

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DE DOUTORAMENTO

**ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE
MATEMÁTICA NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE
(ANGOLA)**

AUTORA

Ana Paula Sarmiento dos Santos

DIRETOR

Dr. Juan Manuel Trujillo

MARÇO DE 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Ana Paula Sarmiento dos Santos
ISBN: 978-84-9163-625-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48606>

AGRADECIMENTOS

A Deus todo-poderoso, por conceder-me tão grande bênção, por tudo quanto tem feito em minha vida e há de fazer.

Ao Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCE-Odivelas) de Lisboa-Portugal, pela parceria com a Universidade de Granada-Espanha.

Ao meu director, senhor Dr. Juan Manuel Trujillo, pelas suas pertinentes orientações para conceber esta Tese.

Ao meu tutor, Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena, pelas suas concernentes instruções para gerar este trabalho.

Ao colectivo de docentes da Universidade de Granada – Espanha, pela grande utilidade das suas aulas.

Ao colectivo de docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCE-Odivelas) de Lisboa-Portugal, pela prestação das suas indicações.

A Dra. Paula Farinho, por transmitir-me sempre seu magistério, coragem e incentivo.

A Escola Superior Pedagógica do Namibe-Angola, em particular ao seu Director o senhor Msc. Bernardo Camunda, pela sua compreensão acerca deste trabalho.

Ao colectivo de docentes da Escola Superior Pedagógica do Namibe-Angola, em particular aqueles que brindaram-me assessoramento metodológico.

A todas as pessoas e instituições que de uma ou outra maneira ofereceram-me seus contributos na realização do presente empenho.

OS MEUS PROFUNDOS AGRADECIMENTOS

DEDICATORIA

Ao meu pai Gonçalo Sarmento dos Santos e a minha mãe Ana Beatriz Zimbuquila, por inculcar-me o sentido da responsabilidade e muitos outros valores.

Ao meu esposo Eusébio Messias da Silva, por ser um facilitador da minha realização profissional.

Aos meus filhos Stela Elsa Teresa da Silva, Leonídio Messias dos Santos da Silva, Leilivânia Zimbuquila dos Santos da Silva, Leónidas Messias dos Santos da Silva e Lercinilda Verónica dos Santos da Silva, razão da minha existência.

Aos meus irmãos Ana Maria Sarmento dos Santos, Leonídio Augusto dos Santos Gime, Eugénia Solange Sarmento dos Santos, Aurora Virgínea Sarmento dos Santos, Marcio Geovany Gime Jorge e Bruno Afoncil Gime Henrique.

Aos meus cunhados Eduardo Semente Augusto, Vítor de Carvalho, Gilberto, Joaquim Francisco da Silva, Joana Quintas, Margarida Juliana, Aurora José, Rosa Verónica e Walter César da Silva.

Aos meus sobrinhos Ildegário Semente, Arcílio Semente, Ireneu Hiva, Zelda Hiva, Idurne dos Santos, Gime Jorge, Solene Semente, Kelven de Carvalho e Tiago de Carvalho.

A minha neta Yanne Sarmento Luís da Silva.

Ao meu Genro Manuel Samuel Marmane Muacunda.

ÍNDICE

Página

Gráfico nº 1 – Domínio Económico	105
Gráfico nº 2 – Domínio das Infra – estruturas	106
Gráfico nº 3 – Domínio das Institucional	107
Gráfico nº 4 – Domínio Social	112
Gráfico nº 5 – Aproveitamento dos estudantes em Matemática nos anos 2011 e 2012	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Página

Figura nº1 – Plano de investigação	130
---	------------

ÍNDICE DE TABELAS

Página

Tabela nº 1– Aproveitamento dos estudantes em Matemática e a evolução dos mesmos nos anos 2011 e 2012.	118
Tabela nº 2 Pessoal docente segundo o vínculo à escola no ano académico 2012	119
Tabela nº 3 – Pessoal não docente segundo o vínculo à escola no ano académico 2012.....	120
Tabela nº 4 – Pessoal não docente segundo as habilitações literárias no ano académico 2012.....	120
Tabela nº 5: Distribuição populacional e amostral da investigação.	132
Tabela nº 6 – Dinâmica desenvolvida para a recolha de dados.....	143
Tabela nº 7 - Estatísticas descritivas do inquérito dirigido aos professores	166
Tabela nº 8 - Nome da escola onde trabalha.....	167
Tabela nº 9 - Género.....	168
Tabela nº 10 - Esta escola é o seu primeiro local de trabalho	168
Tabela nº 11 - A sua escola é uma instituição pública	169
Tabela nº 12 - Idade.....	170
Tabela nº 13 - Nível máximo de estudos alcançado.....	170
Tabela nº 14- Anos de Experiência Profissional.....	171
Tabela nº 15- Categoria profissional	172
Tabela nº 16- Estatísticas descritivas dos aspectos ligados a docencia que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar.....	173
Tabela 17- Desinteresse do aluno em aprender a Matemática	174
Tabela 18 - Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.....	175
Tabela nº 19 - O desapareço que os alunos têm do trabalho do professor.....	176
Tabela nº 20 -A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.....	177
Tabela nº 21 - O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.....	177
Tabela nº 22 - A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas	178
Tabela nº 23 - Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas	179

Tabela nº 24 - Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos	180
Tabela nº 25 - A mudança constante de professores.....	180
Tabela nº 26 - O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos	181
Tabela nº 27 - A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina	182
Tabela nº 28 - A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes.....	183
Tabela nº 29 - Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas	183
Tabela nº 30 - A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.....	184
Tabela nº 31 - Estatísticas descritivas sobre os aspectos ligados a organização escolar que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar.....	185
Tabela nº 32 - A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo	187
Tabela nº 33 - A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações	187
Tabela nº 34 - A inadequada planificação das tarefas da escola.....	188
Tabela nº 35 - As limitações impostas em participar na vida da escola.....	189
Tabela nº 36 - A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.....	190
Tabela nº 37 - O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola	191
Tabela nº 38 - As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola	192
Tabela nº 39 - A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações	193
Tabela nº 40 - A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.....	194
Tabela nº 41 - A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente	194
Tabela nº 42 - A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes	195

Tabela nº 43 - O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio ..	196
Tabela nº 44 - Falta de áreas internas de circulação e lazer	197
Tabela nº 45 - A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.....	197
Tabela nº 46 - Estatísticas descritivas sobre aspectos ligados a relações sociais que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar.....	198
Tabela nº 47 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva).....	200
Tabela nº 48 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica) .	200
Tabela nº 49 - A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.....	201
Tabela nº 50 - A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar	202
Tabela nº 51 - A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores	203
Tabela nº 52 - A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.....	203
Tabela nº 53 - A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc	204
Tabela nº 54 - A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.....	205
Tabela nº 55 - A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa	206
Tabela nº 56 - Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.....	206
Tabela nº 57 - Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais .	207
Tabela nº 58 - Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.....	208
Tabela nº 59 - Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional	208
Tabela nº 60 - Preferência no uso das TICs frente a outros meios de aprendizagem.....	209
Tabela nº 61 - Estatísticas descritivas sobre os aspectos ligados a didáctica e ao currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar na ESPdN.....	210
Tabela nº 62 - A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.....	213

Tabela nº 63 - Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar	213
Tabela nº 64 - Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo	214
Tabela nº 65 - Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.....	215
Tabela nº 66 - Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.	215
Tabela nº 67 - Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.....	216
Tabela nº 68 - Linguagem inacessível ao alcance dos alunos	217
Tabela nº 69 - Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos	218
Tabela nº 70 - Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes	218
Tabela nº 71 - Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes	219
Tabela nº 72 - Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.....	220
Tabela nº 73 - Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.....	220
Tabela nº 74 - Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade	221
Tabela nº 75 - A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.....	222
Tabela nº 76 - Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos	222
Tabela nº 77 - O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina	223
Tabela nº 78 - Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo	224
Tabela nº 79 - Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.....	225
Tabela nº 80 - Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.....	225

Tabela nº 81 - A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.....	226
Tabela nº 82 - O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.....	227
Tabela nº 83 - A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação	228
Tabela nº 84 - A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos	229
Tabela nº 85 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos professores. Factor docência.....	230
Tabela nº 86 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor docência	231
Tabela nº 87 - Matriz de correlação do inquérito dirigido aos professores. Factor docência	231
Tabela nº 88 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores. Factor docência.....	233
Tabela nº 89 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos professores. Factor docência	234
Tabela nº 90 - Matriz de componente rotativa ^a do inquérito dirigido aos professores. Factor docência.....	235
Tabela nº 91 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar	237
Tabela nº 92 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar	237
Tabela nº 93 - Matriz de correlação do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar	238
Tabela nº 94 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar	240
Tabela nº 95 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar	241
Tabela nº 96 - Matriz de componente rotativa ^a do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar	242

Tabela nº 97 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais	243
Tabela nº 98 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais.....	244
Tabela nº 99 - Matriz de correlação do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais	244
Tabela nº 100 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais	245
Tabela nº 101 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais	247
Tabela nº 102 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor : Aspectos didáticos e do currículo da Matemática	248
Tabela 103 - Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais do inquérito dirigido aos professores. Factor: aspectos didáticos e do currículo da Matemática	249
Tabela nº 104 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática.....	251
Tabela nº 105 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos professores. Factor : Aspectos didáticos e do currículo da Matemática	251
Tabela nº 106 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos.....	254
Tabela nº 107 - Nome da escola onde estuda.....	254
Tabela nº 108 - Género	255
Tabela nº 109 - Esta escola é a sua primeira universidade.....	256
Tabela nº 110 - A sua escola é uma instituição pública.....	256
Tabela nº 111 - Idade.....	257
Tabela nº 112 - Estabelecimento de ensino onde fez o curso médio	257
Tabela nº 113 - A quanto tempo terminou o curso médio.....	258
Tabela nº 114 - Situação laboral	259
Tabela nº 115 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor docência	260
Tabela nº 116 - Desinteresse do aluno em aprender a Matemática	261
Tabela nº 117 - Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe	261

Tabela nº 118 - O despreço que os alunos tem do trabalho do professor.....	262
Tabela nº 119 - A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.....	263
Tabela nº 120 - O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.....	263
Tabela nº 121 - A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.....	264
Tabela nº 122 - Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.....	265
Tabela nº 123 - Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.....	265
Tabela nº 124 - A mudança constante de professores.....	266
Tabela nº 125 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor docência.....	267
Tabela nº 126 - O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.....	267
Tabela nº 127 - A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.....	268
Tabela nº 128 - A escassez de habilidadena criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes.....	268
Tabela nº 129 - Sensação de perca de tempo e carência de aprendizagempor parte do aluno durante as aulas.....	269
Tabela nº 130 - A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.....	270
Tabela 131 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor organização escolar.....	272
Tabela 132 - A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.....	272
Tabela nº 133 - A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.....	273
Tabela nº 134 - A inadequada planificação das tarefas da escola.....	274
Tabela nº 135 - As limitações impostas em participar na vida da escola.....	274
Tabela nº 136 - A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.....	275
Tabela nº 137 - O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.....	276

Tabela nº 138 - As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola	276
Tabela 139 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor organização escolar	277
Tabela 140 - A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações	277
Tabela nº 141 - A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.....	278
Tabela 142 - A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente	279
Tabela nº 143 - A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes	279
Tabela nº 144 - O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio	280
Tabela nº 145 - A falta de áreas internas de circulação e lazer.....	281
Tabela nº 146 - A carência de apetrechamento da biblioteca/internet	281
Tabela nº 147 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: relações sociais.....	283
Tabela nº 148 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)	283
Tabela nº 149 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)	284
Tabela 150 - A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontram inseridos	284
Tabela nº 151 - A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar	285
Tabela nº 152 - A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores	286
Tabela nº 153 - A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.....	286
Tabela nº 154 - A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.	287
Tabela 155 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: relações sociais.....	288
Tabela nº 156 - A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.....	288

Tabela nº 157 - A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa	289
Tabela nº 158 - Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião	290
Tabela nº 159 - Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais	290
Tabela nº 160 - Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.....	291
Tabela nº 161 - Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional	292
Tabela nº 162 - Preferência no uso das TICs frente a outros meios de aprendizagem.....	292
Tabela nº 163 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: aspectos didácticos e do currículo da Matemática.....	294
Tabela nº 164 - A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.....	294
Tabela nº 165 - Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar.....	295
Tabela nº 166 - Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.....	295
Tabela nº 167 - Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais	296
Tabela nº 168 - Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático	297
Tabela nº 169 - Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.....	297
Tabela nº 170 - Linguagem inacessível ao alcance dos alunos	298
Tabela nº 171 - Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: Aspectos didácticos e do currículo da Matemática.....	299
Tabela nº 172 - Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.....	299
Tabela nº 173 - Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes	300
Tabela nº 174 - Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.....	301
Tabela nº 175 - Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.....	301

