	87	3,25	1,070	,115	3,02	3,48	1	4
		anos	> 27	10	2,98	1,160	,113	2,76	3,21	1	4
		anos	5								
	Tota	l	31	7	3,16	1,135	,064	3,03	3,28	1	4
É-me entregar trabalhos prazos fixados	difícil	os	18 a 20	30	2,43	1,006	,184	2,06	2,81	1	4
	nos	anos	21 a 23	95	<b>2,32</b>	1,044	,107	2,10	2,53	1	4
		anos	24 a 26	87	<b>2,77</b>	1,031	,111	2,55	2,99	1	4
		anos	> 27	10	2,71	1,133	,111	2,50	2,93	1	4
		anos	5								
Tota	l	31	7	2,58	1,079	,061	2,46	2,70	1	4	
Sinto-me envolvido/a no curso que frequentar		anos	18 a 20	30	3,17	1,147	,209	2,74	3,60	1	4
		anos	21 a 23	95	3,19	1,034	,106	2,98	3,40	1	4
		anos	24 a 26	87	2,98	1,067	,114	2,75	3,20	1	4
		anos	> 27	10	3,16	,932	,091	2,98	3,34	1	4
		anos	5								
Tota	l	31	7	3,12	1,021	,057	3,01	3,24	1	4	
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade		anos	18 a 20	30	2,33	,994	,182	1,96	2,70	1	4
		anos	21 a 23	95	2,74	,959	,098	2,54	2,93	1	4
		anos	24 a 26	87	2,75	,852	,091	2,57	2,93	1	4
		anos	> 27	10	2,79	1,080	,105	2,58	3,00	1	4
		anos	5								

	anos	5							
	Tota	31	2,72	,980	,055	2,61	2,83	1	4
	l	7							
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento	18 a 20 anos	30	3,27	1,202	,219	2,82	3,72	1	4
	21 a 23 anos	95	3,34	1,038	,106	3,13	3,55	1	4
	24 a 26 anos	87	3,21	1,163	,125	2,96	3,45	1	4
	> 27 anos	10	3,18	1,142	,111	2,96	3,40	1	4
	Tota	31	3,25	1,119	,063	3,12	3,37	1	4
	l	7							
O curso em que encontro foi determinado sobretudo pelas notas	18 a 20 anos	30	3,17	1,085	,198	2,76	3,57	1	4
	21 a 23 anos	95	3,35	1,039	,107	3,14	3,56	1	4
	24 a 26 anos	87	3,05	1,033	,111	2,83	3,27	1	4
	> 27 anos	10	3,10	1,091	,106	2,89	3,32	1	4
	Tota	31	3,17	1,061	,059	3,05	3,29	1	4
	l	7							
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	18 a 20 anos	30	2,97	,964	,176	2,61	3,33	1	4
	21 a 23 anos	95	3,17	,964	,099	2,97	3,36	1	4
	24 a 26 anos	87	3,13	,804	,086	2,96	3,30	1	4
	> 27 anos	10	3,03	1,042	,102	2,83	3,23	1	4
	Tota	31	3,09	,947	,053	2,99	3,20	1	4
	l	7							
Sinto confiança em mim próprio/a	18 a 20 anos	30	3,47	,973	,178	3,10	3,83	1	4
	21 a 23 anos	95	3,40	1,046	,107	3,19	3,61	1	4

			23							
			anos							
		24 a	87	3,21	1,173	,126	2,96	3,46	1	4
			26							
			anos							
		> 27	10	3,14	1,155	,113	2,92	3,37	1	4
		anos	5							
		Tota	31	3,27	1,113	,062	3,15	3,39	1	4
		l	7							
Utilizo	a	18 a	30	3,23	1,006	,184	2,86	3,61	1	4
Biblioteca	da	20								
minha Escola		anos								
		21 a	95	2,94	1,128	,116	2,71	3,17	1	4
			23							
			anos							
		24 a	87	2,82	1,157	,124	2,57	3,06	1	4
			26							
			anos							
		> 27	10	2,74	1,256	,123	2,50	2,99	1	4
		anos	5							
		Tota	31	2,87	1,171	,066	2,74	3,00	1	4
		l	7							
Elaboro	um	18 a	30	2,97	,964	,176	2,61	3,33	1	4
plano	das	20								
coisas	a	anos								
realizar		21 a	95	3,08	,953	,098	2,89	3,28	1	4
diariamente			23							
			anos							
		24 a	87	3,10	1,046	,112	2,88	3,33	1	4
			26							
			anos							
		> 27	10	2,84	1,136	,111	2,62	3,06	1	4
		anos	5							
		Tota	31	3,00	1,045	,059	2,88	3,12	1	4
		l	7							

### Relação coma variavel curso actual no ensino superior

Neste compartimento vamos expor os resultados adquiridos ao aplicar a prova H de Kruskal-Wallis com a variável de agrupamento “curso actual no ensino superior”, se trata de uma variável categórica nominal com sete níveis (das distintas especialidades que se oferece a instituição). Se escolheu esta prova estatística por ser homóloga da ANOVA antes das provas Levene tínhamos assumido a não igualdade de variâncias, a isto se une o facto de que entre os grupos não existe em maior medida homogeneidade a mostra intra-grupal é inclusiva há uma de especialidade que contém uma mostra menor de 30 participantes. Por isso, se acredita conveniente e necessário utilizar a H de Kruskal-Wallis.

Atendendo os itens que conformam a dimensão referente aos fatores ou causas que contribuem para o êxito escolar e o grau de influência (nenhuma, pouca, bastante, muita) dada pelos estudantes, se mostra que se tinha obtido sete relações de dependência.

Rejeitamos a hipótese nula "o grau de influência dado ao interesse pelas matérias como um fator que contribui para o sucesso académico é o mesmo, com independência da especialidade dos alunos ", já que  $p = 0,000$ ), Por isso, há diferenças estatisticamente significativas.

Em relação ao  $H_0$  "o grau de influência dada pelos estudantes com o grau de facilidade de atividades como um fator que contribui para o sucesso escolar é o mesmo, com independência da especialidade dos alunos " é rejeitada. O valor de  $p = 0,000$ ).

Quanto à dependência entre o grau de influência que dá aos alunos uma "vontade de ter êxito " se observa dependência em termos de especialidade ( $p = 0,035$ ).

Estatisticamente também existem diferenças significativas no grau de influência que percebem os alunos “sobre dominar a matéria” de acordo com sua especialidade ( $p = 0,000$ ).

Referindo-se a hipótese nula "o grau de influência dado pelos alunos para a saúde como um fator que contribui para o sucesso académico é igual,

independentemente da especialidade," devemos rejeitar, o valor do significado assintótica é 036.

Como ocorre com item "gosto dos professores", o grau de influência que dão os alunos depende da especialidade estudados ( $p = ,034$ ). No último contraste foram obtidas diferenças estatisticamente significativas com respeito a especialidade e a influência dada pelos alunos e a "capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias" como um fator que contribui para o desempenho do aluno ( $p=,0003$ ).

Tabela 79 - Estatísticas de teste Curso actual no Ensino Superior\*Factores (ou causas) que contribuem para sucesso escolares<sup>a,b</sup>

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Interesse pelas matérias	28,608	4	<b>,000**</b>
Concentração durante o estudo	8,292	4	,081
Grau de facilidade das disciplinas	22,873	4	<b>,000**</b>
Vontade de ser bem-sucedido(a)	10,364	4	<b>,035**</b>
Preparação para os testes em casa	8,573	4	,073
Dominar a matéria	20,569	4	<b>,000**</b>
Capacidade intelectual	6,508	4	,164
Problemas de saúde	12,237	4	<b>,016**</b>
Confiança em si próprio(a)	3,066	4	,547
Gostar dos professores	10,415	4	<b>,034**</b>
Quantidade de tempo gasto a estudar	6,194	4	,185
Vontade de profes aos outros que se é capaz	4,168	4	,384
Capacidade do profesor para ensinar e explicar as matérias	15,881	4	<b>,003**</b>
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	8,110	4	,088

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Curso actual no ensino superior

\*\* $p \leq 0,05$

Concentrando-nos na segunda dimensão a variável agrupada em idade, estabelecemos a seguinte hipótese nula "o grau de concordância em relação à informação de estudante em seu perfil é o mesmo, independentemente da especialidade estudada". São divulgados quatro vezes quando temos de aceitar a hipótese alternativa.

O primeiro contraste agrupamento para a variável "curso atual no Ensino Superior" que é dada a dependência, foi com o item "I fazer amigos facilmente na minha universidade", atingindo um valor de  $p = 006$ . Houve também uma relação de dependência entre o grau de concordância em relação aluno "Acredito que posso realizar meus valores através da carreira escolhida" de acordo com a especialidade de estudantes é evidente através de  $p = 0,003$ .

Em grau de acordo com o item "I têm dificuldades no relacionamento com os professores" por especialidade, geraram diferenças significativas ( $p = ,031$ ). Finalmente, o grau de acordo sobre "pares são importantes para o meu crescimento pessoal" depende da especialidade ( $p = ,031$ ).

Tabela 80 - estatísticas de teste Curso actual no Ensino Superior\*Informações sobre si (seu perfil) <sup>a,b</sup>

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	14,459	4	<b>,006**</b>
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	15,996	4	<b>,003**</b>
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	4,539	4	,338
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	7,225	4	,124
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	10,643	4	<b>,031**</b>
Apresento oscilações de humor	5,391	4	,249
Dou comigo acompanhando pouco com os outros colegas da turma	3,710	4	,447

Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	3,747	4	,441
Considero que os meus professores têm pouco tempo e paciência para orientarem os alunos	5,579	4	,233
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	14,077	4	<b>,007**</b>
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola	7,402	4	,116
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	7,810	4	,099
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	5,642	4	,228

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Curso actual no ensino superior

\*\* $p \leq 0,05$

Vamos finalizar a seção sobre a variável de agrupamento "curso atual no ensino superior" expondo contrastes com os itens na dimensão que se refere a vivências académicas. Eles chegaram a seis relações de dependência entre o grau de concordância e cada uma dessas vivências. Primeiro, a hipótese nula é rejeitada "o grau de concordância dos estudantes sobre se era fácil transição do ensino secundário para a universidade e quanto ao conhecimento das disciplinas é o mesmo independentemente da especialidade estudou" pode ver valor  $p = 006$ .

Quanto ao  $H_0$  "o grau de concordância sobre não bom desempenho nos exames em testes é o mesmo independentemente da especialidade estudada," é rejeitada porque o valor do significado assintótica foi  $p = ,017$ . Uma dependência também é encontrada entre o grau de concordância por especialidade e no item "é difícil para entregar a obra dentro dos prazos", obtendo um valor  $p = ,041$ .

Levantando a hipótese nula "o grau de concordância dos estudantes quanto curso em que se encontram matriculados se determinou sobre tudo pela experiência académico é igual independentemente da especialidade estudada" é refutada. Portanto,

podemos concluir que o grau de aprendizes acordo sobre se a transcrição determinou depende dessa especialidade ( $p = ,047$ ).

Em relação a dependência entre a especialidade e grau de consenso sobre "a minha escolha profissional corresponde às minhas expectativas", vemos uma relação estreita, a obtenção de um valor de significância assintótica, 020.

Um dos contrastes em que foram obtidas diferenças estatisticamente significativas que, até agora, não tinham gerado qualquer das outras variáveis de agrupamento é com a declaração "Eu uso a biblioteca de minha universidade." Portanto, rejeitamos a hipótese nula "o uso da biblioteca é o mesmo, independentemente de cursos de especialidade estudantes",  $p = 0,020$ .

Como no item anterior, é a primeira relação de dependência com uma das variáveis de agrupamento, a hipótese alternativa é aceita "o desenvolvimento de um plano de coisas para fazer em uma base diária depende da especialidade estudada",  $p = 047$ .

Tabela 81 - Estatísticas de teste Curso actual no Ensino Superior\*Vivências académicas<sup>a,b</sup>

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	,760	4	,944
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	14,503	4	<b>,006**</b>
Sinto-me desgastado mudaria ante após um dia de aulas	8,839	4	,065
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	2,748	4	,601
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	3,290	4	,510
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames	12,033	4	<b>,017**</b>
A pesar de a pesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	7,934	4	,094
Penso que tenho uma boa forma de estudar	7,617	4	,107
Tenho dificuldade face às encontrós económicas do curso (renda, material escolar, transporte. Etc.)	7,220	4	,125
Considero que os meus professores têm poucas qualidades Pedagógicas	2,090	4	,719
Escolhi bem o curso que estou a frequentar	9,229	4	,056
É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	9,957	4	<b>,041**</b>
Sinto-me encontró/a no curso que frequento	4,918	4	,296
Conheço bem os serviços existentes na 332nco Universidade	9,196	4	,056
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento	6,474	4	,166
O curso em que me encontró foi determinado sobretudo pelas notas	9,651	4	<b>,047**</b>
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	11,665	4	<b>,020**</b>
Sinto confiança em mim próprio/a	5,275	4	,260

---

Utilizo a Biblioteca da minha Escola	31,867	4	<b>,000**</b>
Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	10,637	4	<b>,031**</b>

---

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Curso actual no ensino superior

\*\* $p \leq 0,05$

## **Análise eferencial dos professores**

### **FIABILIDADE**

Tabela 82 - Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,774	49

### **ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS DOS PROFESSORES**

Para cumprir com os objectivos, gerais e específicos, esta análise de investigação vai determinar a relação de dependência entre certas variáveis e itns do questionário. Isso permitirá fazer inferências profunda e claras, obtendo assim resutados mais rigorosos e coesos.

Entre as várias estatísticas que poderiam ter sido seleccionados através do teste de Mann-Whitney para variáveis dicotômicas e as variáveis policotômicas Kruskal-Wallis; supondo um nível de confiança de 95%. Portanto, considera-se a existência de diferenças estatisticamente significativas quando o valor  $p \leq .05$ . Eles escolheram estes testes não paramétricos como uma alternativa para os chamados t-Student e ANOVA como quando o teste para a eleição de uma análise ou outros requisitos de teste (Kolmorov-Smirnov; Levene estatística) não foram obtidos.

## **Relação com o gênero**

Começamos com a análise descritiva bidimensional com referência à variável sexo agrupamento. Queremos testar se o gênero está relacionada a outras variáveis. Para lidar com esse contraste foi provado se há diferenças entre gênero (masculino e feminino) e o resto dos itens nas várias dimensões do questionário. Esta variável é delimitada dicotômica nominalmente porque divide a amostra em dois grupos independentes.

Por tanto, foi executado o teste não paramétrico de Mann-Whitney U utilizando como variável agrupamento gênero e seleccionando como variáveis para contrastar os que pertencem às dimensões do instrumento.

Como já mencionado, assume-se um nível de significância de 0,05 e nível de confiança de 95%. Começamos com uma hipótese nula ( $H_0$ ) em que rejeitam a relação entre as variáveis de estudo. Se o valor do significado assintótica é menos do que 0,05 a  $H_0$  é rejeitada e omitir a dependência entre as variáveis.

Primeiro, nós consideramos o gênero dos professores não tem relação com a influência (nenhum, pouco, bonito e lotes) que dão as causas ou fatores para o bom desempenho acadêmico de seus estudantes ( $H_0$ ). Após a execução de estatística, verificou-se que a hipótese nula é rejeitada em oito dos itens que compõem a dimensão.

Observa-se que tem dependência uma sobre a percepção dois professores para influenciar o Sucesso de estudantes que não formam Estudo, de acordo com ou sexo de ( $p = 0,004$ ); o grau de influenciar dado utilizador depende do professor de disciplina Género ( $p = 0,004$ ); Para influenciar dado a que ter vontade sucesso ( $= 0,000$ ); a percepção dá influência dá capacidade intelectual ( $p = 0,000$ ), a saude ( $p = 0,000$ ), a Vontade de provar aos outros que o e capaz ( $p = 041$ ), a capacidade do professor para ensinar e explicar, dois indivíduos ( $p = 0,000$ ) e sei que nenhum futuro rápido você quer, tanto formal como Profissional ( $p = 0,000$ ).

Todas estas relações têm dependência, I Exibindo valores de Z, podemos concluir que maior confiança há uma em a Percepção da influência têm poder intelectual ( $Z = -5,656$ ) e Saúde ( $Z = -5,656$ ) pelo professor do tipo concordou.

Tabela 83 - Estatísticas de teste Género\*Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes<sup>a</sup>

	U de Mann- Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Assint. (Bilateral)
Interesse pelas matérias	584,500	755,500	-1,190	,234
Concentração durante o estudo	430,500	601,500	-2,882	<b>,004**</b>
Grau de facilidade das disciplinas	430,500	601,500	-2,882	<b>,004**</b>
Vontade de ser bem-sucedido(a)	378,000	549,000	-3,580	<b>,000**</b>
Preparação para os testes em casa	674,000	3677,000	-,260	,795
Dominar a matéria	603,500	774,500	-1,088	,277
Capacidade intelectual	423,500	594,500	-5,656	<b>,000**</b>
Saúde	423,500	594,500	-5,656	<b>,000**</b>
Confiança em si próprio(a)	521,000	692,000	-1,814	,070
Gostar dos professores	575,500	746,500	-1,410	,159
Quantidade de tempo gasto a estudar	610,500	781,500	-1,027	,304
Vontade de provar aos outros que se é capaz	500,000	671,000	-2,039	<b>,041**</b>
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	404,500	3407,500	-3,548	<b>,000**</b>
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	468,500	3471,500	-3,705	<b>,000**</b>

---

a. Variável de Agrupamento: Género

\*\* .  $p \leq 0.05$

Assumindo  $H_0$ , o grau de concordância (concordo, concordo um pouco, acordar e concordam fortemente) professor não depende do sexo em termos da reação dos estudantes durante a transição dos alunos para o ensino superior, e depois da execução do teste de Mann-Whitney entre os sexos variando agrupamento e itens da nota dimensão que não são estatisticamente significativos professor diferenças de género e do grau de acordo sobre os itens "muita alegria" ( $p = , 000$ ); "muita motivação" ( $p = 0,000$ ); "Eles mostram muita motivação" ( $p = 0,000$ ); "muita ansiedade" ( $006$ ) e "muita confiança em si mesmos" ( $p = 0,000$ ). Para determinar quais variáveis contraste, há uma relação de dependência maior contamos com o valor  $Z$  e o grau de concordância dos professores, segundo a sua espécie, tem uma relação mais dependentes com "o aluno mostra auto-confiança" ( $Z = -6,444$ ), "estudantes mostra um monte de motivação" ( $Z = -3,912$ ), e "estudantes revela motivação" ( $Z = -4,810$ ).

Tabela 84 - Estatísticas de teste Género\*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior<sup>a</sup>

	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Assint. (Bilateral)
Revelam muita alegria	550,000	3553,000	-1,608	,108
Revela curiosidade	338,000	3341,000	-3,655	<b>,000**</b>
Revelam sinais de medo	648,000	3651,000	-,505	,614
Revela motivação	289,000	3292,000	-4,810	<b>,000**</b>
Revela muita desmotivação	342,000	3345,000	-3,912	<b>,000**</b>
Revela ansiedade	539,000	710,000	-2,748	<b>,006**</b>
Revela tristeza	657,000	828,000	-,396	,692
Revelam confiança em si próprio(a)	231,000	402,000	-6,444	<b>,000**</b>

a. Variável de Agrupamento: Género

\*\* .  $p \leq 0,05$

Em relação aos contrastes da variável agrupamento género, os itens sobre a atitude dos professores perante a transição dos alunos para o ensino superior e as estratégias que deve ter como supervisor pedagógico a respeito das dificuldade, notamos que as diferenças ocorrem cinco vezes estatisticamente significativa, de modo que rejeitar a H0. O grau de concordância varia com relação ao género "I care" ( $p = 0,05$ ); "Sinto-me encorajado" ( $p = 0,005$ ); "Eu estou sempre disponível para ajudar no necessário" ( $p = 0,000$ ); "Eu acho que as condições para acompanhar a orientação escolar e profissional nas Escolas Secundárias" ( $p = 0,002$ ) e "estabelecer um clima de relações através do diálogo, partilha e reflexão contribui para a formação e crescimento em Ensino superior" ( $p = 0,000$ ). De todos, o rácio de dependência que se destaca sobre os outros é baseado no grau de concordância de professores por sexo e se eles estão sempre disponíveis para ajudar você precisa de olhar para o alto valor de Z (-4,539).

Tabela 85 - Estatísticas de teste Género

**Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior <sup>a</sup>**

	U	de	Wilcoxon	Z	Significância
	Mann-		W		Assint.
	Whitney				(Bilateral)
Converso com eles (as) sobre o assunto	616,000		3619,000	-,831	,406
Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto	641,500		812,500	-,566	,571
Fico preocupado(a)	520,500		691,500	-1,961	<b>,050**</b>
Fico ansioso(a)	585,000		756,000	-1,782	,075
Fico animado(a)	473,000		644,000	-2,838	<b>,005**</b>
Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário	335,500		3338,500	-4,539	<b>,000**</b>
<b>De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?</b>					
Criar condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário	441,000		3444,000	-3,030	<b>,002**</b>
Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas	533,500		704,500	-1,714	,087
Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior	595,000		3598,000	-1,137	,256
Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior	315,000		3318,000	-4,173	<b>,000**</b>

a. Variável de Agrupamento: Género

\*\* .  $p \leq 0,05$

Finalmente, quanto à dimensão em que áreas devem ajudar os professores os seus alunos, notamos que há diferenças estatisticamente significativas entre o grau de concordância por sexo e cinco das reivindicações. A relação de dependência mais próximo é dada ao "relacionamento com os professores" produto ( $p = 0,001$ ,  $Z = -3,456$ ), e "Métodos de estudo" ( $p = 0,003$ ;  $Z = -3,018$ ). O resto tem sido a "gestão de recursos económicos" ( $p = ,027$ ) e "avaliação da ansiedade" ( $p = ,010$ ).

Tabela 86 - Estatísticas de teste Género\* Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas

	U de Mann- Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Assint. (Bilateral)
Adaptação ao curso	550,000	3553,000	-1,608	,108
Adaptação à instituição	692,000	863,000	-,013	,989
Envolvimento em actividades extracurriculares	684,000	3687,000	-,148	,882
Gestão do tempo	564,000	3567,000	-1,532	,126
Métodos de estudo	540,000	3543,000	-3,018	<b>,003</b>
Gestão de recursos económicos	495,000	3498,000	-2,211	<b>,027</b>
Ansiedade na avaliação	513,500	3516,500	-2,567	<b>,010</b>
Relacionamento com os colegas	648,000	3651,000	-1,105	,269
Relacionamento com a família	647,500	818,500	-,491	,623
Relacionamento com os professores	469,000	3472,000	-3,456	<b>,001</b>

a. Variável de Agrupamento: Género

\*\* .  $p \leq 0,05$

## Relação com idade

Através desta análise verificou-se possíveis diferenças no grau de concordância (discordo, concordo, concordo totalmente) segundo a idade do professor participante. Com base nos valores que podem tomar esta variável (< 30 anos, de 31 a 36, 36 a 40, 40 a 45 e <46 anos), como mostrado, há um total de cinco grupos independentes.

As variáveis a serem usadas para o teste de dependência será tanto o grau de concordância quanto a percepção do grau de influência (nenhum, pouco, muito bonito). Dada a natureza categórica ordinal dessas variáveis e tendo mais do que dois grupos em termos de comparação, realiza-se a análise de uma via de Kruskal-Wallis H de variância, utilizando faixa etária como variável. Ressaltamos que o valor da estatística qui-quadrado aparecer, isso é porque a estatística K Kruskal-Wallis não tem distribuição de probabilidade conhecida, para atribuir valores de probabilidade é necessária conversão qui-quadrado.

Antes de apresentar os resultados, propomos a hipótese nula, que declarou o seguinte: "A percepção da influência de vários fatores que afetam o desempenho do aluno ao ensino superior é o mesmo, independentemente da idade dos professores participantes".

Notamos que todos os itens que compõem a referida dimensão na hipótese nula obtêm  $P = 0,000$ . Portanto, conclui-se a existência de diferenças estatisticamente significativas

---

Tabela 87 - Estatísticas de teste Idade\*Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes<sup>a,b</sup>

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Interesse pelas matérias	41,255	4	,000
Concentração durante o estudo	41,161	4	,000
Grau de facilidade das disciplinas	41,161	4	,000
Vontade de ser bem-sucedido(a)	51,362	4	,000
Preparação para os testes em casa	31,992	4	,000
Dominar a matéria	69,883	4	,000
Capacidade intelectual	22,120	4	,000
Saúde	22,120	4	,000
Confiança em si próprio(a)	72,888	4	,000
Gostar dos professores	34,692	4	,000
Quantidade de tempo gasto a estudar	26,065	4	,000
Vontade de provar aos outros que se é capaz	54,292	4	,000
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	48,445	4	,000
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	32,866	4	,000

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Idade

Através das categorias podemos ver o que o grupo de idade se destaca acima dos outros. A mais alta são dadas nos dois itens, enquanto "a capacidade do professor para ensinar e explicar as materias" ( $< 30$  anos = 82,50) e "saber o que você quer ser no futuro académico e laboral.

Tabela 88 - Postos Idade\*Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes

	Idade	N	Posto Médio
Interesse pelas matérias	< 30 anos	4	<b>71,00</b>
	De 31 a 35 anos	20	<b>71,00</b>
	De 36 a 40 anos	16	23,50
	De 41 a 45 anos	24	49,23
	>46 anos	31	41,89
	Total	95	
Concentração durante o estudo	< 30 anos	4	25,50
	De 31 a 35 anos	20	<b>73,00</b>
	De 36 a 40 anos	16	25,50
	De 41 a 45 anos	24	51,23
	>46 anos	31	43,89
	Total	95	
Grau de facilidade das disciplinas	< 30 anos	4	25,50
	De 31 a 35 anos	20	<b>73,00</b>
	De 36 a 40 anos	16	25,50
	De 41 a 45 anos	24	51,23
	>46 anos	31	43,89
	Total	95	
Vontade de ser bem-sucedido(a)	< 30 anos	4	30,50
	De 31 a 35 anos	20	<b>78,00</b>

	anos		
	De 36 a 40	16	30,50
	anos		
	De 41 a 45	24	50,29
	anos		
	>46 anos	31	38,16
	Total	95	
Preparação para os testes em casa	< 30 anos	4	<b>86,00</b>
	De 31 a 35	20	38,50
	anos		
	De 36 a 40	16	38,50
	anos		
	De 41 a 45	24	58,29
	anos		
	>46 anos	31	46,16
	Total	95	
Dominar a materia	< 30 anos	4	<b>61,50</b>
	De 31 a 35	20	14,00
	anos		
	De 36 a 40	16	<b>61,50</b>
	anos		
	De 41 a 45	24	47,65
	anos		
	>46 anos	31	<b>61,50</b>
	Total	95	
Capacidade intelectual	< 30 anos	4	51,50
	De 31 a 35	20	51,50
	anos		
	De 36 a 40	16	51,50
	anos		
	De 41 a 45	24	37,65
	anos		
	>46 anos	31	51,50

	Total	95	
Saúde	< 30 anos	4	51,50
	De 31 a 35 anos	20	51,50
	De 36 a 40 anos	16	51,50
	De 41 a 45 anos	24	37,65
	>46 anos	31	51,50
	Total	95	
Confiança em si próprio(a)	< 30 anos	4	<b>71,50</b>
	De 31 a 35 anos	20	<b>71,50</b>
	De 36 a 40 anos	16	29,00
	De 41 a 45 anos	24	19,21
	>46 anos	31	61,90
	Total	95	
Gostar dos professores	< 30 anos	4	51,50
	De 31 a 35 anos	20	51,50
	De 36 a 40 anos	16	51,50
	De 41 a 45 anos	24	26,27
	>46 anos	31	60,31
	Total	95	
Quantidade de tempo gasto a estudar	< 30 anos	4	35,50
	De 31 a 35 anos	20	35,50
	De 36 a 40 anos	16	35,50

	De 41 a 45	24	<b>61,23</b>
	anos		
	>46 anos	31	53,89
	Total	95	
Vontade de provar aos outros que se é capaz	< 30 anos	4	16,00
	De 31 a 35	20	16,00
	anos		
	De 36 a 40	16	57,00
	anos		
	De 41 a 45	24	62,38
	anos		
	>46 anos	31	57,00
	Total	95	
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	< 30 anos	4	<b>82,50</b>
	De 31 a 35	20	35,00
	anos		
	De 36 a 40	16	35,00
	anos		
	De 41 a 45	24	68,65
	anos		
	>46 anos	31	42,66
	Total	95	
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	< 30 anos	4	<b>89,50</b>
	De 31 a 35	20	42,00
	anos		
	De 36 a 40	16	42,00
	anos		
	De 41 a 45	24	47,94
	anos		
	>46 anos	31	49,66
	Total	95	

Enunciar a H0 "O grau de concordância de professores sobre a reação dos estudantes durante a transição para o ensino superior é igual independentemente da sua idade."

Afirma-se que o grau de professor acordo sobre os itens da reação dos alunos, se mantêm uma relação de dependência atendendo a idade excepto a um deles.

Tabela 89 - Estatísticas de teste Idade\*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior<sup>a,b</sup>

	Qui-quadrado	gl	Significância Assint.
Revelam muita alegria	47,175	4	,000**
Revela curiosidade	66,852	4	,000**
Revelam sinais de medo	64,174	4	,000**
Revela motivação	74,434	4	,000**
Revela muita desmotivação	63,927	4	,000**
Revela ansiedade	5,221	4	,265
Revela tristeza	94,000	4	,000**
Revelam confiança em si próprio(a)	31,935	4	,000**

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Idade

\*\* .  $p \leq 0,05$

Se nos fixarmos para as classes se vê que em respeito "a muita alegria", se destaca a faixa etária de 31 a 35 anos (M = 66,50); em "mostrar curiosidade" eles são mais de 46 (PM = 67,57); "Mostrar sinais de medo", destaca mais de 46 (MW = 65,74); no "mostrar motivação" destaca a PM (81) de professores com idade entre 41 e 45 anos. Referindo-se a "mostrar muita motivação" a PM (67,50) coincide, em menos de 30 anos, professores entre 36 e 40 e de 41 a 45 anos. Quanto ao "mostrar tristeza" são professores de 31 a 35 anos ganhando um PM (85.50) mais diferenciada do resto. Finalmente, em "mostrar confiança" são professores de 31 a 35, de 36 a 40 e aqueles com mais de 46 que aparecem mais tarde (54).

Tabela 90 - Postos Idade\*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior

	Idade	N	Posto Médio
Revelam muita alegria	< 30 anos	4	19,00
	De 31 a 35 anos	20	<b>66,50</b>
	De 36 a 40 anos	16	19,00
	De 41 a 45 anos	24	46,71
	>46 anos	31	55,77
	Total	95	
Revela curiosidade	< 30 anos	4	37,00
	De 31 a 35 anos	20	37,00
	De 36 a 40 anos	16	8,50
	De 41 a 45 anos	24	60,04
	>46 anos	31	<b>67,58</b>
	Total	95	
Revelam sinais de medo	< 30 anos	4	15,50
	De 31 a 35 anos	20	60,50
	De 36 a 40 anos	16	15,50
	De 41 a 45 anos	24	41,75
	>46 anos	31	<b>65,74</b>
	Total	95	
Revela motivação	< 30 anos	4	33,50
	De 31 a 35 anos	20	33,50
	De 36 a 40 anos	16	33,50
	De 41 a 45 anos	24	<b>81,00</b>
	>46 anos	31	41,16
	Total	95	
Revela muita desmotivação	< 30 anos	4	<b>67,50</b>
	De 31 a 35 anos	20	20,00
	De 36 a 40 anos	16	<b>67,50</b>
	De 41 a 45 anos	24	<b>67,50</b>
	>46 anos	31	38,39
	Total	95	

	Total	95	
Revela ansiedade	< 30 anos	4	50,00
	De 31 a 35 anos	20	50,00
	De 36 a 40 anos	16	50,00
	De 41 a 45 anos	24	42,08
	>46 anos	31	50,00
	Total	95	
Revela tristeza	< 30 anos	4	46,00
	De 31 a 35 anos	20	<b>85,50</b>
	De 36 a 40 anos	16	8,50
	De 41 a 45 anos	24	46,00
	>46 anos	31	46,00
	Total	95	
Revelam confiança em si próprio(a)	< 30 anos	4	8,00
	De 31 a 35 anos	20	<b>54,00</b>
	De 36 a 40 anos	16	<b>54,00</b>
	De 41 a 45 anos	24	37,92
	>46 anos	31	<b>54,00</b>
	Total	95	

Ao passarmos para a seguinte dimensão e nos itens que o compõem, estabelecemos a seguinte Hipoteses nula: “O grau de acordó dos professores sobre a actividade dos estudantes antes da transição do ensino secundário para o superior é independente da idade dos docentes. Dita a hipótese descartada nas dez afirmações (p=,000).

Tabela 91 - Estatísticas de teste Idade\*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior<sup>a,b</sup>

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Converso com eles (as) sobre o assunto	70,154	4	,000**
Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto	44,354	4	,000**
Fico preocupado(a)	51,562	4	,000**
Fico ansioso(a)	28,058	4	,000**
Fico animado(a)	20,358	4	,000**
Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário	75,808	4	,000**
Criar condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário	58,990	4	,000**
Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas	26,747	4	,000**
Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior	46,656	4	,000**
Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior	77,177	4	,000**

a. Teste Kruskal Wallis

c. Variável de Agrupamento: Idade

\*\* .  $p \leq 0,05$

Desta vez, enfatizamos os PM menores entre as idades e grupos diferentes. Em primeiro lugar, atenmdendo em "converso com eles / as sobre o assunto" osprofessores são menores de 30 e de 36 a 40 anos que se destacam por categoria obtido (13,00); em "Espero que eles / as têm a iniciativa discutir a questão" são professores de 41 a 45 anos com uma gama média mais baixa (26,81). Em relação à "Sinto-me encorajado," novamente parece professores com idades entre 41 e 45 anos (37,83); Eu vendo "Estou sempre disponível para ajudar no que fosse necessário" professores são destacadas 41 a 45 anos (M = 8,5); referindo-se a "acompanhar os alunos na sua trajectória educacional " aparecem com uma categoria prometida mais baixa de professores de 31 a 36 anos.