Tabela nº 176 - Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.....	302
Tabela nº 177 - Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.....	303
Tabela nº 178 - A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.....	303
Tabela nº 179 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: Aspectos didácticos e do currículo da Matemática.....	304
Tabela nº 180 - Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.....	305
Tabela nº 181 - O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina	305
Tabela nº 182 - Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo	306
Tabela nº 183 - Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.....	307
Tabela nº 184 - Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.....	307
Tabela nº185 - A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.....	308
Tabela nº 186 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: Aspectos didácticos e do currículo da Matemática.....	309
Tabela nº 187 - O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.....	309
Tabela nº 188 - A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.....	310
Tabela nº 189 - A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos	310
Tabela nº 190 - Género* O desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática	313
Tabela nº 191 - Testes de chi-quadrado.....	313

Tabela nº 192 - Género * A falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe	314
Tabela nº 193 - Testes de chi-quadrado.....	314
Tabela nº 194 - Género* O desapeço que os alunos tem do trabalho do professor	315
Tabela nº 195 - Testes de chi-quadrado.....	315
Tabela nº 196 - Género* A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.....	316
Tabela nº 197 - Testes de chi-quadrado.....	316
Tabela nº 198 - Género* O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.....	317
Tabela nº 199 - Testes de chi-quadrado.....	317
Tabela 200 - Género* A influência negativa das atitudes incorretas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas	318
Tabela nº 201 - Testes de chi-quadrado.....	318
Tabela 202 - Género* Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas	319
Tabela 203 - Testes de chi-quadrado.....	319
Tabela 204 - Género* Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos	320
Tabela nº 205 - Testes de chi-quadrado.....	320
Tabela nº 206 - Género* A mudança constante de professores.....	321
Tabela nº 207 - Testes de chi-quadrado.....	321
Tabela 208 - Género* O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.....	322
Tabela nº 209 - Testes de chi-quadrado.....	322
Tabela 210 - Género* A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.	323
Tabela nº 211 - Testes de chi-quadrado.....	323
Tabela nº 212 - Género* A escassez de habilidade na criação de melhores situações que levam a um ensino efetivo e motivador nos estudantes.....	324
Tabela nº 213 - Testes de chi-quadrado.....	324
Tabela nº 214 - Género* Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.....	325
Tabela 215 - Testes de chi-quadrado.....	325

Tabela nº 216 - Tabulação cruzada. Género* A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos.....	326
Tabela nº 217 - Testes de chi-quadrado.....	326
Tabela nº 218 - Tabulação cruzada. Género* A inexistência de um projeto de trabalho comum e participativo.....	327
Tabela nº 219 - Testes de chi-quadrado.....	327
Tabela nº 220 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.	328
Tabela nº 221 - Testes de chi-quadrado.....	328
Tabela nº 222 - Tabulação cruzada. Género* A inadequada planificação das tarefas da escola.....	329
Tabela nº 223 - Testes de chi-quadrado.....	329
Tabela nº 224 - Tabulação cruzada. Género* As limitações impostas em participar na vida da escola	330
Tabela nº 225 - Testes de chi-quadrado.....	330
Tabela nº 226 - Tabulação cruzada. Género* A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola	331
Tabela nº 227 - Testes de chi-quadrado.....	331
Tabela 228 - Tabulação cruzada. Género* O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.....	332
Tabela nº 229 - Testes de chi-quadrado.....	332
Tabela nº 230 - Tabulação cruzada. Género* As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infraestruturas da escola	333
Tabela nº 231 - Testes de chi-quadrado.....	333
Tabela nº 232 - Tabulação cruzada. Género* A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.....	334
Tabela nº 233 - Testes de chi-quadrado.....	334
Tabela nº 234 - Tabulação cruzada. Género* A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição	335
Tabela nº 235 - Testes de chi-quadrado.....	335
Tabela nº 236 - Tabulação cruzada. Género* A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.....	336
Tabela nº 237 - Testes de chi-quadrado.....	336

Tabela nº 238 - Tabulação cruzada. Género* A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.....	337
Tabela 239 - Testes de chi-quadrado.....	337
Tabela nº 240 - Tabulação cruzada. Género* O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.....	338
Tabela nº 241 - Testes de chi-quadrado.....	338
Tabela 242 - Tabulação cruzada. Género* A falta de áreas internas de circulação e lazer.....	339
Tabela nº 243 - Testes de chi-quadrado.....	339
Tabela nº 244 - Tabulação cruzada. Género* A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.....	340
Tabela nº 245 - Testes de chi-quadrado.....	340
Tabela nº 246 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva).....	341
Tabela nº 247 - Testes de chi-quadrado.....	341
Tabela nº 248 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)	342
Tabela nº 249 - Testes de chi-quadrado.....	342
Tabela nº 250 - Tabulação cruzada. Género* A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	343
Tabela nº 251 - Testes de chi-quadrado.....	343
Tabela nº 252 - Tabulação cruzada. Género* A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar	344
Tabela 253 - Testes de chi-quadrado.....	344
Tabela nº 254 - Tabulação cruzada. Género* A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.....	345
Tabela nº 255 - Testes de chi-quadrado.....	345
Tabela nº 256 - Tabulação cruzada. Género* A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos	346
Tabela 257 - Testes de chi-quadrado.....	346
Tabela nº 258 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.....	347
Tabela nº 259 - Testes de chi-quadrado.....	347

Tabela nº 260 - Tabulação cruzada. Género* A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.....	348
Tabela 261 - Testes de chi-quadrado.....	348
Tabela nº 262 - Tabulação cruzada. Género* A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa	349
Tabela nº 263 - Testes de chi-quadrado.....	349
Tabela nº 264 - Tabulação cruzada. Género* Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.....	350
Tabela nº 265 - Testes de chi-quadrado.....	350
Tabela nº 266 - Tabulação cruzada. Género* Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais.....	351
Tabela nº 267 - Testes de chi-quadrado.....	351
Tabela nº 268 - Tabulação cruzada. Género* Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais	352
Tabela nº 269 - Testes de chi-quadrado.....	352
Tabela nº 270 - Tabulação cruzada. Género* Insubordinação de aspetos afetivos ante regulamentação institucional.....	353
Tabela nº 271 - Testes de chi-quadrado.....	353
Tabela nº 272 - Tabulação cruzada. Género* Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.....	354
Tabela nº 273 - Testes de chi-quadrado.....	354
Tabela nº 274 - Tabulação cruzada. Género* A incorreta determinação e formulação dos objectivos das aulas.....	355
Tabela nº 275 - Testes de chi-quadrado.....	355
Tabela nº 276 - Tabulação cruzada. Género* Inadequada abordagem dos conteúdos a lecionar	356
Tabela nº 277 - Testes de chi-quadrado.....	356
Tabela nº 278 - Tabulação cruzada. Género* Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo	357
Tabela nº 279 - Testes de chi-quadrado.....	357
Tabela nº 280 - Tabulação cruzada. Género* Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais	358
Tabela nº 281 - Testes de chi-quadrado.....	358

Tabela nº 282 - Tabulação cruzada. Género* Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático	359
Tabela nº 283 - Testes de chi-quadrado.....	359
Tabela nº 284 - Tabulação cruzada. Género* Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes	359
Tabela nº 285 - Testes de chi-quadrado.....	360
Tabela nº 286 - Tabulação cruzada. Género* Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.....	360
Tabela nº 287 - Testes de chi-quadrado.....	361
Tabela nº 288 - Tabulação cruzada. Género* Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos	361
Tabela nº 289 - Testes de chi-quadrado.....	362
Tabela nº 290 - Tabulação cruzada. Género* Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.....	362
Tabela nº 291 - Testes de chi-quadrado.....	363
Tabela nº 292 - Tabulação cruzada. Género* Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes	363
Tabela nº 293 - Testes de chi-quadrado.....	364
Tabela nº 294 - Tabulação cruzada. Género* Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.....	364
Tabela nº295 - Testes de chi-quadrado.....	365
Tabela nº 296 - Tabulação cruzada. Género* Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.....	365
Tabela nº 297 - Testes de chi-quadrado.....	366
Tabela nº 298 - Tabulação cruzada. Género* Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade	366
Tabela nº 299 - Testes de chi-quadrado.....	367
Tabela nº 300 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente	367
Tabela nº 301 - Testes de chi-quadrado.....	368
Tabela nº 302 - Tabulação cruzada. Género* Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.....	368
Tabela nº 303 - Testes de chi-quadrado.....	369

Tabela nº 304 - Tabulação cruzada. Género* O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina	369
Tabela nº 305 - Testes de chi-quadrado.....	370
Tabela nº 306 - Tabulação cruzada. Género* Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.....	370
Tabela nº 307 - Testes de chi-quadrado.....	371
Tabela nº 308 - Tabulação cruzada. Género* Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.....	371
Tabela nº 309 - Testes de chi-quadrado.....	372
Tabela nº 310 - Tabulação cruzada. Género* Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade	372
Tabela nº 311 - Testes de chi-quadrado.....	373
Tabela nº 312 - Tabulação cruzada. Género* A incorreta determinação do momento exato para se efetuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo	373
Tabela nº 313 - Testes de chi-quadrado.....	374
Tabela nº 314 - Tabulação cruzada. Género* O desajuste do currículo aos fatores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.....	375
Tabela nº 315 - Testes de chi-quadrado.....	375
Tabela nº 316 - Tabulação cruzada. Género* A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação	376
Tabela nº 317 - Testes de chi-quadrado.....	376
Tabela nº 318 - Tabulação cruzada. Género* A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.....	377
Tabela nº 319 - Testes de chi-quadrado.....	377
Tabela nº 320 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência.....	378
Tabela nº 321 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência	379

Tabela nº 322 - Matriz de correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência.....	379
Tabela nº 323 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência.....	381
Tabela nº 324 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência.....	382
Tabela nº 325 - Matriz de componente rotativa ^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência.....	383
Tabela nº 326 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar.....	384
Tabela nº 327 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar.....	385
Tabela nº 328 - Matriz de correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar.....	385
Tabela nº 329 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar.....	387
Tabela nº 330 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar.....	388
Tabela nº 331 - Matriz de componente rotativa ^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar.....	389
Tabela nº 332 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais.....	391
Tabela nº 333 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais.....	392
Tabela nº 334 - Matriz de correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais.....	392
Tabela nº 335 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais.....	393
Tabela nº 336 - Matriz de componente ^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais.....	395
Tabela 337 - Matriz de componente rotativa ^a	395
Tabela nº 338 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática.....	397

Tabela nº 339 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática	397
Tabela nº 340 - Matriz de Correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática.....	398
Tabela nº 341 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática.....	402
Tabela nº 342 - Matriz de componente rotativa ^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática.....	404
Tabela nº 343 - Triangulação das técnicas empregues na recolha de dados.	408

LISTA DE SIGLAS

ESPdN – Escola Superior Pedagógica do Namibe

ACP - Análise de Componentes Principais.

ISCE - Instituto Superior de Ciências Educativas.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação.

FOFA - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças.

E.F.P. - Escola de Formação de Professores.