Finalmente, serve para "estabelecer um clima de respeito por meio do diálogo, partilha e reflexão para contribuir para a formação e crescimento no ensino superior" são professores de 31 a 36 anos (M = 16,50) que mantêm um valor menor.

Tabela 92 - Postos Idade\*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior

	Idade	N	Posto Médio
Converso com eles (as) sobre o assunto	< 30 anos	4	<b>13,00</b>
	De 31 a 35 anos	20	53,50
	De 36 a 40 anos	16	<b>13,00</b>
	De 41 a 45 anos	24	73,92
	>46 anos	31	46,97
	Total	95	
Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto	< 30 anos	4	66,00
	De 31 a 35 anos	20	66,00
	De 36 a 40 anos	16	66,00
	De 41 a 45 anos	24	<b>26,81</b>
	>46 anos	31	41,18
	Total	95	
Fico preocupado(a)	< 30 anos	4	30,50
	De 31 a 35 anos	20	78,00
	De 36 a 40 anos	16	30,50
	De 41 a 45 anos	24	36,44
	>46 anos	31	48,89
	Total	95	
Fico ansioso(a)	< 30 anos	4	42,00
	De 31 a 35 anos	20	42,00
	De 36 a 40 anos	16	42,00
	De 41 a 45 anos	24	42,00
	>46 anos	31	60,39
	Total	95	

Fico animado(a)	< 30 anos	4	44,00
	De 31 a 35 anos	20	44,00
	De 36 a 40 anos	16	44,00
	De 41 a 45 anos	24	<b>37,83</b>
	>46 anos	31	61,03
	Total	95	
Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário	< 30 anos	4	52,50
	De 31 a 35 anos	20	52,50
	De 36 a 40 anos	16	<b>8,50</b>
	De 41 a 45 anos	24	64,02
	>46 anos	31	52,50
	Total	95	
Criar condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário	< 30 anos	4	62,00
	De 31 a 35 anos	20	62,00
	De 36 a 40 anos	16	14,50
	De 41 a 45 anos	24	62,00
	>46 anos	31	43,61
	Total	95	
Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas	< 30 anos	4	77,50
	De 31 a 35 anos	20	33,50
	De 36 a 40 anos	16	33,50
	De 41 a 45 anos	24	48,73
	>46 anos	31	60,47
	Total	95	
Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior	< 30 anos	4	64,00
	De 31 a 35 anos	20	64,00
	De 36 a 40 anos	16	<b>16,50</b>
	De 41 a 45 anos	24	56,08
	>46 anos	31	45,61
	Total	95	
Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior	< 30 anos	4	69,00
	De 31 a 35 anos	20	69,00
	De 36 a 40 anos	16	<b>21,50</b>

De 41 a 45 anos	24	69,00
>46 anos	31	29,16
Total	95	

Para finalizar el análisis respecto a la variable agrupación edad, planteamos la última hipótesis nula “*el grado de acuerdo de los profesores sobre cuáles son las estrategias que considera que el supervisor pedagógico debe tener para ayudar al alumnado, no depende de la edad de los docentes*”.

Foi obtido diferenças estatisticamente significativas entre o acordo dos professores segundo a idade e as afirmações “ adaptação ao curso” ( $\chi^2(1) = 41,175; p \leq 0,05$ ); “adaptação a instituição ( $\chi^2(1) = 29,337; p \leq 0,05$ ); “envolvimento em actividades extracurriculares” ( $\chi^2(1) = 36,624; p \leq 0,05$ ); “gestão do tempo” ( $\chi^2(1) = 60,339; p \leq 0,05$ ); “métodos de estudio” ( $\chi^2(1) = 13,458; p \leq 0,05$ ); “ gestão dos recursos financeirosgestión” ( $\chi^2(1) = 66,162; p \leq 0,05$ ); “Ansiedade parante a evolução ” ( $\chi^2(1) = 53,873; p \leq 0,05$ ); “relaçãocom los compañeros” ( $\chi^2(1) = 10,781; p \leq 0,05$ ); “relacção com con família” ( $\chi^2(1) = 56,687; p \leq 0,05$ ); “relacão com os professor con ( $\chi^2(1) = 52,069; p \leq 0,05$ ) .

Tabela 93 - Estatísticas de teste Idade\*quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?<sup>a,b</sup>

	Qui-quadrado	gl	Significância Assint.
Adaptação ao curso	47,175	4	,000**
Adaptação à instituição	29,337	4	,000**
Envolvimento em actividades extracurriculares	36,624	4	,000**
Gestão do tempo	60,339	4	,000**
Métodos de estudo	13,458	4	,009**
Gestão de recursos económicos	66,162	4	,000**
Ansiedade na avaliação	53,873	4	,000**
Relacionamento com os colegas	10,781	4	,029**
Relacionamento com a família	56,687	4	,000**
Relacionamento com os professores	52,069	4	,000**

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Idade

\*\* .  $p \leq 0,05$

*Tabela 94 - Postos Idade\* quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?*

	Idade	N	Posto Médio
Adaptação ao curso	< 30 anos	4	19,00
	De 31 a 35 anos	20	66,50
	De 36 a 40 anos	16	19,00
	De 41 a 45 anos	24	46,71
	>46 anos	31	55,77
	Total	95	
Adaptação à instituição	< 30 anos	4	11,00
	De 31 a 35 anos	20	58,50
	De 36 a 40 anos	16	58,50
	De 41 a 45 anos	24	38,71
	>46 anos	31	47,77
	Total	95	
Envolvimento em actividades extracurriculares	< 30 anos	4	7,50
	De 31 a 35 anos	20	51,00
	De 36 a 40 anos	16	51,00
	De 41 a 45 anos	24	56,38
	>46 anos	31	43,26
	Total	95	
Gestão do tempo	< 30 anos	4	15,50
	De 31 a 35 anos	20	59,00
	De 36 a 40 anos	16	15,50
	De 41 a 45 anos	24	63,38
	>46 anos	31	49,97
	Total	95	

Métodos de estudo	< 30 anos	4	49,00
	De 31 a 35 anos	20	49,00
	De 36 a 40 anos	16	49,00
	De 41 a 45 anos	24	54,63
	>46 anos	31	41,58
	Total	95	
Gestão de recursos económicos	< 30 anos	4	52,00
	De 31 a 35 anos	20	52,00
	De 36 a 40 anos	16	11,00
	De 41 a 45 anos	24	72,04
	>46 anos	31	45,39
	Total	95	
Ansiedade na avaliação	< 30 anos	4	87,00
	De 31 a 35 anos	20	39,50
	De 36 a 40 anos	16	39,50
	De 41 a 45 anos	24	65,23
	>46 anos	31	39,50
	Total	95	
Relacionamento com os colegas	< 30 anos	4	50,50
	De 31 a 35 anos	20	50,50
	De 36 a 40 anos	16	50,50
	De 41 a 45 anos	24	50,50
	>46 anos	31	42,84
	Total	95	
Relacionamento com a família	< 30 anos	4	69,50
	De 31 a 35 anos	20	23,50
	De 36 a 40 anos	16	69,50
	De 41 a 45 anos	24	32,31
	>46 anos	31	62,08
	Total	95	
Relacionamento com os professores	< 30 anos	4	93,50
	De 31 a 35 anos	20	51,00
	De 36 a 40 anos	16	51,00

De 41 a 45 anos	24	32,04
>46 anos	31	51,00
Total	95	

### **Relação com as habilitações académicas**

Esta secção as relações de dependência obtidas são apresentadas após a realização de H Teste de Kruskal-Wallis entre o agrupamento variável das avaliações académicas e outros artigos que fazem as dimensões do questionário. Assim, a variável de agrupamento consiste em três amostras independentes (BA, MA e PhD) e outros itens consistem no grau de concordância (discordo, discordo, concordo e completo acordo) ou o grau de influência (nenhum, pouco, muito, bastante).

Com base na hipótese nula "a percepção do grau de influência de fatores sobre o bom desempenho dos estudantes é o mesmo, independentemente das habilitações académicas dos professores".

Nelas foram obtidas diferenças estatisticamente "interesse em sujeitos" ( $\chi^2(1) = 6,028; p \leq 0,05$ ); "Vai ter sucesso" ( $\chi^2(1) = 12,382; p \leq 0,05$ ); "Preparação inicial de exames" ( $\chi^2(1) = 16,531; p \leq 0,05$ ); "Domínio de matéria" ( $\chi^2(1) = 21,772; p \leq 0,05$ ); "Confiança / a" ( $\chi^2(1) = 20,763; p \leq 0,05$ ); "Teste para os professores" ( $\chi^2(1) = 15,440; p \leq 0,05$ ); "Disposição para provar aos outros que podem" ( $\chi^2(1) = 11,377; p \leq 0,05$ ); "Capacidade de professores para ensinar e explicar as coisas" ( $\chi^2(1) = 12,481; p \leq 0,05$ ); "Saber o que quer no futuro académico e profissional" ( $\chi^2(1) = 30,849, p \leq 0,05$ ).

Esta seção de relações de dependência obtidas é apresentados após a realização de H Teste de Kruskal-Wallis entre o agrupamento variável das avaliações académicas e outros artigos que fazem as dimensões do questionário. Assim, a variável de agrupamento consiste em três amostras independentes (BA, MA e PhD) e outros itens consistem no grau de concordância (discordo, discordo, concordo e completo acordo) ou o grau de influência (nenhum, pouco, muito, bastante).

Com base na hipótese nula "a percepção do grau de influência de fatores sobre o bom desempenho dos estudantes é o mesmo, independentemente das habilitações académicas dos professores".

Tabela 95 - Estatísticas de teste Habilitações académicas\* Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes<sup>a,b</sup>

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Interesse pelas matérias	6,028	2	<b>,049**</b>
Concentração durante o estudo	5,871	2	,053
Grau de facilidade das disciplinas	5,871	2	,053
Vontade de ser bem-sucedido(a)	12,382	2	<b>,002**</b>
Preparação para os testes em casa	16,531	2	<b>,000**</b>
Dominar a materia	21,772	2	<b>,000**</b>
Capacidade intelectual	4,362	2	,113
Saúde	4,362	2	,113
Confiança em si próprio(a)	20,763	2	<b>,000**</b>
Gostar dos professores	15,440	2	<b>,000**</b>
Quantidade de tempo gasto a estudar	4,505	2	,105
Vontade de provar aos outros que se é capaz	11,377	2	<b>,003**</b>
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	12,481	2	<b>,002**</b>
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	30,849	2	<b>,000**</b>

a. Teste Kruskal Wallis

c. Variável de Agrupamento: Habilitações Académicas

\*\* .  $p \leq 0,05$

Tabela 96 - Postos Habilitações académicas\* Causas ou factores que influenciam nos bons resultados escolares dos seus estudantes<sup>a,b</sup>

	Habilitações Académicas	N	Posto Médio
Interesse pelas matérias	Licenciatura	4	71,00
	Mestrado	60	49,63
	Doutaramento	31	41,89
	Total	95	
Concentração durante o estudo	Licenciatura	4	25,50
	Mestrado	60	51,63
	Doutaramento	31	43,89
	Total	95	
Grau de facilidade das disciplinas	Licenciatura	4	25,50
	Mestrado	60	51,63
	Doutaramento	31	43,89
	Total	95	
Vontade de ser bem-sucedido(a)	Licenciatura	4	30,50
	Mestrado	60	54,25
	Doutaramento	31	38,16
	Total	95	
Preparação para os testes em casa	Licenciatura	4	86,00
	Mestrado	60	46,42
	Doutaramento	31	46,16
	Total	95	
Dominar a matéria	Licenciatura	4	61,50
	Mestrado	60	40,13
	Doutaramento	31	61,50
	Total	95	
Capacidade intelectual	Licenciatura	4	51,50
	Mestrado	60	45,96
	Doutaramento	31	51,50

	Total	95	
Saúde	Licenciatura	4	51,50
	Mestrado	60	45,96
	Doutaramento	31	51,50
	Total	95	
Confiança em si próprio(a)	Licenciatura	4	71,50
	Mestrado	60	39,25
	Doutaramento	31	61,90
	Total	95	
Gostar dos professores	Licenciatura	4	51,50
	Mestrado	60	41,41
	Doutaramento	31	60,31
	Total	95	
Quantidade de tempo gasto a estudar	Licenciatura	4	35,50
	Mestrado	60	45,79
	Doutaramento	31	53,89
	Total	95	
Vontade de provar aos outros que se é capaz	Licenciatura	4	16,00
	Mestrado	60	45,48
	Doutaramento	31	57,00
	Total	95	
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias	Licenciatura	4	82,50
	Mestrado	60	48,46
	Doutaramento	31	42,66
	Total	95	
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional	Licenciatura	4	89,50
	Mestrado	60	44,38
	Doutaramento	31	49,66
	Total	95	

Enunciar a hipótese nula entre as qualificações académicas e opinião sobre a reação dos estudantes durante a transição para o ensino superior; "O grau de concordância de

professores sobre a reação dos estudantes durante a transição para o ensino superior é o mesmo, independentemente das suas habilitações académicas".

); Uma relação de dependência entre habilitações académicas agrupamento variável "mostra grande alegria" ( $p \leq 0,05$   $\chi^2(1) = 10,140$ ) ocorre; "Mostrar curiosidade" ( $\chi^2(1) = 27,296$ ;  $p \leq 0,05$ )); "Mostrar medo" ( $\chi^2(1) = 31,077$ ;  $p \leq 0,05$ )); "Mostrar motivação" ( $\chi^2(1) = 7,250$ ;  $p \leq 0,05$ )); "Mostrar muita motivação" ( $\chi^2(1) = 9,410$ ;  $p \leq 0,05$ )) e "mostra confiança" ( $\chi^2(1) = 21,364$ ;  $p \leq 0,05$ )).

Tabela 97 - Estatísticas de teste Habilidade académicas\*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior<sup>a,b</sup>

	Qui-quadrado	Gl	Significância Assint.
Revelam muita alegria	10,140	2	<b>,006**</b>
Revela curiosidade	27,296	2	<b>,000**</b>
Revelam sinais de medo	31,077	2	<b>,000**</b>
Revela motivação	7,250	2	<b>,027**</b>
Revela muita desmotivação	9,410	2	<b>,009**</b>
Revela ansiedade	1,029	2	,598
Revela tristeza	,391	2	,823
Revelam confiança em si próprio(a)	21,364	2	<b>,000**</b>

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Habilidade Académicas

\*\* .  $p \leq 0,05$

Tabela 98 - Postos Habilitações académicas\*Reacção dos alunos (a) durante o período de transição para o ensino superior

	Habilitações Académicas	N	Posto Médio
Revelam muita alegria	Licenciatura	4	19,00
	Mestrado	60	45,92
	Doutaramento	31	55,77
	Total	95	
Revela curiosidade	Licenciatura	4	37,00
	Mestrado	60	38,62
	Doutaramento	31	67,58
	Total	95	
Revelam sinais de medo	Licenciatura	4	15,50
	Mestrado	60	41,00
	Doutaramento	31	65,74
	Total	95	
Revela motivação	Licenciatura	4	33,50
	Mestrado	60	52,50
	Doutaramento	31	41,16
	Total	95	
Revela muita desmotivação	Licenciatura	4	67,50
	Mestrado	60	51,67
	Doutaramento	31	38,39
	Total	95	
Revela ansiedade	Licenciatura	4	50,00
	Mestrado	60	46,83
	Doutaramento	31	50,00
	Total	95	
Revela tristeza	Licenciatura	4	46,00
	Mestrado	60	49,17
	Doutaramento	31	46,00
	Total	95	
Revelam confiança em si próprio(a)	Licenciatura	4	8,00
	Mestrado	60	47,57

Doutaramento	31	54,00
Total	95	

Enunciamos la hipótesis nula entre la titulación académica y el grado de acuerdo sobre la reacción del docente ante el periodo de transición del alumnado a la Enseñanza Superior; “*El grado de acuerdo de los docentes respecto a su actitud ante el periodo de transición a la enseñanza superior y sobre las estrategias que debe tener el supervisor pedagógico par ayudar en la transición, es el mismo con independencia de su titulación académica*”.

Se da una relación dependiente entre la variable agrupación habilitações académicas y “converso con ellos/as del tema” ( $\chi^2(1) = 9,226; p \leq 0,05$ ); “me siento ansioso” ( $\chi^2(1) = 28,058; p \leq 0,05$ ); “me siento animado” ( $\chi^2(1) = 19,028; p \leq 0,05$ ); “dedico siempre horas de tutoría para resolver dudas” ( $\chi^2(1) = 21,122; p \leq 0,05$ ); “establecimiento de un clima relacional basado en el diálogo, el compartir y la reflexión para contribuir a la formación y crecimiento en la enseñanza superior” ( $\chi^2(1) = 30,106; p \leq 0,05$ ).

Tabela 99 - Estatísticas de teste Habilitações académicas\*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior e quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior  $r^{a,b}$

	Qui- quadrado	gl	Significância Assint.
Converso com eles (as) sobre o assunto	9,226	2	<b>,010**</b>
Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto	5,397	2	,067
Fico preocupado(a)	2,411	2	,299
Fico ansioso(a)	28,058	2	<b>,000**</b>
Fico animado(a)	19,028	2	<b>,000**</b>
Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário	2,639	2	,267

Criar condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário	3,138	2	,208
Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas	21,122	2	,000**
Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior	2,360	2	,307
Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior	30,106	2	,000**

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Habilitações Académicas

\*\* .  $p \leq 0,05$

Tabela 100 - *Postos Habilitações académicas\*Habilitações académicas\*Sua atitude face à transição dos estudantes para o ensino superior e quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior  $r^{a,b}$*

	Habilitações Académicas	N	Posto Médio
Converso com eles (as) sobre o assunto	Licenciatura	4	13,00
	Mestrado	60	50,87
	Doutaramento	31	46,97
	Total	95	
Espero que eles (as) tenham a iniciativa de tocar no assunto	Licenciatura	4	66,00
	Mestrado	60	50,33
	Doutaramento	31	41,18
	Total	95	
Fico preocupado(a)	Licenciatura	4	30,50
	Mestrado	60	48,71
	Doutaramento	31	48,89
	Total	95	

Fico ansioso(a)	Licenciatura	4	42,00
	Mestrado	60	42,00
	Doutaramento	31	60,39
	Total	95	
Fico animado(a)	Licenciatura	4	44,00
	Mestrado	60	41,53
	Doutaramento	31	61,03
	Total	95	
Estou sempre disponível para os ajudar no que for necessário	Licenciatura	4	52,50
	Mestrado	60	45,38
	Doutaramento	31	52,50
	Total	95	
Criar condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário	Licenciatura	4	62,00
	Mestrado	60	49,33
	Doutaramento	31	43,61
	Total	95	
Promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas	Licenciatura	4	77,50
	Mestrado	60	39,59
	Doutaramento	31	60,47
	Total	95	
Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior	Licenciatura	4	64,00
	Mestrado	60	48,17
	Doutaramento	31	45,61
	Total	95	

A seguinte hipótese nula "o grau de concordância de professores nas áreas que precisam de ajudar os alunos é o mesmo, independentemente das suas habilitações académicas".

As diferenças estatisticamente significativas entre a variável habilitações académicas "adaptação ao curso" variável ( $p \leq 0,05$   $\chi^2(1) = 10,140$ ) são dadas; "A adaptação à instituição" ( $\chi^2(1) = 34,974$ ;  $p \leq 0,05$ ); "A gestão do tempo" ( $\chi^2(1) = 9,099$ ;  $p \leq 0,05$ ); "Métodos de estudo" ( $\chi^2(1) = 10,871$ ;  $p \leq 0,05$ ); "Ansiedade avaliação" ( $\chi^2$

2 (1) = 25,420;  $p \leq 0,05$ ); "Relação com os pares" ( $\chi^2 (1) = 10,781$ ;  $p \leq 0,05$ ); "Relação com a família" ( $\chi^2 (1) = 21,354$ ;  $p \leq 0,05$ ) e "em relação aos professores" ( $\chi^2 (1) = 34,098$ ;  $p \leq 0,05$ );

Tabela 101 - Estatísticas de teste *Habilitações académicas\*Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas<sup>a,b</sup>*

	Qui-quadrado	gl	Significância Assint.
Adaptação ao curso	10,140	2	<b>,006**</b>
Adaptação à instituição	14,971	2	<b>,001**</b>
Envolvimento em actividades extracurriculares	34,979	2	<b>,000**</b>
Gestão do tempo	9,099	2	<b>,011**</b>
Métodos de estudo	10,871	2	<b>,004**</b>
Gestão de recursos económicos	,630	2	,730
Ansiedade na avaliação	25,420	2	<b>,000**</b>
Relacionamento com os colegas	10,781	2	<b>,005**</b>
Relacionamento com a família	21,354	2	<b>,000**</b>
Relacionamento com os professores	34,098	2	<b>,000**</b>

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: *Habilitações Académicas*

\*\* .  $p \leq 0,05$

Tabela 102 - Postos Habilitações académicas\*Os professores devem ajudar os alunos nas seguintes que áreas

		Habilitações	N	Posto
		Académicas		Médio
Adaptação ao curso		Licenciatura	4	19,00
		Mestrado	60	45,92
		Doutaramento	31	55,77
		Total	95	
Adaptação à instituição		Licenciatura	4	11,00
		Mestrado	60	50,58
		Doutaramento	31	47,77
		Total	95	
Envolvimento em actividades extracurriculares		Licenciatura	4	7,50
		Mestrado	60	53,15
		Doutaramento	31	43,26
		Total	95	
Gestão do tempo		Licenciatura	4	15,50
		Mestrado	60	49,15
		Doutaramento	31	49,97
		Total	95	
Métodos de estudo		Licenciatura	4	49,00
		Mestrado	60	51,25
		Doutaramento	31	41,58
		Total	95	
Gestão de recursos económicos		Licenciatura	4	52,00
		Mestrado	60	49,08
		Doutaramento	31	45,39
		Total	95	
Ansiedade na avaliação		Licenciatura	4	87,00
		Mestrado	60	49,79
		Doutaramento	31	39,50

	Total	95
Relacionamento com os colegas	Licenciatura	4 50,50
	Mestrado	60 50,50
	Doutaramento	31 42,84
	Total	95
Relacionamento com a família	Licenciatura	4 69,50
	Mestrado	60 39,29
	Doutaramento	31 62,08
	Total	95
Relacionamento com os professores	Licenciatura	4 93,50
	Mestrado	60 43,42
	Doutaramento	31 51,00
	Total	95

### 9.3 Resultados das entrevistas

#### Dados recolhidos das entrevistas

A mostra por género	Se existem dificuldades de integração no ensino superior	Recursos humanos e físicos que possam auxiliar a transição	Problemas mais comuns dos alunos em transição	Três factores mais importantes do processo de transição	Alterações a fazer de modo a melhorar o processo	Acredita que a empatia / aproximação favorece o processo de transição
M asculino	Sim existem	- Professores capacitados - Bom ambiente escolar - Biblioteca	- Falta de interesse das matérias escolares - Fraca inteligência - Pouco apoio de amigos e sociedade	- Interesse e Inteligência e boas relações com professor e outros elementos escolares	- Criação de gabinetes de apoio aos recém-chegados - rever os currículos escolares	Com certeza
M asculino	Sim existem	- Professores capacitados	- Falta de interesse - Fraco relacionamento entre professor alunos e vice-versa - Fraco recurso financeiro	- Interação professor e aluno - Interesse pessoal - Inteligência	- Adaptar os currículos a realidade dos alunos	Certo
F eminino	Claro	- Professores - Associação de estudantes - Bibliotecas e outras áreas do saber	- Falta do apoio familiar e dos professores - Fraco recurso financeiro	- Inteligência - Motivação - Apoio financeiro	- Rever os programas curriculares - Criar actividades extra-escolares - Enquadrar os alunos em associações escolares	Sim
M asculino	Nem todos	- Professores capacitados - Salas de aulas - Biblioteca - Lar para estudantes	- Falta de conhecimentos das características do ensino superior - Fracos recursos financeiros - Antipatia dos professores	- Adequar os currículos escolares - Criar laços estreitos entre o ensino superior e as escolas do segundo ciclo - Melhorar as condições da biblioteca	- Aproximação professor aluno e vice-versa	Com toda certeza
M asculino	Sim	- Professores de qualidade - Biblioteca equipada - Lar para	- Falta de conhecimentos das características do ensino superior - Fracos recursos	- Motivação - Inteligência - Apoio financeiro	- Adequar os currículos de acordo a realidade do País - Criar gabinete de apoio	Claro que sim

		estudantes - Currículos bem organizados _Gestão organizada	financeiros - Falta de interesse nos estudos		para alunos e professores - Melhorar a estrutura escolar	
M asculino	Nem todos	- Professores preparados - Bibliotecas - Lar para estudantes	-Fracos conhecimentos das classes anteriores - Falta de interesse nos estudos Irresponsabilidade	- Motivação - Inteligência - Apoio financeiro	Criar actividades extra-escolares - Melhorar as condições escolares	Com certeza
M asculino	Sim	- Professores - Associação dos estudantes - Bibliotecas - Currículos adequados	- Pouco interesse nos estudos -Fraco poder financeiro - Pouco apoio familiar	-Apoio dos familiares e amigos -Apoio dos professores - Ser inteligente	-Criar Gabinetes de apoio para orientação escolar para os nas escolas do segundo ciclo - Melhorar as infraestruturas no ensino superior -Elaborar as provas de seleção com base nos currículos do ensino secundário	Sim

### 9.3. Análise e triangulação de dados das entrevistas

A amostra de estudo das entrevistas realizadas é composta essencialmente por 6 participantes do género masculino e um participante do género feminino. Na sua maioria, os participantes são mestres e doutores. E com experiência de responsáveis pelas turmas e departamentos há pelo menos 2 a 6 anos.

Em relação à primeira categoria “*Se existem dificuldades de integração no ensino superior*”, a nossa pretensão foi determinar se existem dificuldades por parte dos alunos no ingresso e integração para o ensino superior. E, neste caso, os professores partilham da opinião que no geral, os alunos apresentam dificuldades, embora dependa bastante da atitude, personalidade e método de estudo, bem como da capacidade de relacionamento com os outros colegas, que os fazem integrar ou não. Em comparação com o estudo de campo dos professores das diversas disciplinas, observa-se que o que é mais importante para o sucesso da integração no ensino superior é o interesse dos alunos pelas disciplinas de estudo, a sua autoconfiança e motivação intrínseca.

Na segunda categoria “*Recursos humanos e físicos que possam auxiliar a transição*”, o objetivo é a análise da existência de pessoas e meios que poderão ajudar os alunos nesta fase de transição. Pelo que, de acordo com as respostas dos participantes, podem ser os Professores capacitados, nas salas de aulas, através de palestras e informações adicionais, uma biblioteca e como meios físicos os lares para estudantes. A este aspeto, poderemos associar os sentimentos vividos pelos alunos durante a fase de transição para o ensino superior, que de acordo com os professores, alguns alunos revelam sentimentos de ansiedade, medo. Estes sentimentos podem ser ultrapassados com a ajuda dos profissionais, através destes meios, tanto físicos como humanos. Embora, seja ainda referido por alguns professores responsáveis que a Associação de estudantes, também poderá ser uma mais-valia no auxílio aos estudantes.

A terceira categoria “*Problemas mais comuns dos alunos em transição*” é uma das mais importantes na análise de todas as questões de estudo, já que inclui o que se necessita de apurar. De acordo com os professores responsáveis, os principais problemas dos alunos no processo de transição para o ensino superior são: a falta de interesse das matérias escolares; fraca inteligência, pouco apoio de amigos e sociedade, falta de interesse, fraco relacionamento entre professor alunos e vice-versa, fraco

recurso financeiro, falta do apoio familiar e dos professores, falta de conhecimentos das características do ensino superior, antipatia dos professores, alguma irresponsabilidade.

Este facto, poderá ser associado no estudo de campo com os professores no questionário aplicado, que apesar de existirem sentimentos de ansiedade e medo nos alunos, existe igualmente sentimentos de alegria e motivação por início de uma nova etapa na vida académica, que poderão ser auxiliados pelos professores.

Na quarta categoria “Três factores mais importantes do processo de transição”, foi importante apurar quais os factores que influenciam no processo de transição para o ensino superior, por parte dos alunos. Pelo que, existem essencialmente, o interesse e a inteligência e boas relações com professor e outros elementos escolares, criar laços estreitos entre o ensino superior e as escolas do segundo ciclo.

A este aspeto, salienta-se a questão colocada aos professores, de saber se o ensino está sempre disponível para ajudar quando necessário, pelo que os professores concordam com esta afirmação, ou seja, por parte do ensino geral e secundário existe disponibilidade para auxiliar neste processo de transição.

A quinta categoria “Alteração a fazer de modo a melhorar o processo” foi importante referir o que poderia ser feito para melhorar todo o processo de transição para o ensino superior, pelo que, os participantes responderam que seria importante a “criação de gabinetes de apoio aos recém-chegados”, “rever os currículos escolar”, “adaptar os currículos a realidade dos alunos”, “enquadrar os alunos em associações escolares”.

Estas opiniões dos responsáveis de departamento, são coincidentes com as opiniões dos participantes no estudo de campo, ou seja, poderia ser criado gabinetes de apoio e orientação na transição entre as diferentes fases ou níveis de educação pois é muito importante, porque os alunos podem esclarecer as suas ideias e expectativas sobre a realidade tanto como trabalho académico e também se sentem apoiados durante o processo. E, em segundo lugar, promover algumas horas de aulas particulares para esclarecer dúvidas.

Na sexta categoria “Acredita que a empatia / aproximação favorece o processo de transição”, em complementaridade com as questões anteriores, foi importante investigar se a empatia e a aproximação entre o aluno e o professor influencia o processo de transição. Pelo que, observou-se a maior parte dos professores responsáveis partilham da opinião de que este fator é importantíssimo para o sucesso no processo de transição para o ensino superior.

A ajuda dos professores é crucial para o sucesso na transição dos alunos para o ensino superior, já que com o apoio dos professores na gestão do tempo, os resultados são um pouco diferentes do resto dos itens. O controlo sobre a gestão estudantes tempo é algo extremamente complicado para os professores, mas eles podem proporcionar aos alunos estratégias e hábitos que ajudam a desenvolver hábitos de estudo. A gestão do tempo, gestão de recursos económicos é complicado porque é um elemento de cada pessoa individual. Novamente, uma das ações que podem ser executadas professores é fornecer ferramentas para os alunos para que estes consigam atingir o sucesso.

## Capítulo 10 - Discussão de resultados

Relação ao tempo de experiência na prática da profissão docente existem professores com experiência de 5 a 7 anos, o grupo de maior peso, como refletido pela 52,6% do total. 20%, em seguida, aparece com menos de 4 anos de experiência, 14,7% têm de 8 a 10 anos de experiência e de 12,6% em dez anos.

De todas as especialidades levantadas no questionário, podemos constatar que os professores estão concentrados em torno de duas áreas, Biologia 85,3% e 14,7% na história.

É significativo que 100% dos professores participantes dizem que o ensino da especialidade tem sido a sua primeira escolha.

A soma dos valores das estatísticas descritivas que foram obtidos na análise dos itens que compõem a dimensão das causas ou fatores que influenciam o bom desempenho dos alunos que ele ensina o ensino participante é exposto, de perspectiva de dominar a matéria, capacidade intelectual e saúde.

Primeiro, sobre o interesse nos assuntos, observamos que os professores acreditam que esta tem uma grande influência sobre os resultados de alunos com 51,6% e os restantes 48,4% acham que este fator influencia muito. O interesse dos alunos nas disciplinas de estudo é altamente relevante para seu desempenho acadêmico, e ter uma motivação intrínseca para o estudo da disciplina.

Em resposta à percepção dos professores sobre a influência da concentração durante o estudo expôs que 52,6% atribuída a este fator muito influenciado e 47,4% muita influência sobre o sucesso escolar dos alunos.

Seguindo a tendência de itens anteriores, os professores perceberam que as facilidades de temas são importantes para o sucesso do elemento de alunos, 52,6% dizem que têm influência suficiente e 47,4% atribuíram muita influência.

Em segundo lugar, com base na preparação de exames em casa, observamos que 80% dos professores sustentou que este fator tem bastante influência sobre o bom

desempenho; por sua vez, 20% indicam que é de grande importância para o sucesso escolar dos alunos. Vida acadêmica do indivíduo está envolvido em dois contextos, tanto na escola como em casa. Além disso, novas tendências, tais como a competência de ensino da educação afirmam que o aluno é o centro e o centro do processo ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem autorregulada e habilidades metacognitivas são fundamentais para o desempenho acadêmico.

Em terceiro lugar, no domínio do assunto, repetindo a tendência dos itens já descritas, os professores afirmam que este elemento influencia muito (63,2%), com 36,8% que atribuem muita importância.

Não se pode ignorar a capacidade intelectual a este respeito, mais de 70% da amostra disse que este fator influencia grandemente os resultados de sucesso dos alunos e quase 30% acham que o suficiente.

Finalmente, se a saúde é um fator importante na vida acadêmica bem-sucedida do elemento do corpo de estudante, os professores afirmaram ser influente (92,6%), 7,4% acham que tem bastante influência. Sem uma boa saúde torna-se extremamente difícil de realizar vida cotidiana e em termos acadêmicos e trabalhistas referindo.

Como para os factores internos e externos que influenciam os resultados dos alunos, observa-se que os professores consideram ainda que a autoconfiança é muito influente (50,2%), com 88,9% atribuído a esta uma influência considerável. No entanto, 10,5% dos participantes dizem que este fator tem pouca influência sobre o desempenho dos alunos.

Em resposta a saber se é um elemento influente que o aluno gosta do professor, 17,9% dos professores afirmam que é um fator de pouca influência, em comparação com 71,6% que pensam que as influências suficientes e que 10,5% percebemos é de grande influência.