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

ÍNDICE	Página
INTRODUÇÃO.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O ABSENTISMO ESCOLAR E SUA REALIDADE ESPACIAL. O INSUCESSO ESCOLAR	5
Introdução.....	5
1. O absentismo escolar.....	5
1.1 Definição do conceito de absentismo escolar	5
1.2 Elementos teóricos sobre o absentismo escolar	7
1.2.1. Comportamento da família.....	10
1.2.2 A dinâmica da sociedade. Seus trabalhos sociais	13
1.2.3 A atitude da administração da escola.....	15
1.2.4 O trabalho do professor e a disposição do aluno	19
1.3. O absentismo escolar no mundo.....	26
1.3.1. O absentismo escolar em África.....	30
1.3.1.1.O absentismo escolar em Angola.....	32
1.3.1.1.1. O absentismo escolar na província de Namibe	34
1.3.1.1.1.1. O absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe.....	37
1.4. Abordagem teórica sobre o insucesso escolar	45
1.4.1. O insucesso escolar	46
1.4.1.1. Definição do conceito de Insucesso Escolar. Suas razões.....	46
1.4.1.2 Principais teorias explicativas do insucesso escolar	49
1.4.1.3 Representações sobre o insucesso escolar	51
CAPÍTULO II: FACTORES DO ABSENTISMO ESCOLAR. SITUAÇÕES NAS AULAS DE MATEMÁTICA. A ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE.....	56

Introdução	56
2.1.Factores do absentismo escolar	56
2.1.1.Factores sociais	57
2.1.2. Factores económicos	58
2.1.3. Factores psicológicos.....	58
2.1.4. Factores do meio envolvente.....	59
2.1.5. As metodologias de ensino	60
2.1.6. Os conteúdos curriculares.....	62
2.1.7. Os factores institucionais.....	64
2.1.7.1. O uso das TICs	65
2.1.7.2. O absentismo escolar nas aulas de Matemática no Ensino Superior.....	69
2.1.7.3. A situação na Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola)	74
 CAPÍTULO III: A PROBLEMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM ANGOLA. O IMPACTO NO ABSENTISMO ESCOLAR	 77
Introdução	77
3.1.O currículo de Matemática.....	77
3.1.1.A relação entre o currículo de Matemática e o absentismo escolar..	81
3.2.Competências do professor de Matemática	83
3.2.1. A importância de planificar o processo de ensino-aprendizagem	86
3.3. Limitações e erros no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. A situação em Angola	90
3.3.1. Elementos conceptuais.....	90
 SEGUNDA PARTE: DESENVOLVIMENTO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO	106
 CAPÍTULO IV: Enquadramento Metodológico.....	 106
Introdução	106
4.1. Caracterização do contexto da investigação.....	106

4.1.1. Contexto geográfico	107
4.1.1.1. Caracterização da província	108
4.1.1.1.1. A circunstância económica	108
4.1.1.2. A situação social	112
4.1.2. Condição escolar	116
4.1.2.1. Localização da escola	116
4.1.2.2. Qualificação da população escolar	119
4.2. Metodologia e desenho da investigação	121
4.2.1. Opções Metodológicas	121
4.2.2. O Estudo de Caso	123
4.2.3. Justificação e Pertinência da Investigação	126
4.2.5. Objectivos da Investigação	129
4.2.5.1. Objectivo geral	129
4.2.5.2. Objectivos específicos	129
4.2.6. Caracterização da população e amostra do estudo	130
4.2.7. O planeamento da recolha de dados	133
4.2.7.1. Tipo de técnicas empregue na recolha de dados	134
4.2.7.1.1. Técnicas qualitativas	135
4.2.7.1.1.1. A observação	136
4.2.7.1.1.2. Análise documental	137
4.2.7.1.1.3. A entrevista	138
4.2.7.1.1.4. O grupo de discussão	140
4.2.7.1.2. Técnica quantitativa	141
4.2.7.1.2.1. O inquérito por questionário	142
4.3.1. A observação	145
4.3.2. A análise documental	146
4.3.3. A entrevista	148

4.3.4. O grupo de discussão	149
4.3.5. Inquéritos por questionários.....	149
4.4 - Validade do estudo.....	152
4.5. Análise e interpretação dos resultados	152
4. 5.1. Apresentação e análise dos resultados qualitativos.....	152
4.5.1.1. A observação	152
4.5.1.2.Análise documental.....	154
4.5.1.3. A entrevista.....	156
4.5.1.5. O grupo de discussão.....	160
4.5.2. Apresentação e análise dos resultados quantitativos.....	165
4.5.2.1. O inquérito por questionário	165
4.5.2.1.1. - Análise do questionário dirigido aos professores.....	165
4.5.2.1.1.1. Caracterização da amostra	166
4.5.2.1.1. 2. Docência	173
4.5.2.1.1.3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	185
4.5.2.1.1.4. AS RELAÇÕES SOCIAIS	198
4.5.2.1.1.5.ASPECTOS DIDÁTICOS E DO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA QUE PODEM INFLUENCIAR NO ABSENTISMO ESCOLAR.....	210
4.5.2.1.2. ANÁLISE MULTIVARIADA: ANÁLISE FACTORIAL DO INQUÉRITO DIRIGIDO AOS PROFESSORES.....	230
4.5.2.1.2.1. Análise Factorial I: Docência.	230
4.5.2.1.2.3. Análise Factorial III: Relações sociais.....	243
4.5.2.1.2.4. Análise Factorial IV: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.	248
4.5.2.1.2. - Análise do questionário dirigido aos alunos.....	253
4.5.2.1.2.1.Docência	260
4.5.2.1.2.2. Organização escolar	272

4.5.2.1.2.3. As Relações Sociais.....	283
4.5.2.1.2.4. Aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar	294
4.5.2.1.3. ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS: TABELAS DE CONTIGENCIA DO INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ESTUDANTES ...	312
4.5.3. ANÁLISE MULTIVARIADA: ANÁLISE FACTORIAL DO INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ESTUDANTES	377
4.5.3.1. Análise Factorial I: Docência.	378
4.5.3.2. Análise Factorial II : Organização Escolar	384
4.5.3.3. ANÁLISE FACTORIAL III: AS RELAÇÕES SOCIAIS	391
4.5.3.4. ANÁLISE FACTORIAL IV: ASPECTOS DIDÁTICOS E DO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA QUE PODEM INFLUENCIAR NO ABSENTISMO ESCOLAR.....	396
4.6. Triangulação das técnicas empregue na recolha de dados	407
4.7. Acções que favorecem a diminuição do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN, Angola.....	419
4.7.1. Sugestões para o decrescimento das diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar.....	419
4.7.2. Sugestões para o decrescimento do impacto da docência no absentismo escolar.....	419
4.7.5. Sugestões para o decrescimento dos aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar..	422
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	423
CONCLUSÕES	424
CONCLUSIONES	428
FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	432
BIBLIOGRAFIA	434
WEBGRAFIA	448

RESUMO

A presente pesquisa é um intento de garantir uma rigorosa e sistematizada indagação sobre o absentismo escolar nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola. Concebeu-se a partir da seguinte pergunta —um problema científico: *“Será que uma vez conhecida as percepções de alunos e professores acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe, se podera diminuir as situações que provocam tal insucesso?”*. O seu objectivo geral é conhecer as percepções que alunos e professores têm sobre o absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN), com vista a propor possíveis soluções a este problema. Sua estrutura está dividida em duas grandes partes: a fundamentação teórica e o marco empírico da investigação; e tem quatro capítulos (três na primeira parte e um na segunda). O aporte mais importante e a novidade desta investigação consiste em oferecer a reposta afirmativa ao problema científico, propor que fazer para diminuir o absentismo escolar na disciplina em questão na mencionada escola e indicar as futuras linhas de investigação tanto neste centro académico como em outras instituições deste território angolano.

No primeiro capítulo deste trabalho fizemos menção aos aspectos teóricos sobre o absentismo escolar e sua realidade espacial. O insucesso escolar. Visto que, a concepção acerca do absentismo escolar precisa de seus próprios aspectos teóricos, como acontece com aqueles objectos de toda investigação científica.

Além disto, ao entrar em tal concepção, teve-se em conta o comportamento do objecto de estudo no mundo, na África, em Angola, na província de Namibe e em particular na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Não obstante, fez-se algum comentário sobre o insucesso escolar, suas principais teorias e representações, porque o absentismo em questão forma parte do dito insucesso.

Nesta ordem de ideia, antes de se definir o que se entende pelo conceito de absentismo escolar, há que dizer que determinado autor (Amiguiño, 1998, p.62), refere que a falta de regras sociais, entre outros —incluindo algumas inatas, desde seu ponto de vista não generalizável—, como são o desinteresse pela escola, a falta de gosto pela frequência

escolar e a não atribuição do real sentido ao trabalho que lá se desenvolve, são algumas causas do absentismo escolar. Um outro (Montenegro, 2007, p.33), afirma que para se combater o absentismo escolar torna decisivo transformar a motivação extrínseca de ir à escola em motivação intrínseca ou seja “[...] transformar a obrigatoriedade em ir à escola num prazer de lá estar”.

Neste contexto, a pesquisa feita permite-nos definir o absentismo escolar como a ausência constante de alunos no centro académico em tempo de aulas; pode-se também dizer que é quando o aluno não assiste as classes por diversas razões e de natureza variada.

Portanto, encontrámo-nos em presença de uma categoria pedagógica que deve ser analisada com profundidade quando se pretende aperfeiçoar rigorosamente o processo de ensino-aprendizagem. Daqui a importância de se ter em conta os elementos teóricos sobre o absentismo escolar.

Antes de tudo, ao abordarmos este assunto tivemos que significar a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem porque as ausências frequentes dos estudantes nas suas respectivas aulas tem consequências imediatas —nem sempre avaliadas em sua justa medida— que levam a repetição do ano lectivo, suspensão das aulas ou até mesmo abandono da escola.

Mas, durante a nossa pesquisa podemos constatar que o verdadeiro problema do absentismo escolar radica nos efeitos que provoca a médio e longo tempo; também pelas consequências que este fenómeno traz no mundo contemporâneo onde a aquisição de conhecimentos básicos, a carência de uma cultura geral integral e a falta de desenvolvimento de competências fundamentais traduz-se numa deficiente formação pessoal, social ou profissional.

Assim, encontramos como elementos teóricos referidos e que podem conduzir ao problema em questão estão determinados por múltiplos factores como o comportamento da família, a dinâmica da sociedade, o proceder educacional do próprio sistema, a atitude da administração da escola, o trabalho desenvolvido por cada professor e a disposição do próprio estudante para evitar o absentismo escolar.

Entretanto, a abordagem do tema vinculado ao insucesso escolar ficou feito desde a perspectiva de sua relação com o absentismo dos estudantes a instituições docentes.

A abordagem do segundo capítulo constituiu um acréscimo desde o ponto de vista multilateral ao breve juízo que ao respeito se fez sobre o absentismo escolar no capítulo I, onde indagamos que agentes sociais, económicos, psicológicos e do meio envolvente que provocam o absentismo escolar. Ademais, averiguamos também nas metodologias de ensino, nos conteúdos curriculares e nas condições institucionais que agentes levam ao aparecimento deste tipo de insucesso. É sobre esta base que fizemos o exame do assunto na Escola Superior Pedagógica do Namibe, particularmente em suas aulas de Matemática nos cursos de não especialização.

Para materializar o nosso propósito, apoiamo-nos na teoria sócio institucional e no facto de o absentismo escolar possuir uma natureza polifacética e subjectiva, segundo autores (Correia, T. 2003, p.70 & Nunes, M. 2006, p.94) que afirmam que este acontecimento deve-se a múltiplas razões e a diversos factores que vão desde as características dos alunos e dos professores, passando pelas metodologias de ensino, pelos conteúdos curriculares, pela filosofia da educação, a cultura de proveniência até aos factores institucionais.

Ainda no capítulo II fizemos menção ao absentismo escolar nas aulas de Matemática no ensino Superior onde estudos (Marrero, F. 2005) revelaram-nos que num importante número de ocasiões, o processo de ensino-aprendizagem da Matemática (Educação desde a Matemática) não satisfaz as expectativas dos pais, professores e a direcção da escola; em muitas ocasiões os alunos aprendem fórmulas, algoritmos ou definições para aprovarem no exame, que logo esquecem com facilidade e não são capazes de resolverem problemas a um nível produtivo, apresentando dificuldades na compreensão dos conceitos e carecem de estratégias para dar solução a situações que tem um carácter algorítmico.

A situação na Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola) não está alheio ao comportamento geral deste insucesso no ensino Superior; sem desprezarmos que existe preocupação e ocupação frente ao problema em questão, em sentido geral, e em particular face a atenção ao que acontece neste sentido nos cursos de não especialização nas aulas desta cadeia.

Mas, é saudável salientarmos que na ESPdN, devido as fraquezas e ameaças identificadas, a situação do absentismo escolar nas aulas de Matemática tendem a tomar contornos indesejados; apesar de a situação não ser alarmante, não descartando assim a

hipótese de se estudar as razões que se encontram na base de tal problema e tentar solucioná-lo pelas suas facetas mais penalizadoras.

O pleno conhecimento das razões e factores que conduzem ao absentismo escolar, em geral, e em particular na disciplina de Matemática, é um elemento determinante para mudar qualitativamente a situação na Escola Superior Pedagógica do Namibe no tema objecto de estudo.

Portanto, podemos acreditar que no combate ao absentismo escolar é muito importante a qualidade do professor, que não só deve ter o conhecimento dos conteúdos mas também deve saber transmiti-los aos seus estudantes, assim como ser capaz de reorganizá-los, reelaborá-los e transpô-los em situações didácticas em sala de aula. Tudo isto, é indispensável para garantir as competências práticas dos docentes e, de facto, estimular a assistência às aulas e o sucesso nas disciplinas em geral e, particularmente, em Matemática.

Podemos sustentar que são vários os factores relacionados ao absentismo escolar tais como os sociais, económicos, psicológicos, etc. Todos eles, tem o seu impacto nos diferentes níveis de ensino, incluindo o universitário.

No capítulo III fizemos uma abordagem sobre a problemática no ensino da Matemática em Angola. O impacto no absentismo escolar, isto porque o ensino da Matemática é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer país desenvolvido ou subdesenvolvido do Mundo. Entanto, Angola deve prestar especial atenção a este assunto.