Referindo-se à vontade para provar aos outros que é capaz, nota-se que 32,6% dos professores disse que esse fator é de pouca importância, enquanto um significativo 53,7% dizem que é muito importante e 13,7% de grande importância. Não esqueçamos o fato de que, além do grupo de pares, a satisfação para a obtenção do reconhecimento da família é muitas vezes essencial para o bom desempenho dos alunos.

Quanto a saber se o investimento de tempo no estudo é um fator influente, vemos 26,3% dos professores dizem que muito e 73,7% dizem que o suficiente, o trabalho do aluno independente e perseverança são fatos que são essenciais para a realização de escolaridade, bem como a importância do papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem

Olhando para a percepção dos professores sobre se a sua capacidade de ensinar e explicar os diferentes materiais, sustentam que é um fator bastante (72,6%) e muitos (27,4%) influência. Os professores domínio da disciplina que ensinam é essencial, isto requer o professor para planejar o ensino-aprendizagem, indicando claramente os objetivos, o conteúdo e como o assunto será avaliado, além do conhecimento específico necessário para o ensino.

Olhando para a percepção dois professores na sua capacidade sua de ensinar e explicar-lhe materiais diferentes, sustentam que é um Fator suficiente (72,6%) e (27,4%) influência. I Professores de domínio AD ensinam E essencial disciplina, objetivos requer, isto é, ou um professor para planear ou ensino-aprendizagem, você claramente indicando, ou Conteúdo e como ou assunto será acedido, Além Do Necessário Conhecimento específico para ou ensino.

A estatística descritiva (modo, média e desvio padrão) dos itens que compõem a dimensão sobre a reação dos estudantes durante a transição para o ensino superior é. Considerando-se as meias parecer mais revelam que os professores pensam que são fatores muito importantes, considerando a proximidade ou exceder o valor de 3 (uma influência considerável sobre o desempenho acadêmico).

Sobre os sentimentos que aparecem em estudantes na transição para o ensino superior, indicada na tabela de um número deles. Como um sentimento de alegria, os professores dizem que concordo plenamente com 61,1% e 38,9% mesmo alegando concordar. Despertar a curiosidade sobre os alunos, mais de 80% dos professores estão concentrados em torno do grau de concordância (43,2%) e acordo total (40%), enquanto 16,6% é menos direta desacordo.

Referindo-se ao surgimento de um sentimento de medo, um significativo 31,6% dos professores disseram discordar com esta afirmação, enquanto 63,2% mantiveram o seu acordo e 5,3% pleno acordo.

Finalmente, quanto à motivação da patente de estudantes, 69,5% dos professores dizem que concordam e 30,5% de pleno acordo.

Em relação aos sentimentos que podem ter alunos durante esta transição para a faculdade acredita-se que não há falta de motivação nos alunos, o que é coerente com os sentimentos de alegria que desperta começar uma nova etapa acadêmica; é encontrado como 41,1% dos professores dizem que estão totalmente em desacordo que reflete tanto estudantes desmotivadores e quase 60% acreditam que discordar.

Por outro lado, sobre a ocorrência de ansiedade nos alunos, a tendência definida no item anterior desaparece. 89,5% Professores dizem que concordam com a aparência deste fator, juntamente com 3,2% no grau de concordância plena encontramos o acordo, em maior ou menor grau, 92,7% dos professores totais. Apenas 7,4% dizem que discordar. Em resposta ao aparecimento de tristeza em estudantes, 62,1% dos professores estão em desacordo. Vale ressaltar que mais de 15% da amostra alegou ser totalmente discordar. É significativo que 21,1% dos professores estão de acordo com o comunicado. A aparência de tristeza em estudantes pode ter sido causada por não concordar ou não ter a oportunidade de aceder a instituição desejada, que cria uma sensação de frustração que leva à tristeza.

Para fins sobre o reflexo da confiança dos próprios alunos, vemos resultados positivos a partir das perspectivas de professores. 81,1% Concordam revelam unidos para 3,2% em acordo completo. No entanto, mais de 10% acreditam que discordar.

Quanto a saber se os professores conversaram com os alunos sobre o assunto em questão, uma tendência positiva é mantida, 58,9% disseram concordar, juntamente com 14,7% de pleno acordo. Embora seja verdade que mais de 26% dos professores dizem que discordar. Neste momento ainda manter certos comportamentos em diferentes papéis que ocupam agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem, se trata de causar manutenção relacionamentos unidirecionais e verticais na sala de aula, onde o

professor é a pessoa que contém e expressa conhecimento sem estabelecer com outros estudantes de comunicação.

Se os professores deverão ser os estudantes que tomam a iniciativa de discutir a questão, notamos que 23,2% da amostra está no grau de acordo e 62,1% dizem que estão em pleno acordo. Entre graus de divergência e desacordo total de 14,7% da amostra é mantida. Estes resultados podem ser comparados ao item anterior, porque se os alunos não falar sobre suas preocupações e tomar a iniciativa, os professores não vai saber o estado actual dos próprios alunos.

Referindo-se à aparência de preocupação e ansiedade entre os professores observaram que adequadamente administrados emocionais, porque em termos de preocupação é 63,2% discordaram e 36,8% no desacordo.

Algo semelhante acontece com o surgimento de ansiedade, 87,4% dizem que discordam e 12,6% não desacordo.

Mudanças nos resultados ocorrem quando nos referimos se os professores sentem-se encorajados, 76,8% está de acordo com a declaração e 15,8% de pleno acordo.

O último item que compõe a dimensão exposto, é saber se o ensino é sempre disponível para ajudar quando necessário, 75,8% da amostra respondeu concorda e 7,4% no acordo, restante 16,8% disse em desacordo.

As estatísticas descritivas dos itens que fazem parte da dimensão sobre as dificuldades encontradas, as estratégias que os professores consideram que o supervisor educacional deve ser a de ajudar os alunos na transição para o ensino superior são. Notamos que a maioria das reivindicações, os professores estão concentrados em torno do acordo e acordo total (3 e 4, respetivamente), através de valores médios e modas.

Em primeiro lugar, referindo-se à criação de condições para apoio académico e orientação profissional nas escolas secundárias, mostra que 70,5% dos professores está em pleno acordo e afirma ser de 29,5% de acordo. O apoio e orientação na transição entre as diferentes fases ou níveis de educação é muito importante, porque os alunos

esclarecer suas ideias e expectativas sobre a realidade tanto como trabalho acadêmico e também se sentem apoiados durante o processo.

Em segundo lugar, cerca de sempre promover algumas horas de aulas particulares para esclarecer dúvidas, semelhante ao acima, contanto que os professores encontrados principalmente nos graus de concordância (54,7%) e os resultados acordo completo (37,9%). Se você incluir o aparecimento de 7,4% dos participantes no grau de discordância.

Em terceiro lugar, a percepção dos professores sobre a possibilidade de levar a cabo a estratégia que acompanha os estudantes na escolha da área do conhecimento no ensino superior, mostra que 33,7% da amostra é acordado e 66,3% de pleno acordo.

Finalmente, referindo-se ao estabelecimento de um clima de relações baseadas no diálogo, reflexão e contribuição para a formação e crescimento no ensino superior, 44,2% dos professores concordam estados, juntamente com 55,8% de pleno acordo.

Quanto a saber se os professores devem ajudar os alunos a adaptar-se a frequentar o curso correspondente, nota-se que 61,1% da amostra afirma estar em pleno acordo com a declaração, por sua vez é 38,9% do concordo. Dado que o início de um nível educacional requer sempre alguma adaptabilidade do tempo, é necessário que os professores manter um diálogo aberto e ajuda a atitude estudantes, já que cada indivíduo terá um ritmo diferente de aprender o resto de seus pares e ele deve começar a partir da premissa de um processo de ensino-aprendizagem como individualizada possível, garantindo o alcance de objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Por outro lado, considerando-se os professores devem ajudar a adaptação na instituição, a ponto de pleno acordo, encontramos uma percentagem mais elevada do item anterior, destaca 77,9% dos professores e o grau de concordância 22,1%. Além dos cursos, os alunos também devem-se adaptar à instituição, suas normas, regras e valores que moldam a estrutura institucional, bem como tudo relacionado a aspectos educacionais.

Sobre se os professores devem ajudar os alunos envolvidos em atividades extracurriculares é 87,4% concordam e 3,2% de pleno acordo, combinando-se para 90,6% da amostra. No entanto, há 9,5% de professores que afirmam a discordar ou

discorda totalmente. Aprender não só tem lugar em uma instituição educacional, devemos levar em conta os diferentes contextos em que o aluno desenvolve, bem como sua experiência anterior e conhecimento adquirido. Portanto, os professores de poderes e motivar seus alunos para complementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, bem como suas habilidades através de atividades que ocorrem fora do currículo formal estabelecido para significativa e aplicável a aprendizagem realidade cotidiana.

Por outro lado, com o apoio dos professores na gestão do tempo, os resultados são um pouco diferentes do resto dos itens. O grau de discordância em 21,1% da amostra é exibido. No entanto, 70,5% dos professores dizem que concordam, com o pleno acordo 3,2%, enquanto 5,3% discordou totalmente aparece. O controle sobre a gestão estudantes tempo é algo extremamente complicado para os professores, mas eles podem proporcionar aos alunos estratégias e hábitos que ajudam a desenvolver hábitos de estudo.

Em resposta ao facto dos professores devem ajudar os alunos na gestão dos recursos financeiros 32,6% da amostra é dividida entre a totalmente em desacordo (22,1%) e discordância (10,5%). Por outro lado, 64,2% dizem que concordam e apenas 3,2% de pleno acordo. Como é o caso com a gestão do tempo, gestão de recursos econômicos é complicado porque é um elemento de cada pessoa individual. Novamente, uma das ações que podem ser executadas professores é fornecer ferramentas para os alunos.

Quanto ao relacionamento com os professores, 10,5% dos professores estão em completo desacordo que os professores devem ajudar nesse sentido. Em contraste, 85,3% deles pensam assim, concordando com a afirmação. O clima relacional do corpo professor-aluno é essencial para o bom funcionamento da sala de aula de classe, o bom tempo é essencial para o desenvolvimento do fator de ensino-aprendizagem, ligações ajuda o desenvolvimento pessoal dos alunos e, assim, facilitação durante o seu processo acadêmico.

Considerando o apoio de professores sobre métodos de estudo, vemos que mais de 90% da amostra concorda, juntamente com 3,2% de pleno acordo. Vale ressaltar que 5,3% dos professores estão em desacordo completo. Uma das funções do tutorial

desempenhado pelos professores é precisamente a promoção e valorização de métodos de aquisição e hábitos de estudo por parte dos alunos.

Referindo-se aos professores ajudam os alunos na ansiedade derivado do processo de avaliação, nota-se que 82,1% dos professores concordam, enquanto 17,9% estão de pleno acordo.

No que diz respeito a ajuda dos professores sobre a relação com outros colegas, 94,7% dos professores concordam e 5,3% discordam. Como a promoção de um bom clima relacional com outros professores é importante, mas, este fato afeta diretamente o desenvolvimento do grupo e, portanto, a aprendizagem.

A análise de frequência e percentagens referidas no item se os professores devem ajudar com as relações familiares está concluída. Foi estabelecida uma dicotomia entre os níveis de divergência (48,4%) e acordo (48,4%), tendo a mesma representação de ensino em cada. Quanto ao grau de concordância total, apenas 3,2% da amostra em concentradas em torno dele.

A amostra dos alunos:

Em relação à representação de mulheres e homens da amostra, observamos que 61,3% dos participantes são do sexo feminino e os restantes 38,7% pertencem ao sexo masculino.

Em termos de idade, vemos que o grupo de alunos menos representado tem menos de 18 anos (0,3%). A faixa etária mais representada pertence a alunos com idades mais de 27 (33%); seguido por 29,9% dos estudantes entre 21 e 23 anos. 27,4% Dos estudantes concentra-se o grupo de idade 24 a 26 anos e 9,4% entre 18 e 20 anos de idade.

Considerando o curso a que pertencem os alunos participantes, observamos que a maioria pertence a biológicos e físicos (39%) Ciências, com 34,3% dos estudantes de Economia e Direito. 26,7% Restantes são estudantes de Humanidades.

De acordo com as bases de dados sobre os assuntos estudados no ensino secundário na metade final dos alunos 10-15 foi de 80,5% valores da amostra e 15 a 20 títulos de 19,5%.

No curso atual que o aluno está inserido no ensino superior mostra que 34,6% dos estudantes pertencem ao ramo da biologia, seguido por 23% das pessoas pertencentes a Educação, 17,3% pertencem à história e psicologia, cada um. O restante 7,9% estão dentro da matemática.

Considerando se a especialidade dos alunos tem a sua preferência inicial, afirma-se que 70,1% deles entraram na sua primeira escolha, 22,6% entraram na segunda opção de 7,2% na terceira opção.

O penúltimo item sobre dados sociodemográficos da amostra corresponde à preferência na escolha da universidade a que pertence. Observamos que 78% da amostra tinha acedido à sua primeira escolha, 16,7% concordaram que escolheram a segunda opção e os restantes 5,3% tinham acesso à faculdade que elegeram em terceira opção.

A última alínea, refere-se à situação de emprego da amostra, 20,1% dos estudantes afirmam para estudar e trabalhar em um tempo e só 79,9% na escola.

Quanto a saber se a preparação para o teste em casa é um sucesso acadêmico influente, porque os alunos acreditam que é de influência considerável (32,4%) e influente (39,6%), principalmente. No entanto, 13,2% dos alunos dizem que é uma causa de pouca ou nenhuma influência (14,8%).

Se o domínio do material contribui para o sucesso escolar, 15,4% dos estudantes afirmam que nenhuma contribuição e 11% contribuindo pouco. Por outro lado, mais de 70% dos estudantes afirmam que é um fator suficiente (31,8%) e longo (41,8%).

Quanto a saber se o poder intelectual é uma causa direta de desempenho acadêmico, mostra que 41,8% dos estudantes disseram que têm muita influência, com 36,2% que pensam que há uma influência considerável. Nos graus, pouca ou nenhuma influência, como percebido pelos participantes, encontramos 22% da amostra.

Atender problemas de saúde como fator de desempenho, 28,9% dos estudantes afirmam que muito influente, seguido por 27,4% que acho que tem bastante influência. 17,9% detido por esses estudantes que recebem uma influência baixa e 25,8% acreditam que ela não tem qualquer influência.

Influência sobre os estudantes percebem a vontade de provar aos outros a habilidade, afirma-se que 34,9% dos estudantes acredita que tem muito, 31,8% percebem que influencia bastante, 17,3% dizem que não tem nenhuma influência e 16% tem pouco.

Se a capacidade dos professores para ensinar disciplinas, os estudantes dizem que têm muita influência em 43,4%, 35,8% pensam que é um fator de influência considerável. Por outro lado, 9,1% percebem pouca influência e 11,6% nada.

Finalmente, quanto ao facto de cumprir os termos do futuro educacional e profissional, 11,3% dos estudantes acredita que não influencia nada e apenas 5%. E, 56,6% dizem que é um fator muito influente e 27% perceberam isso tem uma influência considerável.

Referindo-se à dificuldade de estabelecer contato com os professores, nota-se que 19,8% dos estudantes estão em completo acordo com a declaração, enquanto 34% dizem que concordam. Em contraste, 27% dos estudantes acredita que discordam ou concordam parcialmente e 21,4% discordam totalmente.

Em relação à dificuldade em relação ao ensino, a amostra é distribuída entre os graus de escala de forma semelhante. Os alunos que dizem que concordamos plenamente compõem 14,2% do total, 37,4% permanecem um pouco concordam com a afirmação, 27% discordaram e encontrou 21,4% no desacordo. Salienta-se a este aspeto, os resultados da entrevista aos responsáveis do departamento, ou seja, a terceira categoria “Problemas mais comuns dos alunos em transição” é uma das mais importantes na análise de todas as questões de estudo, já que inclui o que se necessita de apurar. De acordo com os professores responsáveis, os principais problemas dos alunos no processo de transição para o ensino superior são: a falta de interesse das matérias escolares; fraca inteligência, pouco apoio de amigos e sociedade, falta de interesse, fraco relacionamento entre professor alunos e vice-versa, fraco recurso financeiro, falta

do apoio familiar e dos professores, falta de conhecimentos das características do ensino superior, antipatia dos professores, alguma irresponsabilidade.

Este facto, poderá ser associado no estudo de campo com os professores no questionário aplicado, que apesar de existirem sentimentos de ansiedade e medo nos alunos, existe igualmente sentimentos de alegria e motivação por início de uma nova etapa na vida académica, que poderão ser auxiliados pelos professores.

No que diz respeito à consideração dos alunos sobre se os professores têm pouco tempo e paciência para orientar os alunos, 39,6% dizem que discordo, adicionado ao 24,5% discordam. Aqueles que acham pouco acordo com a declaração respondendo por 23,6% e 12,3% de concordância completa da amostra aparece.

Se os alunos estão com outros colegas, 15,7% dos entrevistados dizem que discordam totalmente, adicionado ao 26,1% deles discordar. Além disso, nota-se que 41,2% dizem que concordam parcialmente com a afirmação e 17% de pleno acordo.