Assim, a análise da problemática no ensino da Matemática na nação angolana passa por se ter em conta o currículo da referida disciplina; as competências dos professores desta cadeira e a importância de se planificar o processo de ensino aprendizagem; as limitações e erros no ensino desta matéria; as dificuldades dos alunos no seu processo de aprendizagem, e a falta de bases dos mesmos para enfrentarem as classes seguintes; e a carência de recursos nas aulas de Matemática (Rico, L. 2009).

Desde a perspectiva curricular, o conhecimento matemático que se transmite no processo docente educativo deve ter em conta que a cadeira de Matemática é parte de toda uma cultura ao alcance dos estudantes; assim, insere-se na necessidade formativa dos mesmos.

No acontecer da nossa pesquisa verificamos que o desajuste curricular entre os diversos ciclos de ensino, provoca complicações difíceis de superar, além da frustração que pode causar aos estudantes, assim como a desmotivação e o não desejo de permanecer nas aulas. Tal assunto também está presente nas lições de Matemática, e porém é um dos principais factores que podem estar na base do aparecimento do absentismo escolar.

Paralelamente, a rigidez curricular na disciplina em questão —junto a desarticulação de conteúdos, a deficiente integração entre os componentes teóricos e práticos, etc.— leva a perda de interesse pelos estudos e, portanto, estimula o absentismo em questão.

Não obstante, tivemos em conta o juiz produto de uma pesquisa (Matemática Projecto Político-Pedagógico, 2013) que considera que as competências de um professor de Matemática tem que exhibir um desenvolvimento que lhe conduza a um raciocínio lógico sobre os métodos matemáticos que lhe podem auxiliar na análise de situações problema e na procura de regularidades, assim como para fazer suposições, generalizações, escolher e empregar recursos estatísticos e computacionais para se encontrar solução de uma determinada questão. Igualmente, o professor desta disciplina deve possuir a capacidade de comunicar-se através de diferentes linguagens dentro da sua especialidade.

Também, tem que ser um didacta apto para desenvolver-se na arte de investigar em Matemática; além de possuir a habilidade de inserir-se em equipas de trabalho, tendo em conta as capacidades e fronteiras dos sujeitos ali envolvidos e com a percepção da importância que este trabalho representa para o progresso da Matemática a nível social; de construir novas possibilidades de actuação perante às emergentes necessidades detectadas no seu campo de desenvolvimento laboral em uma dimensão histórica que permite compreender a lógica e o significado da sua actuação educacional, segundo os conteúdos matemáticos e as tarefas dos docentes no ensino superior.

Dentro deste mesmo pensamento, cada vez que se analise as competências que deve ter qualquer professor, incluindo os de Matemática, é necessário fazer-se um realce acerca da planificação como elemento indispensável para se alcançar o sucesso escolar.

Chegado a este ponto, é relevante frisarmos que a planificação é primordial para distintas esferas da vida profissional, sem saltarmos de vista o exercício docente, visto que esta é uma área vocacionada à formação global do indivíduo.

Deste modo, podemos assegurar que a planificação no processo de ensino-aprendizagem não constitui apenas uma necessidade mas sim um dispositivo que determina e condiciona o verdadeiro papel do docente como um educador. Ou seja, esta competência converte-se em coluna vertebral para o êxito que se deseja no marco do dito processo, pois antecipa acções que favorecem o sistema educativo. É aqui a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

De forma ordinária, quando se encara um problema estão sempre presentes dificuldades para a sua própria solução. Então, é neste momento que aparece limitações e a possibilidade de se cometer erros.

É sabido que no processo de ensino aprendizagem da Matemática, como em outras disciplinas, apresentam-se as limitações e a ocorrência de erros quando o aluno exterioriza não ter adquirido conhecimentos ou habilidades suficientes durante a resolução de um determinado exercício ou teste.

Olhando para a realidade de Angola, podemos afirmar que situações de género têm acontecido, primeiro por falta de base dos estudantes e pelo absentismo dos mesmos. Pois se este não tiver bases suficientes e não se fizer presente durante as aulas é óbvio que não adquire conhecimentos nem habilidades suficientes para resolver situações matemáticas nem estabelecer uma relação entre conhecimentos científicos e situações do quotidiano o que pode comprometer a sua situação profissional.

Por tanto, na aprendizagem da Matemática, as limitações e erros nem sempre é da responsabilidade dos alunos. Há que perguntar qual é o comportamento das políticas educativas, a qualidade dos programas, a pertinência dos horários e a conduta de determinados professores que também concorrem para que tal facto aconteça.

Entretanto, nesta ordem de pensamento compartilhamos a percepção segundo a qual o educador pode adoptar uma das três posições a seguir:

Primeiro, que o erro for entendido como um facto inaceitável e que seja necessário ser punido; segundo, que o educador aceite que o erro é fruto de um acontecimento natural e que será corrigido com o passar do tempo; e terceiro, que o educador tenha uma concepção problematizada do erro e, portanto, não é tratado como uma questão reduzida ao resultado da operação (se acertou ou errou), mas sim de invenção e de descoberta (Nogaro, A. & Granella, E. 2007).

Em brevíário, podemos dizer que praticamente é impossível não se ter em conta que determinadas limitações impedem um bom desenvolvimento de qualquer actividade e, porém, do processo de ensino-aprendizagem da Matemática; também há que afirmar que está na atitude das pessoas — professores incluído— evitar o erro e, de acontecer, assumir o problema como uma oportunidade de melhorar o trabalho posterior.

Assim, o erro converte-se em um obstáculo que pode ser ultrapassado através do trabalho do professor com os seus alunos, além do próprio esforço deles; mas, as limitações constituem dificuldades que docentes e discentes devem encarar como resolução no labor conjunto no processo de ensino-aprendizagem.

Em correspondência, várias atitudes negativas em relação à cadeira de Matemática que é apresentada pelos estudantes estão associadas a ansiedade em querer terminar uma determinada tarefa e ao receio de fracassar e de errar, o que geralmente provoca bloqueios emocionais que podem afectar a disposição para uma melhor aprendizagem da disciplina.

É preciso conhecer-se em profundidade quais as razões que estão na base do absentismo escolar dos estudantes nas aulas de Matemática porque possibilitam enfrentar melhor as dificuldades e aperfeiçoar a docência desta disciplina e assim contribuir para reduzir o problema da falta de bases que apresentam alguns estudantes.

Além das dificuldades antes mencionadas presentes no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, também aparecem outros obstáculos que impedem o melhor desenvolvimento desta disciplina como são: a falta de base dos alunos e a escassez de recursos nas escolas.

A prática docente revela-nos que no processo de ensino-aprendizagem da Matemática há problemas com os conhecimentos básicos que os estudantes trazem dos níveis anteriores, visto que existem conceitos que não são bem explicados a tempo ou que nunca foram compreendidos adequadamente ou ainda que não foram interiorizados como é devido; pois estes problemas resumem-se por exemplo quando falta memorização de certas fórmulas por parte dos estudantes, dos teoremas ou procedimentos matemáticos; quando falta agilidade no cálculo mental e no manejo de expressões da disciplina; e ainda quando não há hábito em enfrentar dificuldades na resolução de determinados problemas matemáticos.

A experiência profissional, mostra-nos que muitas vezes os alunos reduzem as deficiências que possuem através de aulas extras as suas instituições, mas também nota-se que muitos estudantes não fazem os exercícios matemáticos orientados pelo professor com o objectivo de reforçar os conteúdos apoiado-se no trabalho independente. Portanto, nem sempre o estudo fora da escola por si mesmo elimina os problemas em questão.

Neste contexto, vale a pena ter sempre em conta que constitui um grande obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem em geral e também para o ensino da Matemática de uma forma particular, quando acontece que os estudantes chegam as nossas universidades com lacunas que deveriam ser atenuadas no II ciclo ou ainda antes.

Na opinião de uma Doutora em Matemática (Barrera, J. 2009), um terço dos alunos entram nas instituições superiores com faltas graves e precisam de uma nivelção antes de chegarem aos conhecimentos avançados da Matemática.

Sem dúvida alguma, ao se diagnosticar falta de bases nos estudantes no conhecimento necessário para garantir o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, tem que se fazer um reajuste no currículo que responda as dificuldades detectadas no diagnóstico que se faz na entrada a Universidade. Neste sentido, a Escola Superior Pedagógica do Namibe não é excepção.

Nesta reflexão, deve-se repudiar atitudes de professores muito preocupados em cumprir estritamente o programa da disciplina e nunca relacionar suas práticas pedagógicas com o perfil de saída que o currículo de formação pretende, bem como, estar atento as capacidades de aprendizagem dos alunos. Essa atitude neles evidencia uma amostra de um pensamento restrito, e porém não lhes permite dar aula de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus estudantes, nem estar em altura de contribuir na formação do profissional competente que Angola/Namibe em particular precisa.

Aos problemas de falta de bases nos estudantes para enfrentarem o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, se agrega a escassez de recursos nos estabelecimentos de ensino. Assim, de acordo com o magistério de alguns especialistas (Ferrero, N. et. al., n.d), em muitas ocasiões os alunos contam, quase exclusivamente, para a sua aprendizagem na Matemática, com apenas explicações do professor, sem algumas outras fontes. Pode entender-se que quando assim acontece, está ausente um bem

espiritual ou material e/ou faltam condições suficientes para satisfazer as necessidades dos discentes e dos seus entorno social.

A falta de base nos alunos e a escassez de recursos nas escolas converte-se em um obstáculo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem em geral, e particularmente da Matemática. Porém, é preciso que o professor tenha em conta tal situação para deste modo ocupar-se na diminuição dos efeitos negativos gerados pelas carências presentes na escola.

Como já foi dito anteriormente, no caso do ensino da Matemática muitas vezes tem lugar o erro por concebimentos incorrectos de aspectos medulares da Matemática o que traduz-se em um conhecimento errado no aluno. Estes erros, em algumas ocasiões são persistentes e/ou particular para cada aluno; ao tempo que sua superação precisa a reorganização dos seus conhecimentos.

Igualmente, acontece que alguns erros só surgem devido a compreensão inadequada da informação que transmite o professor, pois aceita-se como correcto o que não corresponde com o que está a ensinar o docente.

Entretanto, para uma melhor aproximação de como erradicar o erro no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, resulta pertinente fazer-se o estudo das causas e dos elementos que proporcionam tal situação desde uma perspectiva pedagógica tendo-se em conta a epistemologia da Matemática; de como o currículo desta cadeira pode contribuir a evitar determinados erros em dito processo; de como a formação do professor possibilita descobrir e dar solução quando aparecem disposições do género; e de como uma pesquisa psicométrica com apoio estatístico favorece a sua eliminação.

Portanto, o estudo feito e a prática docente investigativa acerca do processo de ensino-aprendizagem da Matemática permite-nos argumentar como corrigir o erro no processo de ensino-aprendizagem de acordo com diferentes razões.

Como se pode deduzir, muitos erros são cometidos no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina devido a falta de compreensão semântica da linguagem matemática; então o uso correcto dos símbolos e termos da cadeira, evitam determinados equívocos.

O professor desta cadeira deve envidar esforço de aproximar-se a perfeição sempre que se trata de reproduzir e representar imagens de figuras geométricas, pois pode ser que o uso inadequado do que se deseja, conduz a erros.

Para permitir uma rápida e significativa aprendizagem dos conceitos matemáticos pressupõe o domínio, destreza e aplicação de outros. Daí a aprendizagem deficiente e a falta de destreza no uso de determinados conceitos matemáticos, também têm sido uma das variáveis que conduzem frequentemente a erros no processo de ensino-aprendizagem desta matéria. Para se evitar erros desta natureza, o docente deve trabalhar bastante com a turma de maneira a criar agilidade nos seus discípulos e consolidar os conceitos básicos.

Logo, a ignorância dos algoritmos a falta de conhecimentos primários e o domínio insuficiente dos mesmos, converte-se num obstáculo para a realização exitosa de uma tarefa matemática.

O docente de Matemática deve ser flexível com a turma na tomada de determinadas decisões, para permitir que os seus alunos se adaptem a situações novas porquanto em cada uma delas predomina elementos particulares. Quer isto dizer que se o professor se mostra inflexível no modo de examinar as resoluções de exercícios efectuados pelos estudantes, então desestimula-os na busca de alternativas face a situações diferentes.

A experiência profissional e a reflexão do que acontece em Angola/Namibe/ESPdN, permitiu-nos mostrar a necessidade que existe do aluno dominar os elementos conceptuais da ciência Matemática e saber enfrentar as dificuldades no processo de ensino desta cadeira, sem desprezar a falta de bases que os mesmos carregam e a escassez de recursos, o que pode auxiliar na estratégia para aportar o combate ao absentismo escolar nas aulas da disciplina em questão.