Se os alunos estão envolvidos em associações de estudantes, 21,7% estão em completo acordo, juntamente com 26,7% em pouco consenso. Uma maioria de 30,2% está na discordância, juntamente com o 21,4% em desacordo.

Os seguintes itens referem-se a relações interpessoais com outros colegas universitários. Em primeiro lugar, quanto à percepção dos estudantes sobre se seus amigos têm sido importantes em seu crescimento individual, afirma-se que 34,3% dos participantes estão em acordo completo, 32,1% concordam parcialmente, 17,9% discordaram e 15,7% discorda totalmente.

Em segundo lugar, no que diz respeito ao sentimento de ter um bom grupo de amigos na escola, 40,9% dos discentes afirmam ser em completo acordo, 3,1% concordam parcialmente; enquanto 16% e 11,9% em desacordo e permanecem em completo desacordo, respectivamente.

Em terceiro lugar, na ocorrência de um sentimento de isolamento dos outros, nos últimos tempos, 34,6% dos estudantes dizem que estão em desacordo total; 29,6% discordam; em comparação com 24,8% que afirmam concordar um pouco e 11% estão de pleno acordo.

Em quarto e último, se as relações amigáveis estão se tornando mais estável, duradoura e independente, 48,1% dos estudantes dizem que estão em completo acordo, com os restantes 28% concordam parcialmente. No entanto, 11,6% da amostra afirmaram discordar e 12,3% restantes em completo desacordo,

Quanto ao humor atual dos estudantes, identificou-se que este é recentemente desorientado e confuso, 45,9% está em completo desacordo com 21,4% discordam. Vale ressaltar que mais de 15% da amostra alegou ser um pouco concordam com a afirmação e 11,9% permanece em pleno acordo.

Por outro lado, no que diz respeito a uma sensação de esgotamento físico após o dia de aula, verifica-se que 23,6% dos estudantes dizem que estão em completo desacordo, por sua vez, é de 23,3% discordam. Ao contrário do restante 31,1% concordam parcialmente e 22% afirmam estar em pleno acordo.

Referindo-se à autoconfiança dos alunos, vemos 63,5% dos estudantes dizem que concordam, seguido por 15,4% que são um pouco concordar. Note-se que 21,1% da amostra é distribuída entre o grau de divergência e completo desacordo

No que diz respeito ao humor dos estudantes foi fácil transição do ensino secundário em termos de conhecimento da disciplina, vemos que 44% estão em pleno acordo, juntamente com 22% concordam parcialmente. Aqueles que permanecem o grau de desacordo representam 14,2% da amostra e os estudantes em desacordo completo compõe o restante 21,7%. Se o aluno, se ele pudesse mudar de universidade, é significativo que 49,4% que afirma estar em pleno acordo e 22% concordam parcialmente, indicando algum grau de descontentamento. Por outro lado, 19,5% discordam e 19,5 estão em desacordo.

De acordo com os estudantes sobre se os assuntos das disciplinas que parecem desinteressantes, notamos que 35,8% estão nas classes concordam parcialmente (17,6%) e concordo plenamente (18,2%). A maioria está concentrada em torno dos graus de discordância (25,2%) e completo desacordo (39%).

Quanto à percepção dos estudantes que frequentam a organização do estudo, notamos que, apesar de sentir preparado, 44,3% dizem que se sentem ansiosos na

véspera do exame, como 36,2% afirmando ser um pouco consenso. No entanto, 11,9% permanece totalmente em desacordo e 7,5% em desacordo.

Quanto a saber se eles pensam que têm uma boa maneira de estudar, 41,2% consideram totalmente de acordo e 39,3% concordam parcialmente. Cerca de 20% dos estudantes dizem que discordam (10,4%) e discordo totalmente (9,1%).

Em resposta ao desenvolvimento de um esquema de coisas para todos os dias, 39,9% dos alunos permanecem em completo acordo, em algum grau de concordância de 34,6% de estudantes concentrados. O grau de desacordo encontramos 11% dos alunos e em completo desacordo com 14,5%.

Estes aspetos vão de encontro à quarta categoria “Três fatores mais importantes do processo de transição”, foi importante apurar quais os fatores que influenciam no processo de transição para o ensino superior, por parte dos alunos. Pelo que, existem essencialmente, o interesse e a inteligência e boas relações com professor e outros elementos escolares, criar laços estreitos entre o ensino superior e as escolas do segundo ciclo.

A este aspeto, salienta-se a questão colocada aos professores, de saber se o ensino está sempre disponível para ajudar quando necessário, pelo que os professores concordam com esta afirmação, ou seja, por parte do ensino geral e secundário existe disponibilidade para auxiliar neste processo de transição.

Referindo-se a dificuldades económicas dos alunos, expôs 52,8% afirma estar em pleno acordo com os restantes 23,9%, de alguma acomodação. 23,3% Concentrada em torno do desacordo (7,2%) e desacordo completo (16%).

Em relação à questão sobre os estudantes e as poucas qualidades pedagógicas que os professores têm obteve-se resultados positivos, já que a maioria da amostra permanece totalmente em desacordo com a afirmação (51,3%) e discordância (19,5%). O grau de concordância total encontramos 11% dos alunos e do grau de concordância destaca algumas 18,2%.

Em resposta ao facto dos alunos acreditam que escolher corretamente o curso em que matriculados, 56,9% estão em pleno acordo e 18,2% concordam parcialmente, por

isso as suas expectativas primárias foram cumpridas na maioria. 16,4% Dos alunos está em total desacordo e 8,5% discordam.

Se os alunos estão integrados no curso e os resultados anteriores são mantidos, 47,5% dizem que estão em pleno acordo com 28,6% concordam parcialmente. Pelo contrário, no grau de desacordo encontramos uma representação maior em comparação com o item anterior, 12,6%; toda a extensão, Discordo 11,3% da amostra é mantida participante. Quanto a saber se os alunos gostariam de terminar o curso em que se encontram, 61,3% dizem que estão em acordo completo e 18,2% concordam parcialmente. O grau de desacordo 4,1% dos alunos aparece e 16,4% permanece em completo desacordo.

Os alunos têm obtido semelhantes resultados em cada um dos graus da escala do instrumento, se é difícil para entregar o trabalho na representação prazo estipulado. Por um lado, 23,9% dizem que esta em completo acordo, juntamente com os restantes 32,4% concordam parcialmente. Ao contrário de 21,7% asseguram o seu grau de divergência e 22% desacordo completo.

Quanto a saber se os alunos estão bem cientes dos serviços existentes na Universidade de filiação, observamos que a maioria são um pouco concordam com a afirmação (39,6%), seguido de 23,3% em completo acordo, em comparação com 22,6% discordaram e 14,5% discorda totalmente. A este aspeto, a segunda categoria “Recursos humanos e físicos que possam auxiliar a transição”, o objetivo é a análise da existência de pessoas e meios que poderão ajudar os alunos nesta fase de transição. Pelo que, de acordo com as respostas dos participantes, podem ser os Professores capacitados, nas salas de aulas, através de palestras e informações adicionais, uma biblioteca e como meios físicos os lares para estudantes. A este aspeto, poderemos associar os sentimentos vividos pelos alunos durante a fase de transição para o ensino superior, que de acordo com os professores, alguns alunos revelam sentimentos de ansiedade, medo. Estes sentimentos podem ser ultrapassados com a ajuda dos profissionais, através destes meios, tanto físicos como humanos. Embora, seja ainda referido por alguns professores responsáveis que a Associação de estudantes, também poderá ser uma mais-valia no auxílio aos estudantes.

Quanto a saber se a escolha do curso em que os alunos se reúnem foi determinada pelas notas, nota-se que 53,1% deles afirmam estar em pleno acordo, em comparação com 12,9% no desacordo. O grau de desacordo inclui 10,4% dos alunos, em comparação com 23,6%, que são um pouco concordar.

Se a via profissional escolhida corresponderá às expectativas dos alunos, 39,6% está em pleno acordo com 39,9% dizendo ser um pouco desacordo. 20,5% Das reivindicações amostra restante em desacordo (10,4%) e em desacordo completo (10,1%).

Concluimos a análise de frequências e percentuais aplicados à pesquisa se os alunos usam a biblioteca do questionário escola. Vemos mais de 60% da amostra a ser dito na totalidade (41,2%) concordam e um pouco concordar (25,8%). O grau de desacordo continua sendo 11,6% dos estudantes e 21,4% em total desacordo.

## Capítulo 11 - Conclusões e Futuras linhas de investigação

Colocou-se como objetivo geral: determinar quais os fatores que dificultam a transição dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral para o ensino superior

Tendo em conta a relevância, aplicou-se a adaptação e validação do Questionário de Perceções Académicas (versão de expectativas) para estudantes. Determinar qual os principais fatores que influenciam os resultados escolares dos alunos. Identificar quais os fatores externos e internos que influenciam os resultados escolares dos alunos. Medir índices de sucesso académico e de qualidade de vida. Relacionar as vivências académicas dos alunos, o seu suporte social percebido, a sua integração social e índices de qualidade de vida e de sucesso académico. Estudar a relação entre as vivências académicas e as variáveis demográficas de cariz escolar. Analisar a relação entre o suporte social e a integração social dos estudantes.

Em relação aos objetivos de estudo, poder-se-á concluir através do estudo de campo, que os principais fatores que influenciam os resultados escolares dos alunos, pretende-se essencialmente com dominar a matéria, confiança em si próprio, Vontade de provar aos outros que se é capaz, preparação para os testes em casa. O que corresponde a sentimentos de motivação, confiança, curiosidade e alegria.

Em relação aos fatores externos, poder-se-á referir que os principais elementos que influenciam os resultados dos alunos são a criação de condições para acompanhamento de orientação académica profissional nas escolas do ensino secundário e ao mesmo tempo, promover sempre algumas horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas, acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior, e estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento no ensino superior. Estes fatores, são essenciais para o sucesso da transição dos alunos para o ensino superior. É importante salientar que a literatura apresenta através de diversas investigações que deve se dar uma grande importância para a prevenção de alguns transtornos e para um adequado bem-estar psicológico e social dos alunos, neste percurso de transição. Para o estudante, é uma etapa para lidar com novas experiências, desafios que têm como base as competências individuais a nível cognitivo, emocional, interpessoal e social (Graça Seco & Filipe et al., 2012).

No que respeita à medição de índices de sucesso académico e de qualidade de vida, observou-se que os professores partilham da opinião de que é a adaptação ao curso, à instituição, a gestão do tempo, a gestão dos recursos económicos, relacionamento com os colegas e com os professores. Estes aspetos vão de encontro à quarta categoria “Três fatores mais importantes do processo de transição”, foi importante apurar quais os fatores que influenciam no processo de transição para o ensino superior, por parte dos alunos. Pelo que, existem essencialmente, o interesse e a inteligência e boas relações com professor e outros elementos escolares, criar laços estreitos entre o ensino superior e as escolas do segundo ciclo.

A este aspeto, salienta-se a questão colocada aos professores, de saber se o ensino está sempre disponível para ajudar quando necessário, pelo que os professores concordam com esta afirmação, ou seja, por parte do ensino geral e secundário existe disponibilidade para auxiliar neste processo de transição.

Em relação às outras variáveis questionadas consideramos o seguinte:

P1-O suporte social e a integração social dos alunos estão positivamente correlacionadas. Este aspeto direciona-se para o facto de os alunos terem disponíveis suportes suficientes para as suas dúvidas, ansiedades e medos que acompanham o processo de transição para o ensino superior.

P2- As variáveis de vivências académicas dos alunos exercem um papel mediador na relação do suporte social sobre as expectativas académicas. Em relação a esta refere-se que de acordo com as opiniões dos professores, devem ser os estudantes que tomam a iniciativa de discutir a questão, notou-se que 23,2% da amostra está no grau de acordo e 62,1% dizem que estão em pleno acordo. Entre graus de divergência e desacordo total de 14,7% da amostra é mantida. Estes resultados podem ser comparados ao item anterior, porque se os alunos não falar sobre suas preocupações e tomar a iniciativa, os professores não vai saber o estado actual dos próprios alunos.

P3- As variáveis de vivências académicas exercem um papel mediador na relação das dimensões de integração social sobre as expectativas académicas, pode-se referir que são os sentimentos de motivação, confiança em si mesmo e curiosidade que

apresentam um papel de mediadores de vivências acadêmicas e que contribuem para a relação das dimensões de integração social neste caso, no ensino superior. Portanto, a hipótese confirma-se.

P4- Os índices de qualidade de vida e sucesso acadêmico têm poder explicativo sobre expectativas acadêmicas, todavia este é menor do que a influência das variáveis psicológicas, ou seja, integração social, os índices de qualidade de vida são essenciais para apoio na transição do aluno para o ensino superior, e são tão importantes como os aspectos psicológicos e/ou de integração social. São todos os fatores em conjunto que contribuem para o sucesso do percurso da transição dos alunos para o ensino superior.

### **11.1. Futuras linhas de investigação**

Seria interessante no futuro desenvolver o mesmo estudo descritivo, com setores públicos e privados, em países diferentes e analisar eventuais mudanças citando, por exemplo, a atividade. Para isso e dado ser necessário algum horizonte temporal, sugere-se que tal estudo descritivo comparativo fosse desenvolvido dentro de pelo menos, quatro anos. Assim, seria possível estabelecer uma eventual analogia entre os fatores que integraram o estudo atual e os fatores que contextualizam o estudo posterior

Na nossa opinião, este estudo de investigação mostra que ainda existe um longo trabalho a fazer no âmbito da educação e no apoio aos estudantes que ingressam no ensino superior, num ambiente de constante transformação que é Angola.

Perante tal cenário seria interessante no meu ponto de vista a criação de um sistema de informação para todos, de forma cooperada. Ou seja, a ideia seria criar um grupo com diversos atores não somente na educação, mas em estudo mas com outras áreas como a psicologia e a sociologia. Desta forma os participantes teriam oportunidade de realizar uma autoformação cooperada, através da realização de relatos de práticas, análise e discussão de temas pertinentes para o grupo, etc., indo de encontro aos seus interesses e necessidades.

Além das sugestões para futuros estudos, anteriormente mencionados ao longo do presente texto, considero interessante desenvolver-se um estudo comparativo entre

diversos exemplos internacionais já existentes e efetuar uma análise comparativa, de modo a conhecer os tipos de organização, as práticas e as dificuldades sentidas por parte dos atores face ao público-alvo.

Considero importante o aprofundamento do estudo desta temática visando contribuir para uma melhor formação dos profissionais de educação e psicologia, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e uma intervenção mais adequada através do desenvolvimento de aprendizagens significativas, da valorização das experiências de cada indivíduo e criação de situações inclusivas na comunidade, onde seja dada oportunidade da pessoa, interagir com os outros.

## **11.2. Limitações do estudo**

Como limitações durante a investigação, apresenta-se algumas considerações: Aquando da recolha de dados no terreno, verificaram-se algumas dificuldades como a disponibilidade e a falta de documentação na parte de legislação nacional que gostaríamos de ter no nosso trabalho, bibliografia ligada ao tema.

Será pertinente referir que a colheita de dados foi talvez o período mais conturbado e moroso de todo o processo, dado que a aliar ao facto de ter sido desenvolvido em período laboral era influenciado decisivamente pela minha disponibilidade. Terá sido, porventura, e tendo em conta os receios iniciais justificados pela inexperiência, uma das etapas que mais prazer me proporcionou.

De qualquer forma, deverá ser também dado assente para o investigador que existem sempre variáveis que estão fora do seu controlo, pelo que, o trabalho acabará por reunir apesar do seu esforço, algumas limitações. A este gesto de humildade deve ser associada a ideia de que as brechas existentes numa investigação são também positivas, na medida, em que podem servir de ponto de partida para novas investigações.

## Referências Bibliográficas

Abreu, M. V. (1998). Cinco ensaios sobre a motivação. Coimbra: Almedina.

American Association for the Advancement of Science. (AAAS, 1993). Benchmarks for science literacy: A Project 2061 report. New York: Oxford University Press.

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO. J. (Org.). A supervisão na formação de professores I: da sala à escola. Porto: Porto, 2001. p. 218-238.

Almeida, S. L, Soares, A. P., & Ferreira, A. J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVAr): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. Avaliação Psicológica, 2, 81-93.

Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion, 2, 1138-1663.

Almeida, L. S., Fernandes. E., Soares, A. P., Vasconcelos. R., & Freitas, C. A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo, 2, Universidade do Minho.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e educacion, 14, 1138-1663.

Almeida, A. M. de O., & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. Psicol. Reflex. Crit. vol.16 n.1, Porto Alegre.

Ahola, S. (2006) "From 'Different But Equal' to 'Equal But Different'", Higher Education Policy, 19, 2, 173-186.

Alperstedt, G. D., Martignago, G., & Fiates, S. G. (2006). O Processo de adaptação estratégica de uma instituição de ensino superior sob a ótica institucional. *Revista de Ciências da Administração*, 8, 15

Amado, J. & Freire, I. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina.

Alves, A.N., Cantante, F., Baptista, I.,& Carmo, M. R., (2011). Jovens em transições precárias. Lisboa. Europress. Lda. *Mundos sociais*.

Azevedo, J., & Fonseca. (2007). Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. Calouste Gulbenkiana

Amartya, S. (1999) *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

Andrade, A. J., & Teixeira, M. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convénio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10, 33-44

ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio. Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008.

Avila, Carlos Federico Domínguez. (2007). O Brasil diante da dinâmica migratória intra-regional vigente na América Latina e Caribe: Tendências, perspectivas e oportunidades em uma nova era. *Rev. Bras. Polít. Int.*, vol. 50, n. 2, pp. 118-128.

Ajewole, G. A. (1994). Effects of guided-discovery and expository instructional methods on the attitude of students to biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(5), 401-409.

Ambrósio, Teresa (2005). Educação e desenvolvimento: Inteligibilidade das relações complexas. *ANAIS: Educação e Desenvolvimento*, 6, 15-28

Arroteia, J.; Martins, A. (1998), *Inserção Profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro*, Aveiro, Universidade de Aveiro

Almeida, L. & Freire, T. (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios.

Bajah, S. T. (1998). Stepping into science: The ELSSA way. STAN Bulletin, 15(2), 6-8.

Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). Self-conceptions and motivation: Conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior. Unpublished manuscript, Harvard University, Laboratory of Human Development

Baptista, M. Lurdes (2006), Os jovens e o mercado de trabalho, Lisboa, DGEEP

Berger, K. S. (2003). O desenvolvimento da pessoa: da infância à adolescência. Rio de Janeiro: LTC, pg. 195-217.

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). Beck Depression Inventory-Second Edition: Manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation

Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. Journal of Early Adolescence, 3, 105-120.

Brasão, Heber Junior Pereira. (2009). Diversidade cultural e cidadania. Disponível em:<<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/236/224>>. Recuperado em: 27 mar., 2016.

Brown, M. N., & Kelley, S. M. (1986). Asking the right questions: A guide to critical thinking, 7th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Busari, O. O. (1996). Teachers' understanding of the integration of theory with practical work in school chemistry. Journal of Science Teachers Association of Nigeria, 31(1&2), 71-75.

Carmo, M. C., & Palydoro, A. S. (2010). Integração do ensino superior em um curso de pedagogia. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 14, 211-220.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, Lisboa.

Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 11, 162-175. Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA.

Collier, Peter J., and David L. Morgan. 2008. “Is that Paper Really Due Today?": Differences in First-Generation and Traditional College Students’ Understandings of Faculty Expectations.” *Higher Education* 55 (4): 425-46.

Cobern, W. H. (1994). *Alternative constructs of science and science education*. Paper presented at the plenary presentation for the 2nd Annual Southern Africa Association for Mathematics and Science Education Research, Durban, South Africa

Codling, Andrew, and Lynn Meek (2006) “Twelve Propositions on Diversity in Higher Education”, *Higher Education Management and Policy*, 18, 3, 23-47.

Carlinhos, Z. (2003). *Orientação escolar e profissional em Angola*. Angola. Edições Kulonga.

Costa, M. E., & Vale, D., (1998). *A violência nas escolas*. Linda a- Velha: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Curado, A. et al (2003). *Resultados diferentes. Escolas de Qualidade Diferente. Relação entre as condições de contexto, organizacionais, pedagógicas e culturais das escolas e os resultados dos exames do 12º ano. (Volume I – Estudo quantitativo. Volume II – Estudo de caso múltiplo)*. Lisboa: DEB-Inovação

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

Dell Ordine, José Luis. (2000). *La evaluación educativa*. Club Caminantes-Pedagogía. Buenos Aires, Argentina: BANFIELD-PCIA.

Demetriou, A. (2000), "Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a general theory", in Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds), *Handbook of Self-Regulation*, London, Academic Press

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Duplass, J. A., & Ziedler, D. L. (2002). Critical thinking and logical argument. *Social Education*, 66 (5), 10 – 14.

Davis, L., Riley, M. and Fisher, D. J. (2003). Business students' perceptions of necessary skills, *Business Education Forum*, 57(4), pp. 18-21.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Enguita, M. F. (2001). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In P. Gentili & T. T. da Silva (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas* (T. T. da Silva: Trad., 10ª ed., pp. 93-110). Petrópolis: Vozes

Fawcett L. M., Garton A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *Br. J. Educ. Psychol.* 75 157– 169. 10.1348/000709904X23411

FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?* Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Portugal: Porto, 1996. Coleção Ciências da Educação.

Ferreira, M. S. (2007), *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*: Edições Afrontamento  
FLORES, M. A. (2003). *Dilemas e Desafios na Formação de Professores*, in Moraes, M. C. Pacheco, J. A. e Evangelista, M. O. (orgs.) *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora, pp.127-160  
Formosinho, J. (2009). (Coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. y Worthen, B.R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Third Edition. San Francisco: Pearson Education.

Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-95). Porto: Edições Afrontamento.

Fidel, R. (1992). *The case study method: a case study*. In Glazier, J., Powell, R. (Eds.), *Qualitative research in informacional management* (pp. 37-50). Englewood: Libraries Unlimited.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Gale, T., & Parker, S. (2014). *Navigating change: A typology of student transitions in Australian higher education*. *Studies in Higher Education* 39 (5), 734-753.

Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Goldfinch, Judy; Hughes, Moira: *Skills, learning styles and success of first-year undergraduates*. In: *Active Learning in Higher Education* 8 (2007), 3, pp.

Gleitman H. (2002). *Psicologia*. Av. de Berna, Lisboa. Calouste Gulbenkiana.

Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende, cadernos do CRIAP*, Porto: Edições ASA

Guimarães, S. 2004 'O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação'. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 17 (2). Pp.143-50.

Geertz, C. 1964, Ideology as a eullirat system. In *Ideology and Discontent*, ed, D, Apter, 47-56. Glencoe, 111. Free Press

Gonçalves, C. & Sousa, O. C. (2010). Português L2 / L1: compreensão leitora. *Limite*, 4, 123-143

Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., Soares, L., & Monteiro, A. (2006). Sistema de avaliação da matriz narrativa: Diversidade de conteúdo narrativo. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

Goodrum, D., Hackling, M., & Rennie, L. (2001). The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs, Commonwealth of Australia.

Graça, M. M. (2009). Contributos para a reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar. Dissertação para a obtenção do grau de mestre, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Guba, E & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.  
Hurd, P. D. (1993). *Biology in transition*. In. Colorado Springs, CO: BSCS.

Hemming, H. E. (2000). Encouraging critical thinking: "But...what does that mean?" *Journal of Education*, 35(2), 173.

Huisman, Jeroen (1997) "Differentiation and Diversity in Higher Education Systems", in John C. Smart, ed. *Higher Education Handbook of Theory and Research*, Vol. III (Agathon Press)

Igwebuike, T. B. (1996). Science educatees' perception of science classroom environment. *Journal of Science Teachers Association of Nigeria*, 31(1&2), 62-70

Ikeobi, I. O. (1995). Science, technology and mathematics teacher effectiveness. Paper presented at the Memorial Lecture Presented at the 36th Annual Conference of The Science Teachers Association of Nigeria., Maiduguri, Nigeria.

Jacklin, A., & Robinson, C. (2007) 'What is Meant by 'Support' in Higher Education? Towards a Model of Academic and Welfare Support', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), pp.114-123.

KNELLER, George. A ciência como atividade humana. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.

Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. (2004) "Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning", *Research Papers in Education*, Vol. 19, No. 1, pp 31-49. Lavery, L. 1999 'Ethnic Group Differences in the Academic Motivation of University Students'. URL: <http://www.aare.edu.au/99pap/lav99255.htm>

Leitão, L., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J. T. da Silva (coord.) *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção*, 59-92. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), 916-929.

LEÃO, M<sup>a</sup> Teresa (2007), *O Ensino Superior Politécnico em Portugal – Um Paradigma de Formação Alternativo*, Porto: Ed. Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais, Col. Ciências da Educação 25.

Light, P. L., & Littleton, K. (1994). Cognitive approaches to group work. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools* (pp. 87–103). London: Cassell.

Lima, P. G. (2010). Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola. Ed. EDUFGD.

Lima, C.I., Cavalcante, S.M.A., Andriola, W.B. (2008). Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. In: IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional, 2008, Fortaleza. Anais do IV Congresso

Internacional de Avaliação Educacional. Fortaleza: IMPRECE. pp. 1076-109

Lewkowicz D J, 2011 “The biological implausibility of the nature-nurture dichotomy and what it means for the study of infancy” *Infancy* 16 331–367

Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Syngley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 190-198.

Lima, Licínio (2003, maio). O grau zero da autonomia contratualizada. *A Página da Educação*, 123, 21-40

Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at key stage one. *Early Years*, 25(2), 167–182.

Long, E. (1992). Teachers’questioning and students’responses in classroom Mathematics. *Proceedings of PME XVI* (pp. III/ 172), Durham, USA.

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor*. Lisboa. Edições sílabo, Lda.

Merton, R. K. (1970). *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.

Marc, E. Picard, E. (s/d), *A Interação Social*. Porto: Rés

Magalhães, A. M. (1998) *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Malhotra, N. (1996). *Marketing research: na applied orientation*. Englewood Cliffs: Prentice.

MacIver, D., & Epstein, J. (1993). Middle grades research not yet mature, but no longer a child. *The Elementary School Journal*, 93(5), 519-533.

Moore, N. (2010). Teaching for Better Learning: A Blended Learning Pilot Project with First-Year Geography Undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), pp 327-344

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

(Maria Filomena Mendes e Maria João Valente Rosa, 2015). *A(s) Problemática(s) da Natalidade em Portugal: Uma Questão Social, Económica e Política*

Marcelo, C. (2009). Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10, 35. Consultado em Março de 2015 em <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>

Melcher, J. Mendling, J. Reijers ,H.A. and Seese, D (2009) “On Measuring the Understandability of Process Models”, In: 1st Workshop on Empirical Research in BPM, Ulm, Germany, *Lecture Notes in Business Information Processing Volume x*

Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *Revista de Educação*. Vol. 2, n.º 1.

Mesquita, R., & Duarte, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. 1. ed. Corroios/Portugal: Plátano Editora.

Martine, George. *A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21*. São Paulo Perspec. [online]. 2005, vol. 19, n. 3, pp. 3-22.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, M. J., & Sheu, H. (2008). Conceptual and measurement issues in multicultural psychology research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed), 103–120). New York: Wiley.

Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future* (The report of a seminar series funded by the Nuffield Foundation) London. London King's College: London, School of Education.

Mesquita, Elza. (2011). *Competências do professor – representações sobre a formação e a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.

Merta, R. J., Ponterotto, J. G., & Brown, R. D. (1992). Comparing the effectiveness of two directive styles in the academic counseling of foreign students. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 214-218.

MORSE, Janice (2007). *Aspectos Essenciais de metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra. Formasau.

McCowan CN, and. Siewert TA, *Exploring Methods for Measuring Pipe. Weld Toughness*, *Weld. J.* 86: 48 (2007)

Morphew, Christopher, and Jeroen Huisman (2002). “Using Institutional Theory to Reframe Research on Academic Drift”, *Higher Education in Europe*, Vo. 27, 4, 491-506.

Norte, Claudia; Mortágua, Maria João; Rosa, Valente, Maria João; Silva, Pedro Duarte; Santos, Vanda. (2004). *O Impacto da imigração nas sociedades da Europa um estudo para a rede europeia das migrações – o caso português*. Disponível em: <[http://www.sef.pt/documentos/56/VersaoFinal\\_OImpactodaImigracaonasSociedadesdaEuropav1Port.pdf](http://www.sef.pt/documentos/56/VersaoFinal_OImpactodaImigracaonasSociedadesdaEuropav1Port.pdf)>. Recuperado em: 29 março 2016.

National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academic Press

Nunes, M. F., & Noronha, A. P., (2011). Análise correlacional entre interesses e autoeficácia para atividades ocupacionais. In M. C. Taveira. *Estudos de Psicologia Vocacional*, 37-43. Braga. Universidade do Minho.

Odubunmi, E. O. (1981). *Integrated science teaching strategies and pupils attitude to the subject in some secondary schools in Oyo State of Nigeria*. Unpublished P.Hd, University of Ibadan, Nigeria

Okebukola, P. A. O. (1992). Can good concept mappers be good problem solvers in science?. *Journal of Research in Science Teaching*

Olanrewaju, A. O. (1986). Doing science in the mother tongue. Paper presented at the 5th Annual Conference of Curriculum Organisation of Nigeria, Ibadan

OAKESHOTT, M. "Teaching and learning". In: PETERS, R. S. *The concept of education*. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1968.

Paul R. (2007). Critical thinking in every domain of knowledge and belief. Keynote address at The 27th Annual International Conference on Critical Thinking, Berkeley, CA. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=698&CategoryID=68> Pozo, Juan I. & Crespo, Miguel A. G. (2009) *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed

Pintassilgo, J. (2003). Os primórdios do associativismo docente do ensino liceal português (1904-1908). As representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Cadernos de História da Educação*, 2, 15-25.

Pintrich, P.R. 1994 'Editor's Comments'. *Educational Psychologist* 26. Pp.199-205.

Puukka, J., & Marmolejo, F. (2008). Higher Education Institutions and Regional Mission: Lessons Learnt from OECD Reviw Project. *Higher Education Policy*, 21, pp. 217-244.

PLUMMER, Ken. Identidade. In: *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Jorge Zahar Ed., 1996.

Robertson, A.; Venville, Grady / *Let's Think! A Programme for Developing Thinking in Five and Six Year Olds: Teachers Guide*. Windsor, United Kingdom : The NFER-NELSON Publishing Company Ltd, 2001.

Roberti, J. W., & Storch, E. A. (2005). Psychosocial Adjustment of College Students With Tattoos and Piercings. *Journal of College Counseling*, 8, 14-19.

Resnick, L. (1992). Education and learning to think, in scope, sequence and coordination of secondary school science. *NSTA*, II, 129-149.

Rhoades, Gary (1990) “Political Competition and Differentiation in Higher Education”, in Jeffrey C. Alexander and Paul Colomy, eds. *Differentiation Theory and Social Change: Comparative and Historical Perspectives* (Columbia University Press)

Rodrigues, D. (2008a). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, 4 (2), 7-16.

Samaha, N. V., & DeLisi, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban minority students. *Journal of Experimental Education*, 69 (1), 5 – 14.

Rodrigues, A. & Martins, I. P. (2005). *Ambientes de Ensino Não Formal de Ciências: Impacte nas Práticas de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Disponível em:

[http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\\_orales/1\\_ense\\_ciencias/1\\_2/Rodrigues\\_261.pdf](http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/1_ense_ciencias/1_2/Rodrigues_261.pdf)

Ramirez, F.C. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora. McGraw Hill.

Santos, R. (2008) *Gestão estratégica conceitos, modelos e instrumentos*. Lisboa. Escolar.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Oliveira, K. L. (2007). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41.

Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Pereira, Vera. (2009). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2008/09*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado

Seco, G., Pereira, A. P., Luís F. S.A., & Duarte, A. L. (2012). Como ter sucesso no ensino superior. Lisboa. Edições de ciências sociais e política contemporânea.

Serra, M.A.M.C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico. Portugal. Porto Editora.

SANCHES, M. – Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

Santos, A. A., & Suehiro, A. C. (2007). Instrumento de avaliação da integração e da satisfação académica: Estudo de Validade. Revista galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 14, 1138-1663.

Santos, E. (2009). A aprendizagem pela reflexão em ensino clínico: estudo qualitativo na formação inicial em enfermagem. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro, Portugal.

Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A., Nusche, D. (2012). OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal: OECD, 2012. Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). A História de Serena – viajando rumo a uma escola melhor. Porto: ASA Editores

Silberesen, R. K., Eyferth, K., & Rudinger, G. (Eds.) (1986). Development as action in context: Problem behavior and normal youth development. Berlin: springer.

Spielberger, C. D. (1989). State-Trait Anxiety Inventory: A comprehensive bibliography. Palo Alto, CA; Consulting Psychologists Press.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Caeiro, Tiago. (2009). Violência e agressividade: questionamentos teóricos e empíricos. Atas do Encontro Contexto Educativos na Sociedade Contemporânea, APS, ISBN 978-972-95945-6-4, pp 423

Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. New York: The Guilford Press.

Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.). Formar Leitores – das teorias às práticas. Lisboa: LIDEL

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press

Seco, G., Alves, S., Filipe, L., & Pereira, A. P. (2010a). Development of study and communication competences in the transition to higher education. In R. Zukauskienė (Ed.), Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology. Medimond Press: Itália (pp.187-192). Acessível em [http://www.medimond.com/proceedings/moreinfo/20090818\\_index.pdf](http://www.medimond.com/proceedings/moreinfo/20090818_index.pdf)

Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Coord.), ler e ensinar a ler (pp. 11-34). Porto: Edições Asa.

SIMÕES, J. e SILVA, M. J. - The Dynamics of Innovation Networks: The Role of Higher Education Institutions in Venture Creation. In 5th EUROPEAN CONFERENCE ON ENTREPRENEURSHIP AND INNOVATION, edited by Alexandros Kakouris, National and Kapodistrian University of Athens, Greece, 2010. p. 540-546.