Tendo-se mostrado o quadro do absentismo escolar em Angola, na província de Namibe e em particular na Escola Superior Pedagógica desta região, assim como algumas das principais abordagens teóricas a este fenómeno —não deixando de olhos que o absentismo escolar é um fenómeno multifacetado sendo diversas as variáveis que se associam para o decifrar—, a perspectiva seguida neste trabalho enquadrou-se nas opções metodológicas e desenho da investigação onde se incluiu um estudo de caso, a justificação e a pertinência da pesquisa, o problema e os objectivos do nosso labor.

Além disto, fez-se a caracterização da amostra do estudo, ao passo que apresentamos os resultados principais da pesquisa desenvolvida tendo em conta a aplicação tanto de técnicas qualitativas como quantitativas assim como as ações a desenvolver para minimizar o assunto em questão e as futuras linhas de investigação neste sentido. Tudo, na base de nosso estudo anterior (Sarmiento, A. 2009).

Para uma melhor compreensão do contexto em que se desenvolveu a investigação acerca do absentismo escolar na nação Angolana, foi preciso mostrar-se aqueles elementos que em conjunto caracterizam a situação da província de Namibe.

Em correspondência, apareceram dados acerca da situação geográfico, a caracterização da província nos planos económico e social, assim como a condição escolar, especificamente no que concerne a localização da escola e a qualificação da sua população.

Toda pesquisa científica requer a recolha de aspectos ligados directamente a um tema específico que leva a um conhecimento teórico sobre o mesmo. O assunto começa com o estudo de um determinado problema que interessa ao investigador e que condiciona o espaço do saber no marco da pesquisa. Neste sentido é válida a experiência de outros autores (Sequeira, P. 2010).

É neste marco que aparece a melhor ocasião para evidenciar aspectos reais sobre o problema de investigação que auxiliarão na constituição de deliberações científicas antecedida por um esforço de abstracção —que não tem haver com o conhecimento vulgar.

Nesta tentativa foi preciso construir-se esboços com o seu sistema categorial onde se estabeleceu vínculos entre os conceitos, tendo sempre em conta a hipótese formulada, pelo qual ficaram os instrumentos de trabalho que ajudaram numa correcta elaboração da realidade do objecto de estudo.

Para este estudo, seleccionámos a metodologia mista é dizer ferramentas de carácter qualitativo e quantitativa, onde foram utilizadas as técnicas de observação, a análise documental, a entrevista e o grupo de discussão durante a recolha de informações; assim como o inquérito por questionário.

A investigação principiou com observações ao objecto de estudo, incidindo no comportamento dos estudantes, nas actividades dos docentes, dos departamentos e das suas respectivas repartições e no ambiente do recinto escolar; isto exigiu do investigador disponibilidade em visitar e reparar o lugar da pesquisa. Sobre a base da confiança mútua, estabeleceu-se um diálogo e empatia com os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Precisamente por tratar-se de uma instituição que demanda um estudo de uma determinada questão em um intervalo de tempo específico, fundamentamos a nossa investigação na abordagem de estudo de caso.

Apoiando-nos nas características deste tipo de investigação, não constitui objectivo deste trabalho desenvolver todas as razões do absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe, mas sim aprofundar nos saberes do objecto de estudo: o absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialização nesta disciplina deste estabelecimento de ensino. Assim, propusemo-nos fazer centro da investigação através de “um estudo de caso”.

Reflectindo nos propósitos da Reforma Educativa no Ensino Superior em Angola — tendo em consideração as insuficiências registadas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática consequência do absentismo escolar—, na Escola Superior Pedagógica do Namibe foi nossa maior inquietação.

Assim, é nossa intenção foi saber o que fazer e como fazer para diminuir o índice deste fenómeno nesta instituição com o intuito de melhorar os resultados académicos na nossa província e em particular no nosso centro educativo, e simultaneamente aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina, visando produzir um ensino de qualidade, de forma a que os alunos sejam capazes de responder às situações do quotidiano de modo consciente e coerente. Nesta ordem de pensamento, é válido ter-se em conta os estudos anteriores (Sambundo, N. 2012)

Pois sendo as Escolas Superiores Pedagógicas núcleos para a promoção de um ensino de qualidade e de garantia para a continuação dos compromissos do Ministério do Ensino Superior para com a educação em Angola no futuro, e visando promover nos estudantes competências científicas, sociais e pessoais, pretendemos que as mesmas respondam às situações do quotidiano de forma eficaz. Assim, a nossa intenção foi

analisar as actividades e estratégias do docente, e também o programa da disciplina de Matemática e o ambiente escolar.

Todavia, a relação professor/aluno/família/comunidade converte-se em uma das vias pela qual se abre todo um campo de acção que a escola pode aproveitar para promover o êxito em sua tarefa educativa, criando estratégias que permitam minorar as desvantagens que penalizam um número importante de alunos oriundos de meios sociais, culturais e económicos menos privilegiados.

Além disso, a pesquisa sobre o absentismo escolar revelou-nos uma significativa deficiência nas aprendizagens adquiridas pelos estudantes ao fim de cada ciclo de ensino, fruto deste fenómeno.

Assim, um ambiente verdadeiramente alternado no recinto escolar e em sala de aula, é necessário para superar ao mesmo tempo os problemas do ensino tradicional e as dificuldades de aprendizagem provocadas pelo absentismo escolar.

Algumas constatações iniciais obtidas por nós, permitiram delimitar o tema em estudo, pois a presença do absentismo escolar afecta directa e/ou indirectamente a qualidade da aprendizagem.

Portanto, esta realidade factual despertou-nos o interesse em desenvolver este trabalho intitulado “*Estudo e análise do absentismo escolar nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola)*”.

Apoiando-nos na análise e a interpretação adequada das informações obtidas sobre o absentismo em questão, foi o nosso interesse sugerir estratégias que guiem os professores e a direcção da escola a tomar decisões apropriadas que estimulam a permanência dos estudantes em nosso centro educativo, em particular nas aulas de Matemática, em função do sucesso escolar.

Supondo existir uma taxa de êxito escolar reduzida motivada pelo absentismo escolar, pretendeu-se incidir na importância da transformação de alguns espaços escolares, o ambiente nas salas de aula e incentivar a participação activa na vida da escola de todos os agentes educativos, onde as oportunidades de aprendizagem devem estar ao alcance de todos os alunos.

A realização do estudo não teve em conta todo o universo da Escola Superior Pedagógica do Namibe, mas sim uma amostra representativa desta escola.

A população da presente investigação é constituída por professores e estudantes do 2º Ano e 3º Ano dos cursos de Licenciatura de Física e Química da Escola Superior Pedagógica do Namibe. Deste modo, o tamanho populacional foi de 175.

Relativamente a amostra trabalhou-se com um total de 140 elementos, tamanho amostral obtido a partir de uma equação que nos oferece uma significância de 95%, precisão de 3%, proporção esperada de 5%. A representatividade da amostra é garantida pela aleatoriedade do processo.

Depois de seleccionada a amostra, tivemos o cuidado de verificar até que ponto ela é susceptível de fornecer contributos válidos à pesquisa, uma vez que conduzir uma investigação científica exige que todos os elementos presentes num estudo de caso não provoquem confusão nem embaraços.

Para a recolha de dados empregou-se um conjunto de técnicas desde as qualitativas (a observação, a análise documental, a entrevista e o grupo de discussão) e a quantitativa que abarcou o inquérito por questionário a professores e alunos. Na oportunidade, explicou-se em que consiste tais técnicas.

Para a análise e apresentação dos resultados foi feita a análise multivariada: análise factorial. Esta técnica presuppõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (factores), que expressa o que existe de comum nas variáveis originais.

A análise factorial foi realizada para um conjunto de dados resultante dos inquéritos dirigidos aos estudantes e para os professores. Em cada um dos casos a análise foi feita em quatro partes: Docência; Organização escolar; Relações sociais; Aspectos didáticos e do currículo de Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

A análise entre variáveis qualitativas, foi representada em tabelas de contingência, com o objectivo verificar a existência de relações de dependência entre as variáveis, através de testes, bem como, medir a sua intensidade, através de medidas de associação (Pestana & Gagueiro, 2014).

A prova do qui-quadrado (X^2) foi utilizada para comprovar se existem diferenças estatisticamente significativas entre duas distribuições, pois ela mede o grau de discrepância entre um conjunto de frequências observadas e um conjunto de frequências esperadas.

O qui-quadrado foi também usado para quantificar a associação entre variáveis qualitativas, comparando assim as diferenças entre os valores observados e os esperados, pois Quanto maior for o valor da estatística (X^2), maior será o grau de associação existente entre as duas variáveis. Assim, na presente análise usamos o teste do Qui-Quadrado Pearson, com um nível de significância de 95%.

Seguidamente, mostrou-se as análises das tabelas de contingência do spss, relacionando o género com as diferentes variáveis analisadas no estudo.

A informação obtida por intermédio da análise KMO de 0,714 e o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “ Varimax” com Kaiser.

A técnica ACP (Análise de Componentes Principais), foi empregue para transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si, noutra conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas, que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, reduzindo a complexidade e interpretação dos dados.

Seguidamente apresentou-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor foi composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 a este factor (mais ou menos 0,4) (Pestana, M; & Gageiro, J. 2014). O método de extracção utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser.

A prática investigativa evidenciou que para garantir a cientificidade não é suficiente a utilização de uma só fonte.

Neste trabalho, fez-se a triangulação dos dados obtidos na pesquisa visto que, nele foram usados uma diversidade de fontes num mesmo estudo.

Em suma, podemos acreditar que o resultado da triangulação evidencia que as informações da investigação aportaram elementos para nada contraditória se não que se complementaram, verificando-se assim a validez do emprego destas técnicas; ao passo que a análise feita a partir da aplicação dos instrumentos de investigação qualitativo e quantitativo levou-nos a concluir que cumprimos de maneira satisfatória com os objectivos da nossa investigação. Entanto, também permitiu-nos ratificar a pertinência de fazer algumas sugestões para aportar um contributo na diminuição dos factores que podem levar ao insucesso docente, em especial ao absentismo escolar.

Palavras-chaves: absentismo escolar, insucesso escolar, aproveitamento escolar, diminuição do absentismo e do insucesso escolar.

RESUMEN

La presente investigación es un intento de garantizar una rigurosa y sistemática indagación sobre el absentismo escolar en las clases de matemáticas en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe, Angola. La misma fue concebida a partir de la siguiente pregunta: un problema científico: *"Será que una vez conocida las percepciones de los estudiantes y profesores sobre el absentismo escolar en las clases de matemáticas de cursos no especializados en esta disciplina en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe, se podrá reducir las situaciones que provocan este fracaso?"*. El objetivo general es comprender las percepciones que los estudiantes y profesores tienen sobre el absentismo escolar en las clases de matemáticas de cursos no especializados en esta disciplina en la Escuela Pedagógica de Namibe (ESPdN) con el fin de proponer posibles soluciones a este problema. Su estructura se divide en dos partes: los fundamentos teóricos y empíricos marco de la investigación; y tiene cuatro capítulos (tres en el primer tiempo y una en el segundo). La contribución más importante y lo novedosa de esta investigación es proporcionar una respuesta afirmativa al problema científico, proponiendo que hacer para reducir el absentismo escolar en la disciplina en dicha escuela e indicar las futuras líneas de investigación tanto en este centro académico como en otras instituciones de este Angola. En el primer capítulo de este trabajo hacemos mención a los aspectos teóricos de absentismo escolar y la realidad espacial. El fracaso escolar. Desde la concepción del absentismo escolar necesita sus propios aspectos teóricos, como ocurre con los objetos de todas las investigaciones científicas.

Además, al entrar en una concepción tal, se tuvo en cuenta el estudio de la conducta del sujeto en el mundo, en África, en Angola, en la provincia de Namibe y, en particular, en la Escuela Pedagógica de Namibe.

Sin embargo, hubo algunos comentarios sobre el fracaso escolar, sus principales teorías y representaciones, porque el absentismo en cuestión forma parte de dicho fracaso.

Con esto en mente, antes de definir lo que se entiende por el concepto de absentismo escolar, hay que decir que en particular autor (Amiguiño 1998, p.62) afirma que la falta de normas sociales, entre otros -incluyendo algunos innata, desde su punto de vista no es general, como es la falta de interés en la escuela, la falta de gusto por la asistencia a la escuela y no hay asignación de significado real para el trabajo que se desarrolla.

Otro (Montenegro, 2007, p.33) dice que para combatir el absentismo escolar se convierte a su vez en decisiva motivación extrínseca para ir a la escuela, la motivación intrínseca que es "[...] la transformación de la obligación de ir a la escuela existe un placer siendo".

En este contexto, la investigación hizo que nos permitiese definir el absentismo escolar, como constante ausencia de los estudiantes en el centro académico en las clases de tiempo; También se puede decir que es cuando el estudiante no asiste a clases por varias razones y de variada naturaleza.

Así que nos encontramos en presencia de una categoría pedagógica que debe ser analizado en profundidad cuando se quiere mejorar estrictamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de tener en cuenta los elementos teóricos del absentismo escolar.

En primer lugar, para hacer frente a este problema tuvimos que significar su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque las ausencias frecuentes de los estudiantes en sus respectivas clases tienen consecuencias inmediatas que conducen a la repetición del año escolar, suspensión de clases o incluso abandonar la escuela.

Sin embargo, durante nuestra investigación, podemos ver que el verdadero problema del absentismo escolar radica en los efectos que causa el medio de mucho tiempo; también las consecuencias que trae este fenómeno en el mundo contemporáneo, donde la adquisición de conocimientos básicos, la falta de una cultura general integral y la falta de desarrollo de las habilidades fundamentales se traduce en una formación personal, social o profesional deficiente.

Así, nos encontramos cómo estos elementos teóricos y que puede conducir al problema en cuestión están determinados por múltiples factores tales como el comportamiento de la familia, la dinámica de la sociedad, la composición educativa del sistema en sí, la actitud de la administración de la escuela, el trabajo de cada maestro y el diseño de los propios estudiantes para prevenir el absentismo escolar.

Sin embargo, la aproximación al tema relacionado con el fracaso escolar se hizo desde la perspectiva de su relación con el ausentismo de los estudiantes a las instituciones de enseñanza.

El segundo capítulo constituyó un aumento desde el punto de vista multilateral al breve

juicio que se hizo sobre el absentismo escolar en el capítulo I, donde determinamos cuales son los agentes sociales, económicos, psicológicos y del entorno que provocan el absentismo escolar. Por otra parte, hemos comprobado cuales son las metodologías de enseñanza, los contenidos, programas y en las condiciones institucionales cuales son los agentes llevan a la aparición de este tipo de fallo. Sobre esta base se examinó en cuestión la Facultad de Pedagogía de Namibe, particularmente en las clases de matemáticas en los cursos que no son de la especialidad.

Para materializar nuestro propósito, nos basamos en la teoría social institucional y el hecho de que el absentismo escolar tiene un carácter multifacético y subjetivo, según los autores (Correia, T., 2003, p.70 y Nunes, M., 2006, p.94) que afirman que este evento se debe a muchas razones y muchos factores que van desde las características de los estudiantes y profesores, a través de los métodos de enseñanza, el contenido curricular, la filosofía de la educación, procedentes de la cultura a los factores institucionales.

Aún en el capítulo II hizo mención al absentismo escolar en las clases de matemáticas en la educación superior, donde estudios (Marrero, F., 2005) nos mostraron que un número significativo de ocasiones, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (la enseñanza de las matemáticas) no cumple con las expectativas de los padres, los maestros y la administración escolar; en muchas ocasiones los estudiantes aprenden fórmulas, algoritmos o ajustes para aprobar el examen, y después olvidan fácilmente y no son capaces de resolver problemas a nivel productivo, presentando dificultades en la comprensión de los conceptos y la falta de estrategias para dar solución a situaciones que tienen un carácter algorítmico.

La Escuela Pedagógica de Namibe (Angola) no esta ajena a esta situación y al comportamiento general de este fracaso en la educación superior; sin dejar de mencionar que existe una preocupación y ocupación con el problema en un sentido general y en particular atiende a lo que sucede en este sentido en las clases de los cursos no especializados.

Sin embargo, es saludable destacar que en ESPdN, debido a las debilidades y amenazas identificadas, las situaciones de absentismo escolar en las clases de matemáticas tienden a tomar contornos indeseados; aunque la situación no es alarmante, por lo que no se descarta la posibilidad de estudiar las razones que se encuentran en la raíz de este problema y tratar de resolverlo a través de formas más drásticas.

El conocimiento pleno de las razones y factores que conducen al absentismo escolar, en general y particularmente en la disciplina de matemáticas, es un elemento clave para cambiar cualitativamente la situación en la Escuela Pedagógica de Namibe en el tema objeto de estudio.

Por lo tanto, creemos que en la lucha contra el absentismo escolar es muy importante y la calidad del maestro, que no sólo debe tener conocimiento de los contenidos, sino que también debe saber transmitirlo a sus alumnos, además de ser capaz de organizarlos, elaborarlos y transpolarlos en situaciones de enseñanza en el aula. Todo esto, es esencial para asegurar las habilidades prácticas de los profesores y de hecho alentar a las clases de asistencia y el éxito en las disciplinas en general y en particular en las matemáticas.

Podemos decir que hay varios factores relacionados con el absentismo escolar como social, económica, psicológica, etc. Todos ellos tienen su impacto en los diferentes niveles de enseñanza, incluida la universitaria.

El Capítulo III realizó una aproximación al problema abordado en la enseñanza de la matemática en Angola. El impacto sobre el absentismo escolar, esto debido a que la enseñanza de las matemáticas es muy importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier país desarrollado o subdesarrollada en el mundo. Por lo que, Angola debe prestar especial atención a este asunto.

Por lo tanto, el problema del análisis en la enseñanza de las matemáticas en la nación de Angola pasa por tener en cuenta el plan de estudios de la disciplina; las habilidades de los maestros de esta disciplina y la importancia de planificar del proceso de enseñanza y aprendizaje; las limitaciones y errores en la enseñanza de esta materia; las dificultades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y la falta de bases de los mismos para enfrentar esta disciplina y la falta de recursos en las clases de matemáticas (Rico, L. 2009).

Desde el punto de vista curricular, el conocimiento matemático que se transmite en el proceso de enseñanza educativa debe tener en cuenta que la disciplina de matemáticas es parte de toda una cultura al alcance de los estudiantes; por lo tanto, es parte de la formación que necesitan los mismos.

Durante nuestra investigación hemos encontrado que la falta de adecuación curricular entre los distintos niveles de la educación, provoca complicaciones difíciles de superar,

más allá de la frustración que puede causar los estudiantes, así como la desmotivación y el no deseo de no permanecer en clase. En este tema también está presente en las clases de matemáticas, y pueden ser uno de los principales factores que pueden dar origen al absentismo escolar.

Paralelamente a la rigidez curricular en la disciplina, junto la desarticulación de los contenidos, la falta de integración entre los componentes teóricos y prácticos, etc.- conduce a la pérdida de interés por los estudios y por lo tanto fomenta el absentismo en cuestión.

Sin embargo, hemos tenido en cuenta el resultado de la investigación (Proyecto Político-Pedagógico de Matemáticas, 2013), que considera la competencia de un profesor de matemáticas tiene que mostrar un desarrollo que le llevará a un razonamiento lógico acerca de los métodos matemáticos que pueden ayudar en el análisis de situaciones problemáticas y que buscan regularidades, así como a hacer suposiciones, generalizaciones, eliger y emplear recursos estadísticos y computacionales para encontrar una solución a un tema en particular. Además, el profesor de este curso debe tener la capacidad de comunicarse a través de diferentes lenguajes dentro de su especialidad.

Además, tiene que ser un didacta con condiciones de desarrollar el arte de la investigación en matemáticas; de tener la capacidad de Insertar a los alumnos en equipos de trabajo, teniendo en cuenta las capacidades y las fronteras de los sujetos implicados y con la percepción de la importancia de este trabajo para avanzar en las matemáticas a nivel social; y construir nuevas posibilidades de actuación ante las nuevas necesidades identificadas en su campo en desarrollo laboral en una dimensión histórica que nos permite comprender la lógica y el sentido su trabajo educativo, seguidos de contenidos matemáticos y las tareas de los profesores en la educación superior.

Dentro de este mismo pensamiento, cada vez que analizen las habilidades que debe poseer cualquier maestro, incluyendo los de matemáticas, es necesario hacer énfasis en la planificación como un elemento esencial para lograr el éxito académico.

En este punto, es importante tener en cuenta que la planificación es de suma importancia para los diferentes sectores de la vida profesional, sin perder de vista el ejercicio del docente, ya que esta es un área dedicada al desarrollo global del individuo.

Por lo tanto, podemos asegurar que la planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo una necesidad, sino un dispositivo que determina y condiciona el verdadero papel del docente como educador. Es decir, esta competencia se convierte en un eslabón principal para el éxito que se desea en el contexto de dicho proceso, pues anticipa acciones que mejoran el sistema de educación. Aquí radica esa importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo general, cuando se enfrenta a un problema están siempre presentes dificultades para su propia solución. Por lo tanto, es en este punto que aparecen limitaciones y la posibilidad de cometer errores.

Es conocido que en el proceso de enseñanza -aprendizaje las matemáticas, como en otras disciplinas, se presentan limitaciones y se producen errores cuando el estudiante exterioriza no haber adquirido conocimientos y habilidades suficientes para la resolución de un ejercicio o prueba en particular.

En cuanto a la realidad de Angola, podemos afirmar que las situaciones como estas se han generado, primero por la falta de base de los estudiantes y por el absentismo de los mismos. Pues si estos no tuvieran las bases suficientes y no asisten a las aulas es obvio que no pueden adquirir conocimientos y habilidades suficientes para resolver situaciones matemáticas sin establecer una relación entre conocimiento científicos y situaciones de la cotidianidad que pueden comprometer su situación profesional.

Por lo tanto, en el aprendizaje de las matemáticas, las limitaciones y los errores no siempre es la responsabilidad de los estudiantes. Debemos preguntarnos cuál es el comportamiento de las políticas educativas, la calidad de los programas, la relevancia de los tiempos y la conducta de ciertos maestros también contribuyen a que esto suceda. Sin embargo, estos órdenes de pensamiento comparten la percepción según la cual el educador puede adoptar una de las tres posiciones siguientes:

En primer lugar, el error se entiende como un hecho inaceptable y la necesidad de ser castigado; en segundo lugar, que el maestro aceptó que el error es el resultado de un evento natural y se corregirá con el tiempo; y, en tercer lugar, que el educador tiene un error de diseño problematizado y por lo tanto no se trata como resultado al resultado de la operación de que se trate (haya sido roto o perdido), sino de invención y descubrimiento (Nogaro, A. y Granella, y. 2007).

En el Breviario, podemos decir que es prácticamente imposible no tener en cuenta que ciertas limitaciones impiden un buen desarrollo de cualquier actividad y, ocurren en el,

proceso de enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas; También se puede decir que está en la actitud de las personas, los maestros incluidos- evitar el error, y de pasar, tomar el problema como una oportunidad para mejorar aún más el trabajo.

Por lo tanto, un error puede convertirse en un obstáculo que puede ser superado por a través del trabajo del profesor con sus alumnos, además de los esfuerzos de ellos; pero las limitaciones son las dificultades que los profesores y estudiantes tienen que enfrentar como resolución en el trabajo conjunto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, una serie de actitudes negativas hacia la disciplina de matemáticas que se presenta por los estudiantes están asociados con la ansiedad querer completar una tarea determinada y el miedo al fracaso y a los errores, que por lo general hace provocarlos bloqueos emocionales que pueden afectar la disposición de aprender mejor la disciplina.

Es necesario conocer en profundidad las razones que subyacen en el absentismo escolar de los estudiantes en las clases de matemáticas, ya que permiten enfrentar las dificultades y mejorar la enseñanza de esta disciplina y contribuir así a reducir el problema de la falta de bases que presentan algunos estudiantes.

Además de las dificultades antes mencionadas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, también aparecen otros obstáculos que dificultan el mejor desarrollo de esta disciplina como son: la falta de una base de estudiantes y la falta de recursos en las escuelas.

La experiencia docente nos muestra que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas hay problemas con los conocimientos básicos que los estudiantes traen de los niveles anteriores, ya que hay conceptos que no están bien explicados tiempo y que nunca han sido entendido correctamente o que no fueron interiorizados como es debido; pues estos problemas se resumen por ejemplo, cuando falta la memorización de ciertas fórmulas por los estudiantes, teoremas o procedimientos matemáticos; la falta de agilidad en el cálculo oral y la no utilización de las expresiones de la disciplina ; incluso cuando no hay hábito de hacer frente a las dificultades en la resolución de ciertos problemas matemáticos.

La experiencia profesional nos muestra que los alumnos a menudo reducen las deficiencias que tienen a través de clases adicionales en sus instituciones, sino también

se observa que muchos estudiantes no hacen ejercicios matemáticos orientados por el profesor con el objetivo de mejorar el contenido apoyándose en el trabajo independiente. Así que no siempre el estudio fuera de la propia escuela elimina esos problemas.

En este contexto, vale la pena tener siempre en presente que constituye un gran obstáculo para el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y también para la enseñanza de las matemáticas de una manera particular, cuando ocurre que los estudiantes llegan a nuestras universidades con lagunas que debieron ser atendidas en el ciclo II o incluso antes.

En la opinión de una Doctora en Matemáticas (Barrera, J. 2009), un tercio de los estudiantes entrar en las instituciones superiores con mala preparación y necesitan una nivelación antes de que lleguen al conocimiento avanzado de las matemáticas.