Setephen R. Stoer & António Magalhães (2005). A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança social e as Políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

Scriven, M (2000). Evaluation Ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T.Kellaghan (Eds.), Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, pp. 249-278. Boston: Kluwer. Stoer, S.R. & Magalhães, A.M. (2005) A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento

Stufflebeam, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In M. Scriven & D. Stufflebeam (Orgs.), Avaliação Educacional (II): perspectivas, procedimentos e alternativas (pp. 50-150). Petrópolis: Vozes.

Taveira, C. M. (2011). Estudos de psicologia vocacional. Coimbra, Portugal. Almedina, SA.

Teichler, U. (2009). Student mobility and staff mobility in the European Higher Education Area beyond 2010. In B. M. Kehm, J. Huisman, & B. Stensaker (Eds.), The European Higher Education Area: Perspectives on a moving target (pp. 183-201). Rotterdam and Taipei: Sense Publishers

Taveira, M. C., & Ribeiro, I. (2003). Projetos de formação dos estudantes no ensino superior. Revista galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 10, 1138-1663

Taveira, M. C., Silvério, J., & (coord.). (2008). Intervenção Psicológica no Ensino Superior. Braga: Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Departamento de psicologia, Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho - Braga. Taveira, M.C. ed. 2011. Estudos de Psicologia Vocacional - Readings ed. 1, ISBN: 978-972-40-4723-2. Braga: APDC e Almedina.

Teixeira. M. O. (2008), A abordagem sociocognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação, Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9-16.

Tenreiro-Vieira, C. (2002). O Ensino das Ciências no Ensino Básico: Perspectiva Histórica e Tendências Actuais., 1, 185-201.

TONET, IVO. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

Tyler, R.W. (1949) Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.

VALADARES, J. A. & MOREIRA, M. A. (2009). A Teoria da Aprendizagem significativa, sua Fundamentação e Implementação. Edições Almedina, SA.

VASCONCELOS, T., Melo, N., Mendes, M. O. e Cardoso, C. (2009). Queremos saber porque é que a Lua tem diferentes fases... *Infância na Europa*, 16: 12-13

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VIEIRA, F. *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

VIEIRA, F. *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. In: VIEIRA, F. et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago, 2006. p. 15-44.

VASCONCELLOS, Celso dos S: *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Ladermos Libertad-1*. 7º Ed. São Paulo, 2000.

Wong, Y. J. (2007). *Strength-centered therapy: A social constructionist, virtues-based psychotherapy*. *Psychotherapy*, 43, 133-146.

Yazici, H.J. (2004). *Student perceptions of collaborative learning in operations management classes*. *Journal of Education for Business*, 80(2), 110-118

R. Walsh, E. Storey, D. Stefani, L. Kelly, V. Turnbull *The roles of proteolysis and nuclear localisation in the toxicity of the polyglutamine diseases. A review Neurotox. Res.*, 7 (2005), pp. 43–57

Webb, N. M., & Favier, S. (1999). *Developing productive group interaction in middle school mathematics*. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 117–149). New Jersey: Erlbaum.

WEISSMANN, H. *Didática das ciências naturais*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Outras referências bibliográficas retiradas em documentos de instituições, revistas e dicionários:**

Arénila, L., Gossot, B., Rolland, C. M., & Roussel, P. M. (2001). Dicionário de pedagogia. Brasil. Tipografia Peres.

Assembleia Nacional. (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda: Angola.

Dicionário prático ilustrado. (2011). Portugal. Lelo editores.

Doron, R. & Parot F. (1ª edição). (2001). Dicionário de Psicologia. Lisboa Portugal. Climepsi.

Escola do 2º ciclo do ensino secundário de Cabinda. (2013). Mapa estatístico dos alunos, professores e trabalhadores não docentes efectivos. Cabinda.

Jornal de Angola. (2013). Publicidade. 128229

Governo de Cabinda. (1998). Cabinda entre o imaginário de um povo e riqueza do território. Angola. Peres.

Octávio, J.M. (2011). Currículo do 2º ciclo do ensino secundário. Luanda: Angola. INIDE.

Revista de investigação e intervenção social do ISCE. (2009). Modelos sociais e igualdade de oportunidades. Portugal. Pedago, Lda.

Universidade 11 de Novembro Reitoria. (2012). Caderno de informações académicas. Angola. Capetê.

## **Apêndices**

## Apêndice 1 – Guião do questionário aos alunos

I – Dados sociodemográficos:

1 – Qual o seu género?

- Masculino
- Feminino

2 – Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ Anos.

3 - Quais as suas habilitações académicas (indicar a maior)?

- Licenciatura
- Especialidades
- Mestrado
- Doutoramento

5. Situação financeira:

- Bolseiro:
- Trabalhador estudante:

6. do por base as unidades curriculares realizadas desde o início do curso até ao presente momento, indique a média numa escala de 0-20 valores: \_\_\_\_\_ valores

Há vários factores (ou causas) que influenciam os resultados que tem na escola, quer esses resultados sejam bons (sucessos) quer sejam maus (fracassos). Contudo alguns deles podem ter muita influência e outros pouca influência. A seguir tem uma lista com vários factores (ou causas) que contribuem para os bons e maus resultados escolares. Vai avaliar numa escala com quatro alternativas a influência de cada factor nos seus resultados escolares.

1	2	3	4
não tem influência nos seus resultados escolares	trata de uma causa com pouca influência	apresenta bastante	trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares.

	1	2	3	4
Interesse pelas matérias				
Concentração durante o estudo				
Grau de facilidade das disciplinas				
Vontade de ser bem-sucedido(a)				
Preparação para os testes em casa				
Dominar a matéria				
Capacidade intelectual				
Saúde				
Confiança em si próprio(a)				
Gostar dos professores				
Quantidade de tempo gasto a estudar				
Vontade de provar aos outros que se é capaz				
Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias				
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional				

Nem sempre estes factores (ou causas) são vistos da mesma maneira por todos os alunos. Assim, alguns dos factores são internos ou interiores, porque têm origem dentro do próprio aluno, como por exemplo, a força física e a beleza física, outros são externos ou exteriores porque têm origem fora do aluno, como por exemplo o barulho dos carros e o tempo. Deve avaliar cada um dos factores apresentados e assinalar na escala de 4 pontos o grau em que cada factor é considerado por si como externo ou interno.

1	2	3	4
Totalmente externo	Moderadamente externo	Moderadamente interno	Totalmente interno

	1	2	3	4
Interesse pelas matérias				
Concentração durante o estudo				
Grau de facilidade das disciplinas				
Vontade de ser bem-sucedido(a)				
Ter sorte				
Dominar a matéria				
Confiança em si próprio(a)				
Condições de aprendizagem em casa				
Gostar dos professores				
Memória				
Quantidade de tempo gasto a estudar				
Ter bases				
Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional				

Nas páginas seguintes encontrará um conjunto de afirmações sobre si com as quais poderá concordar ou discordar em diferentes graus. Existem, pois, cinco alternativas de resposta para cada frase

1	2	3	4	5
Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica	Pouco em consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica;	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se e outras não;	Bastante em consonância comigo, bastante de acordo, verifica-se bastantes vezes;	Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre.

	1	2	3	4	5
Faço amigos com facilidade na minha Universidade					
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi					
Mesmo que pudesse não mudaria de universidade					
Apresento oscilações de humor					
Olhando para trás consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso					
Dou comigo a acompanhar pouco os colegas de turma					
A minha família reconhece o meu valor e capacidades					
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores					
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas					
Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas					
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico					
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores					
Apresento oscilações de humor					
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes					
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames					
Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame					
Penso que tenho uma boa forma de estudar					
Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do curso (propinas, renda, material escolar, etc.)					
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso					
É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados					
Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma					

Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes					
Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas					
Escolhi bem o curso que estou a frequentar					
Ando a consumir álcool em demasia					
Sinto-me triste ou abatido/a					

	1	2	3	4	5
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.					
Gosto da Escola que frequento.					
Há situações em que me sinto a perder o controlo.					
Sinto-me envolvido/a no curso que frequento					
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.					
Gostaria de concluir o meu curso na Instituição que agora frequento.					
Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.					
O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas					
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.					
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expetativas					
Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
Sinto confiança em mim próprio/a.					
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola.					
Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.					
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
Utilizo a Biblioteca da minha Escola.					
Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.					
Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente					
Tenho relações de amizade próxima com ambos os sexos.					
A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas					
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
Sinto-me fisicamente debilitado/a.					
A instituição de ensino superior que frequento não me desperta interesse.					
Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.					

Vai encontrar um conjunto de afirmações acerca da maneira como você pensa sobre si próprio. À frente de cada afirmação encontra 7 letras de (A a G), sendo a letra (A) discorda totalmente e a letra (G) que concorda totalmente.

A	B	C	D	E	F	G
Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo bastante	Concordo totalmente

	A	B	C	D	E	F	G
Quando faço planos tenho a certeza que vou concretizá-los							
Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto até conseguir							
Tenho dificuldades em fazer amigos							
Se uma coisa me parece complicada não tento sequer realizá-la							
Quando estabeleço objetivos que são importantes para mim, raramente os consigo realizar							
Sou uma pessoa autoconfiante							
Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida							
Normalmente desisto das coisas antes de ter acabado							
Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente							
Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de fazer amizade com essa pessoa							
Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado não desisto logo de tentar							
Desisto facilmente das coisas							
As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade de fazer amigos							
Sinto insegurança na minha capacidade para fazer as coisas							
Um dos meus problemas é que não consigo fazer as coisas como devia							

## Apêndice 2 – Guião do questionário aos professores

### I – Dados sociodemográficos:

1 – Qual o seu género?

- Masculino
- Feminino

2 – Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ Anos.

3 - Quais as suas habilitações académicas (indicar a maior)?

- Licenciatura
- Especialidades
- Mestrado
- Doutoramento

4 - Há quantos anos exerce a profissão? \_\_\_\_\_ Anos

5 - Qual a sua categoria Profissional atual? \_\_\_\_\_

6 - Há quantos anos está na categoria? \_\_\_\_\_

## Questões

Há vários factores (ou causas) que influenciam os resultados que tem na escola, quer esses resultados sejam bons (sucessos) quer sejam maus (fracassos). Contudo alguns deles podem ter muita influência e outros pouca influência. A seguir tem uma lista com vários factores (ou causas) que contribuem para os bons e maus resultados escolares. Vai avaliar numa escala com quatro alternativas a influência de cada factor nos seus resultados escolares.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>não tem influência nos seus resultados escolares</b>	trata de uma causa com pouca influência	apresenta bastante	trata de uma causa com muita influência nos seus resultados escolares.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Interesse pelas matérias</b>				
<b>Concentração durante o estudo</b>				
<b>Grau de facilidade das disciplinas</b>				
<b>Vontade de ser bem-sucedido(a)</b>				
<b>Preparação para os testes em casa</b>				
<b>Dominar a matéria</b>				
<b>Capacidade intelectual</b>				
<b>Saúde</b>				
<b>Confiança em si próprio(a)</b>				
<b>Gostar dos professores</b>				
<b>Quantidade de tempo gasto a estudar</b>				
<b>Vontade de provar aos outros que se é capaz</b>				
<b>Capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias</b>				
<b>Saber o que se quer em termos de futuro escolar e profissional</b>				

2 - Como reage o(a) aluno (a) à transição para o Ensino Superior?

- Revela alegria
- Revela curiosidade
- Revela medo
- Revela motivação

- Revela ansiedade
- Revela tristeza

3 - Qual é a sua atitude face à transição para o Ensino Superior?

- Converso com ele(a) sobre o assunto
- Espero que ele(a) tenha um bom desempenho
- Fico preocupado(a)
- Fico ansioso(a)
- Fico animado(a)

4 - Na sua escola, como é organizado o processo de transição dos alunos para o Ensino Superior?

---

---

5 - De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o aluno (a) na transição para o ensino superior?

- Promover, semanalmente, horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas.
- Acompanhar os alunos na escolha do percurso do ensino superior
- Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento profissional do aluno no ensino superior

6 – Acha que os professores devem ajudar os alunos em que áreas? Do quadro seguinte diga quais as mais importantes

- Adaptação ao curso
- Adaptação à instituição
- Envolvimento em atividades extracurriculares
- Gestão do tempo
- Métodos de estudo
- Gestão de recursos económicos
- Ansiedade na avaliação
- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento com a família
- Relacionamento com os professores
- Bases de conhecimento
- Autonomia
- Desenvolvimento de carreira
- Bem-estar físico

- Bem-estar psicológico
- Autoconfiança
- Percepção de competências

## **Apêndice 3 – Guião das entrevistas**

Questões a colocar

1 - Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

2 - Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

3 - Quais as problemáticas mais comuns desses alunos? 4- Existe algum tipo de follow-up aos alunos que permita verificar a eficácia do plano de transição?

4 - Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

5 - Que alterações faria no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

6 – Acha que a empatia/aproximação do professor favorece processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

## **Anexos**

## **Anexo 1 – transcrição das entrevistas realizadas**

### **Descrição das entrevistas**

#### **A - Perguntas feitas pelo pesquisador**

#### **B- Respostas dadas pelo entrevistado**

##### 1ª Entrevista

A1- Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Sim apresentam poucos recursos o que lhes dificulta a aprendizagem.

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores capacitados, Bom ambiente escolar e uma Biblioteca com boas condições académicas.

A3- Quais as problemáticas mais cuns desses alunos?

B3- Falta de interesse das matérias escolares, Fraca inteligência, Pouco apoio de amigos e sociedade.

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Interesse, Inteligência e boas relações com professor e outros elementos escolares.

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Criação de gabinetes de apoio aos recém- chegados, Revisão dos currículos escolar no ensino Superior.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Com certeza.

2ª Entrevista

A1- Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Sim apresentam várias dificuldades.

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores capacitados.

A3- Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?

B3- Falta de interesse pelas matérias, Fraco relacionamento entre professor, alunos e vice-versa, Fraco recurso financeiro.

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Interação professor e aluno, Interesse pessoal- e Inteligência

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Adaptar os currículos a realidade dos alunos.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Acredito que sim.

### **3ª Entrevista**

A1- Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Sim existem alunos com algumas dificuldades.

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores capacitados, Associação de estudantes, Bibliotecas e outras áreas do saber.

A3- Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?

B3- Falta de interesse, Fraco relacionamento entre professor alunos e vice-versa- Fraco recurso financeiro

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Inteligência, Motivação e Apoio financeiro

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Rever os programas curriculares, Fomentar as atividades extraescolares, Enquadrar os alunos em associações escolares.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Sim acho muito importante.

#### **4ª Entrevista**

A1 - Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Nem todos apresentam poucos recursos.

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores capacitados, Salas de aulas, Biblioteca e Lar para os estudantes necessitados.

A3- Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?

B3- Falta de conhecimentos das características do ensino superior, Fracos recursos financeiros, Antipatia dos professores

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Adequar os currículos escolares a realidade social, Criar laços estreitos entre o ensino superior e as escolas do segundo ciclo, Melhorar as condições da biblioteca.

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Aproximação professor aluno e vice-versa.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Com toda certeza.

## **5ª Entrevista**

A1- Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Sim claro

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores com qualidade, Biblioteca equipada, Lar para estudantes, Currículos organizados, Gestão organizada.

A3- Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?

B3- Falta de conhecimentos das características do ensino superior, Fracos recursos financeiros, Falta de interesse

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Motivação, Inteligência e Apoio financeiro.

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Adequar os currículos de acordo a realidade do País, Criar gabinetes de apoio para os alunos e professores, Melhorar a estrutura escolar.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Claro que sim.

## **6ª Entrevista**

A1- Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Nem todos apresentam dificuldades.

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores preparados, Bibliotecas apetrechadas com material didático, Lar para estudantes

A3- Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?

B3- Fracos conhecimentos das classes anteriores, Falta de interesse nos estudos e Irresponsabilidade dos alunos.

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Motivação, Inteligência, Apoio financeiro.

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Criar atividades extraescolares, Melhorar as condições físicas escolares.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Com certeza.

## **7ª Entrevista**

A1- Na sua opinião os alunos apresentam poucos recursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)?

B1- Sim concordo.

A2- Quais os recursos, humanos e físicos da Instituição que possam auxiliar os alunos no processo de transição para o Ensino Superior e a sua integração?

B2- Professores-, Associação dos estudantes, Bibliotecas e Currículos adequados

A3- Quais as problemáticas mais comuns desses alunos?

B3- Pouco interesse nos estudos, Fraco poder financeiro e Pouco apoio familiar

A4- Quais são para si, os 3 fatores (estratégias ou ferramentas) mais importantes do processo de transição?

B4- Apoio dos familiares e amigos, Apoio dos professores, Ser inteligente

A5- Que alterações fariam no processo de elaboração e implementação deste processo, quer a nível das políticas quer a nível das práticas, de modo a otimizar o processo e os resultados?

B5- Criar Gabinetes de apoio para orientação escolar no segundo ciclo, Melhorar as infraestruturas no ensino superior, Elaborar as provas de seleção para os novos alunos com base nos currículos do ensino secundário.

A6- Acha que a empatia/aproximação do professor favorece o processo aprendizagem e o processo de transição dos alunos?

B6- Sim é de extrema importância essa relação.