Sin lugar a dudas, para diagnosticar la falta de bases en los alumnos en los conocimientos necesarios para garantizar el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, tiene que hacerse un reajuste en el plan de estudios que aborda las dificultades encontradas en el diagnóstico que se realiza para la entrada a la Universidad. En este sentido, la Escuela Pedagógica de Namibe no es una excepción.

En esta reflexión, hay que repudiar las actitudes de los profesores muy preocupados en cumplir estrictamente el programa de la disciplina y no relacionan sus prácticas pedagógicas con el perfil de salida que el programa de formación pretende, así como prestan atención al pensamiento limitado de los estudiantes y esto puede impedirles enseñar de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, ni estar a la altura de contribuir con la formación de profesionales competentes que Angola /Namibe particularmente necesita.

A los problemas de falta de base en los estudiantes para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, se le añade la falta de recursos en las escuelas. Por lo tanto, de acuerdo con la enseñanza de algunos expertos (Ferrero, N. et. Al., S / D), en muchos casos, los estudiantes tienen casi exclusivamente para su aprendizaje en matemáticas, con sólo las explicaciones del profesor sin algunas otras fuentes. Se puede entender que cuando esto sucede, no se encuentra una muy espiritual

o material y / o la falta de condiciones suficientes para satisfacer las necesidades de los estudiantes y su entorno social.

La falta de base de los estudiantes y la escasez de recursos en las escuelas se convierte en un obstáculo para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y particularmente el de las matemáticas. Sin embargo, es necesario que el maestro tenga en cuenta esta situación para de esta forma poder ocuparse de la reducción de los efectos negativos generados por las deficiencias presentes en la escuela.

Como se dijo anteriormente, en el caso de la enseñanza de las matemáticas a menudo ocurren errores por concepciones incorrectamente sobre aspectos medulares de las matemáticas que se traducen en un conocimiento erróneo del estudiante. Estos errores a veces son persistentes y / o particular de cada estudiante; al mismo tiempo que su superación necesita reorganizar sus conocimientos.

También ocurre que algunos errores sólo se producen debido a la falta de comprensión de la información que transmite el profesor, ya que se acepta como correcto que no se corresponde con lo que enseña el docente.

Sin embargo, para un mejor enfoque de como erradicar el error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, resulta necesario realizar el estudio de las causas y elementos que proporcionan tal situación desde una perspectiva educativa, teniendo en cuenta la epistemología de las matemáticas; cómo el plan de estudios de este curso puede ayudar a evitar ciertos errores en dicho proceso; la forma en la formación del profesorado permite descubrir y solucionar cuando aparecen disposiciones en el género; y como la investigación psicométrica con apoyo estadístico favorece su eliminación.

Por lo tanto, el estudio realizado y la práctica docente investigativa acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas nos permite que argumentar cómo corregir el error en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a diferentes razones.

Como se puede deducir, se cometen muchos errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina debido a la falta de comprensión semántica del lenguaje matemático; por lo que, el uso correcto de los símbolos y términos de la disciplina, evitarían ciertos errores.

El profesor de esta disciplina debe hacer un esfuerzo para acercarse a la perfección cuando se trata de reproducir y representar imágenes de figuras geométricas, pues puede ser que el uso inadecuado de lo que se desea, conduzca a errores.

Para permitir un aprendizaje rápido y significativo de los conceptos matemáticos presupone el dominio, destreza y aplicación de otros. De ahí el aprendizaje deficiente y la falta de destreza en el uso de ciertos conceptos matemáticos también han sido una de las variables que a menudo conducen a errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia. Para evitar errores de esta naturaleza, el profesor debe trabajar duro con el grupo con el fin de crear agilidad en sus discípulos y consolidar los conceptos básicos.

Por lo tanto, la ignorancia de los algoritmos, la falta de conocimiento primario y el dominio insuficiente de los mismos, se convierte en un obstáculo para la realización exitosa de una tarea matemática.

El profesor de matemáticas debe ser flexible con la clase en la toma de ciertas decisiones, para permitir a sus estudiantes se adapten a las nuevas situaciones por lo que, en cada una de ellas predominan elementos particulares. Esto significa que, si el profesor se muestra inflexible con el fin de examinar las resoluciones de ejercicios realizados por los alumnos, los desmotiva en la búsqueda de alternativas para hacer frente a diferentes situaciones.

La experiencia profesional y la reflexión de lo que ocurre en Angola / Namibe / ESPdN nos permite poner de manifiesto la necesidad que hay de el estudiante domine los elementos conceptuales de la ciencia matemática y sepa enfrentar las dificultades en el proceso de enseñanzade esta disciplina , sin dejar de lado la falta de bases que llevan y la escasez de recursos, lo que puede ayudar en la estrategia para contribuir a la lucha contra el absentismo escolar en las clases de la disciplina en cuestión.

Después de haber mostrado la imagen del absentismo escolar en Angola, en la provincia de Namibe y, en particular, en la Escuela Superior Pedagógica de esta región, así como algunos de los principales enfoques teóricos de este fenómeno , sin dejar de reconocer que el absentismo escolar es un fenómeno multifacético siendo muchas variables que se asocian para decifrarlo, la perspectiva seguida en este trabajo se enmarca en las opciones metodológicas y diseño de la investigación donde se incluyó un estudio de

caso, la justificación y la relevancia de la investigación, el problema y los objetivos de nuestro trabajo.

Además, se realizó la caracterización de la muestra del estudio, mientras se presentan los principales resultados de la investigación desarrollada teniendo en cuenta la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas, así como acciones a desarrollar para minimizar la cuestión y las futuras líneas de investigación en este sentido. Todo sobre la base de nuestro estudio anterior (Sarmiento, A. 2009).

Para una mejor comprensión del contexto en que se desarrolló la investigación sobre el absentismo escolar en la nación angoleña, era necesario mostrar aquellos elementos que en conjunto caracterizan la situación de la provincia de Namibe.

En consecuencia, se presentan datos sobre la situación geográfica, la caracterización de la provincia en los ámbitos económico y social, así como las condiciones de la escuela, específicamente con respecto a la ubicación de la escuela y la cualificación de su población.

Toda investigación científica requiere de recogida de aspectos relacionados directamente a un tema específico, que conduce a un conocimiento teórico sobre el mismo. El tema comienza con el estudio de un problema particular que interesa al investigador y el acondicionamiento del espacio de conocimiento en el marco de la investigación. En este sentido, se valida la experiencia de otros autores (Sequeira, P. 2010).

Es en este marco que aparece el mejor momento para mostrar los aspectos reales del problema de investigación que ayudará en el establecimiento de las deliberaciones científicas precedido por un esfuerzo de abstracción, que no tiene que ver el conocimiento común.

En este intento fue necesario construir bocetos con su sistema categorial donde estableció vínculos entre los conceptos, teniendo en cuenta la hipótesis propuesta, por lo que quedarán en los instrumentos de trabajo que ayudaran a una preparación adecuada de la realidad del objeto de estudio.

Para este estudio, se seleccionó una metodología mixta es decir herramientas de naturaleza cualitativa y cuantitativa, donde se utilizaron las técnicas de observación, el

análisis de documentos, las entrevistas y un grupo de discusión sobre el tema durante la recogida de información; así como la encuesta.

La investigación se inició con las observaciones al objeto de estudio, centrándose en el comportamiento de los estudiantes, en las actividades de los profesores, de los departamentos y de su organización y así como el ambiente de la escuela; esto requirió la disponibilidad del investigador para visitar y fijar el lugar de la investigación. Sobre la base de la confianza mutua, se establecieron diálogos con empatía con las personas involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Precisamente porque es una institución que exige un estudio de un tema en particular en un intervalo de tiempo específico, basamos nuestra investigación en el estudio de casos. Basándose en las características de este tipo de investigación no es objetivo de este trabajo el desarrollo de todas las causas de absentismo escolar en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe, sino profundizar en el conocimiento del objeto estudio: el absentismo escolar en las clases de matemáticas de los cursos experiencia en esta disciplina esta escuela. Así que nos dispusimos a centro para la investigación con "un estudio de caso".

Reflejando los efectos de la Reforma Educativa en la Educación Superior en Angola y teniendo en cuenta las deficiencias encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas a causa del de absentismo escolar, la Escuela Superior Pedagógica de Namibe fue nuestra mayor preocupación.

Por lo tanto, es nuestra intención era saber qué hacer y cómo reducir la tasa de este fenómeno en esta institución con el fin de mejorar el rendimiento académico en nuestra provincia y en particular en nuestro centro educativo, y al mismo tiempo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina con el fin de producir una educación de calidad, para que los estudiantes sean capaces de responder a las situaciones de la vida cotidiana de manera consciente y coherente. Con esto en mente, es válida para tener en cuenta los estudios previos (Sambundo, N. 2012).

Por ser las Escuelas Superiores Pedagógicas núcleos para la promoción de la educación de calidad y garantía para la continuación de los compromisos del Ministerio de Educación Superior con la educación en Angola en el futuro y para promover en los estudiantes habilidades científicas, sociales y personales, tenemos la intención de que

las mismas respondan a las situaciones cotidianas de manera efectiva. Por lo tanto, nuestra intención fue analizar las actividades y estrategias de enseñanza, así como el programa de la disciplina de matemáticas y el entorno escolar.

Sin embargo, la relación profesor /estudiante/familia / comunidad se convierte en una de las maneras por las cuales se abre todo un campo de acción que la escuela puede utilizar para promover el éxito en su tarea educativa, creando de estrategias que permitan reducir las desventajas que penalizan un número significativo de estudiantes que provienen de un medio de social, cultural y económico menos privilegiados.

Además, la investigación sobre el absentismo escolar nos mostró una significativa deficiencia en el aprendizaje adquirido por los estudiantes al final de cada ciclo de enseñanza, resultado de este fenómeno.

Por lo tanto, un entorno verdaderamente alternativo en terrenos de la escuela y en el aula, es necesario superar al mismo tiempo los problemas de las dificultades tradicionales de enseñanza y las dificultades de aprendizaje causados por el absentismo escolar.

Algunos resultados iniciales obtenidos por nosotros, ayudaron a determinar la materia o tema de estudio, ya que la presencia de absentismo escolar afecta directa y / o indirectamente la calidad del aprendizaje.

Así que esta realidad de los hechos nos despertó el interés en el desarrollo de este trabajo titulado *"Estudio y Análisis de absentismo escolar en las clases de Matemáticas en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe (Angola)."*

Basándose en el análisis y la interpretación correcta de la información obtenida sobre el absentismo en cuestión, fue de nuestro interés sugerir estrategias para orientar a los profesores y la dirección de la escuela para tomar las decisiones adecuadas que estimulen la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, en particular en las clases de matemáticas para lograr el éxito escolar.

Suponiendo que exista una tasa de éxito escolar reducida motivada por el absentismo escolar, se pretende centrarse en la importancia de la transformación de algunas áreas de la escuela, el ambiente en el aula y fomentar la participación activa en la vida escolar de

todos los educadores, donde las oportunidades el aprendizaje deben estar disponible para todos los estudiantes.

En la realización del estudio no se tuvo en cuenta todo el universo de la Escuela Superior Pedagógica de Namibe, sino una muestra representativa de esta escuela.

La población de esta investigación está constituida por profesores y estudiantes de 2^{do} y 3^o año de los cursos de Licenciatura en Física y Química de la Escuela Superior de Pedagogía de Namibe. Por lo tanto, el tamaño de la población era 175.

Para la muestra se trabajó con un total de 140 elementos, tamaño de la muestra obtenida da partir de una ecuación que nos ofrece una significancia del 95% de precisión del 3% proporción esperada de 5%. La representatividad de la muestra está garantizada por la aleatoriedad del proceso.

Una vez seleccionada la muestra, fuimos cuidadosos de verificar en qué medida es probable que proporcione contribuciones válidas para la investigación, ya que la realización de una investigación científica requiere que todos los elementos presentes en un estudio de caso no provoquen confusión ni disturbios.

Para la recolección de datos se utilizó un conjunto de técnicas de cualitativas (observación, análisis de documentos, entrevistas y grupos focales) y la encuesta cuantitativa que cubre la encuesta a los profesores y estudiantes. En su momento, se explicó en que consisten tales técnicas.

Para el análisis y presentación de los resultados se hizo un análisis multivariante: el análisis factorial. Esta técnica supone la existencia de un menor número de variables no observadas subyacentes a los datos (factores) que expresa lo que es común en las variables originales.

El análisis factorial se realizó a un conjunto de datos como resultado de las encuestas de estudiantes y profesores. En cada caso, el análisis se realizó en cuatro partes: La enseñanza; organización escolar; las relaciones sociales; aspectos didácticos y planes de estudios de matemáticas que pueden influir en el absentismo escolar.

El análisis de las variables cualitativas fue representa en las tablas, con el fin y el objetivo de verificar la existencia de relaciones de dependencia entre las variables, a

través de pruebas, y medir su intensidad, a través de medidas de asociación (Pestana y Gagueiro de 2014).

La prueba de (X^2) se utilizó para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos distribuciones, ya que mide el grado de discrepancia entre un conjunto de frecuencias observadas y un conjunto de frecuencias esperadas.

También se utilizó para cuantificar la asociación entre variables cualitativas, comparando así las diferencias entre los valores observados y los esperados, pues mientras mayor sea el valor de la estadística de (X^2), mayor es el grado de asociación entre las dos variables. Por lo tanto, en este análisis se utilizó el chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significación del 95%.

Continúa, mostrándose el análisis de las tablas de contingencia de SPSS, en relación con el género con las diferentes variables analizadas en el estudio.

La información obtenida a través del análisis de KMO de 0,714 y la prueba de esfericidad de Bartlett asociado con una significancia de 0.000, nos ha permitido tomar la decisión de realizar el análisis factorial, utilizando el método de análisis de los componentes principales (ACP), la rotación de las variables, el criterio "Varimax" con Kaiser.

La técnica PCA (análisis de componentes principales) se empleó para transformar un conjunto de variables cuantitativas iniciales relacionadas entre sí, en otro grupo con un número más pequeño de variables no relacionadas, que resultan de combinaciones lineales de las variables originales, lo que reduce la complejidad y la interpretación de los datos.

Luego se presentó la matriz de los componentes que muestra los coeficientes (saturaciones) que se relacionan con las variables como factores antes de la rotación. Cada factor se compuso por las variables que hacen mayor contribución a la misma, teniendo en cuenta que todas las variables que proporcionan más de 0,4 a este factor (alrededor de 0,4) (Pestana, M; & Gageiro, J. 2014). El método de extracción empleado y el método de los componentes principales y el método de rotación de variables fue el criterio Varimax normalizado, normalizado con Kaiser.

La práctica de la investigación ha demostrado que para asegurar el científicidad no es suficiente utilizar una sola fuente.

En este trabajo, se realizó la triangulación de los datos obtenidos en la investigación ya que e ella se utilizó una variedad de fuentes en el mismo estudio.

En resumen, podemos decir que el resultado de la triangulación muestra que las informaciones de la investigación aportaron elementos para nada contradictorio si no que complementon, verificandose así la validez del uso de estas técnicas; mientras que el análisis realizado a partir de la aplicación de herramientas de investigación cualitativa y cuantitativa nos llevó a la conclusión de que cumplimos satisfactoriamente con los objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, también nos permitió confirmar la pertinencia de hacer algunas sugerencias para aportar una contribución en la reducción de los factores que pueden conducir al fracaso escolar, sobre todo en el absentismo escolar. Palabras clave: absentismo escolar, fracaso escolar, rendimiento escolar, reducción del absentismo y el fracaso escolar.

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa tem uma grande importância e actualidade porque o assunto relacionado com o absentismo escolar —em que consiste, condicionantes, que repercutem no sucesso docente educativo, etc.— e as soluções a este problema, são decisivos para o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem em todas as instituições académicas e, porém, na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola.

Durante a investigação, conseguiu-se constatar que a problemática do absentismo escolar já foi estudada por pesquisadores estrangeiros e ainda nacionais. Pode-se dizer que a nível internacional existe abundância de informação científica e metodológica acerca do problema em questão, suas causas e o que fazer para diminuir seus efeitos.

Mas, a nível da nação angolana é muito reduzida a bibliografia que aborda o tema — segundo a indagação feita. É muito mais difícil ainda encontrar uma literatura que contenha o comportamento do absentismo escolar na província do Namibe incluindo também nas aulas de Matemática.

Em sequência a última ideia, aparece “O absentismo escolar na Escola de Formação de Professores da Província do Namibe” que é o título com o qual a autora deste trabalho obteve o grau de Mestre em Gestão e Administração Escolar pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) em Odivelas, Lisboa-Portugal, no ano 2011.

Não obstante, esse trabalho de tese de Mestrado apenas constituiu um primeiro passo para a abordagem do tema em outras investigações, razão pela qual foi necessário desenvolver a presente pesquisa (Estudo e análise do absentismo escolar nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola) como um intento de garantir uma rigorosa e sistematizada indagação ao respeito.

Para concretizá-la, fez-se um estudo de caso acerca do assunto em questão nas aulas de Matemática neste estabelecimento de ensino. Assim, ficou identificado a seguinte pergunta—e, por tanto, um problema científico: “*Será que uma vez conhecida as percepções de alunos e professores acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe, se poderá diminuir as situações que provocam tal insucesso?*”.

Nesta ordem de ideias, o objectivo geral deste trabalho centra-se em:

Conhecer as percepções que alunos e professores têm sobre o absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN), com vista a propor possíveis soluções a este problema; ao tempo que os objectivos específicos são:

1 - Relatar as percepções que alunos e professores têm acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN, Angola.

2 - Analisar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar.

3 – Perceber o impacto da docência, da organização escolar e as relações sociais neste tipo de absentismo.

4 - Identificar os aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

5 – Elaborar acções que favorecem a diminuição deste absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN.

Para materializar este desempenho, empregou-se um conjunto de técnicas desde as qualitativas (Observação, Análise documental, Entrevista e Grupo de Discussão) até as quantitativas (particularmente, o Inquérito por questionário); ao tempo que se fez a triangulação das técnicas empregues na recolha de dados. Tudo, em uma estrutura dividida em duas grandes partes: a fundamentação teórica e o marco empírico da investigação; e tem quatro capítulos (três na primeira parte e um na segunda).

O aporte mais importante e a novidade desta investigação consiste em oferecer a resposta afirmativa ao problema científico, propor que fazer para diminuir o absentismo escolar na disciplina em questão na mencionada escola e indicar as futuras linhas de investigação tanto neste centro académico como em outras instituições de ensino superior da província do Namibe.

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación, tiene una gran importancia y actualidad porque el asunto relacionado con el absentismo escolar —en qué consiste, condicionantes, cómo repercute en el suceso docente-educativo, etc.— y las soluciones a este problema, son decisivos para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las instituciones académicas y, por ende, en la Escuela Superior Pedagógica del Namibe, Angola.

Durante la investigación, se consiguió constatar que la problemática del absentismo escolar ya fue tratada por investigaciones extranjeras y también nacionales. Se puede decir que a nivel internacional existe abundante información científica y metodológica acerca del problema en cuestión, sus causas y qué hacer para disminuir sus efectos.

Pero, a nivel de la nación angolana es muy reducida la bibliografía que aborda el tema —según la indagación efectuada. Y es mucho más difícil todavía encontrar una literatura que contenga el comportamiento del absentismo escolar en la provincia de Namibe incluyendo también en las clases de Matemática..

A pesar de lo antes expresado, aparece “El absentismo escolar en la Escuela de Formación de Profesores de la Provincia del Namibe” que es el título con el cual la autora de este trabajo obtuvo el grado de Mester en Gestión y Administración Escolar por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCE) en Odivelas, Lisboa, Portugal, en el año 2011.

No obstante, ese trabajo de Maestría apenas constituyó un primer paso para el tratamiento del tema en otras investigaciones, razón por la cual fue necesario desarrollar la presente indagación (Estudio y análisis del absentismo escolar en las clases de Matemática en la Escuela Superior Pedagógica del Namibe, Angola) como un intento de garantizar una rigurosa y sistematizada investigación al respecto.

Para materializar esa indagación, se hizo un estudio de caso acerca del absentismo en cuestión en las clases de Matemática de la referida Escuela. Así queda Identificado el problema de investigación: *“¿Será que una vez conocidas las percepciones de alumnos y profesores acerca del absentismo escolar en las clases de Matemática de los cursos no especializados en esa disciplina en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe, se podrá disminuir las situaciones que provocan tal insuceso?”*

En este orden de ideas, el objetivo general de este trabajo se centra en:

Conocer las percepciones que alumnos y profesores tienen sobre el absentismo en las clases de Matemática de los cursos no especializados en esa disciplina en la Escuela Superior Pedagógica del Namibe (ESPN), con vista a proponer posibles soluciones a este problema. Del mismo modo, los objetivos específicos son:

- 1.- Relatar las percepciones que alumnos y profesores tienen acerca del absentismo escolar en las clases de Matemática en la ESPN.
- 2.- Analizar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el absentismo escolar.
- 3.- Percibir el impacto de la docencia, de la organización escolar y de las relaciones sociales en este tipo de absentismo.
- 4.- Identificar los aspectos didácticos y del currículo de la Matemática que pueden influir en el absentismo escolar.
- 5.- Elaborar acciones que favorezcan la disminución del absentismo escolar en las clases de Matemática en la ESPN.

Para materializar este empeño, se emplearon un conjunto de instrumentos de investigación de corte cualitativo (Observación, Análisis documental, Entrevista, Grupo de Discusión) y de corte cuantitativo (particularmente, el Cuestionario); al tiempo que se hizo la triangulación de las técnicas utilizadas en la selección de datos. Todo, en una estructura dividida en dos partes: la fundamentación teórica y el marco empírico de la investigación; y tiene cuatro capítulos (tres en la primera parte y una en la segunda).

El aporte más importante y la novedad de esta indagación consiste en ofrecer la respuesta afirmativa al problema científico; proponer qué hacer para disminuir el absentismo escolar en la disciplina en cuestión en la mencionada Escuela; e indicar las futuras líneas de investigación tanto en este centro académico como en otras instituciones de la enseñanza superior de la provincia de Namibe.

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O ABSENTISMO ESCOLAR E SUA REALIDADE ESPACIAL. O INSUCESSO ESCOLAR

Introdução

Qualquer concepção acerca do absentismo escolar precisa de seus próprios aspectos teóricos, como acontece com aqueles objectos de toda investigação científica. Compreende-se pois que seja este o cariz primário na abordagem deste capítulo.

Além disto, para se entrar em tal concepção, convém ter-se em conta qual é o comportamento do objecto de estudo num espaço ou seja, no mundo, na África, em Angola, na província de Namibe e em particular na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Não obstante, é apropriado nesta ordem de ideia fazer-se algum comentário sobre o insucesso escolar, suas principais teorias e representações, porque o absentismo em questão forma parte do dito insucesso.

1. O absentismo escolar

1.1 Definição do conceito de absentismo escolar

Antes de se precisar o que se entende pelo conceito em questão, há que dizer que determinado autor (Amiguinho, 1998, p.62), refere que a falta de regras sociais, entre outros —incluindo algumas inatas, desde seu ponto de vista não generalizável—, como são o desinteresse pela escola, a falta de gosto pela frequência escolar e a não atribuição do real sentido ao trabalho que lá se desenvolve, são algumas causas do absentismo escolar. Um outro (Montenegro, 2007, p.33), afirma que para se combater o absentismo escolar torna decisivo transformar a motivação extrínseca de ir à escola em motivação intrínseca ou seja “[...] transformar a obrigatoriedade em ir à escola num prazer de lá estar”.

Entretanto, num período de tempo relativamente curto, os governos de diversos países adotaram o direito à educação para todos, o que proporcionou a democratização no processo de ensino-aprendizagem levando ao enorme alargamento e massificação do processo docente-educativo, mudando totalmente a realidade que se vivia na época.

Com todas estas mudanças, incluindo a crescente democratização no processo de ensino-aprendizagem, muita gente confundiu o alargamento da escolaridade com o papel da escola como causador de progresso e da democratização o que levou aos centros educativos a introduzirem novos desafios no sistema de instrução conduzindo assim debates profundos sobre a igualdade de oportunidades.

Segundo uma percepção (Gomes, C. 1987, p.35-49), com a “universalização e democratização da educação escolar através do acesso generalizado à escola, do carácter compulsivo da frequência escolar e do estabelecimento de um período de escolaridade obrigatória”, a escola passou a receber um público bastante diversificado a nível social, cultural e económico. Foi então nesta altura que se começou a fazer uma abordagem acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, do fracasso escolar dos mesmos e do próprio absentismo.

Como se pode supor, estas dificuldades poderão estar associadas provavelmente ao aparecimento do fenómeno da massificação do processo de ensino-aprendizagem, que inicialmente começou a ser discutido a nível do ensino médio; mas, de uma forma tão rápida expandiu-se ao ensino superior, com a consequente atribuição de responsabilidades aos próprios estudantes e aos professores das classes anteriores.

Por razões económicas e de igualdade, à medida que o problema do fracasso e do absentismo escolar foi aumentando, começou-se a exigir que as instituições de ensino, descobrissem soluções para garantir o êxito escolar de todos os seus estudantes evitando deste modo dificuldades na aprendizagem, o que levaria ao insucesso e até ao absentismo escolar.

Neste ambiente, o absentismo escolar é um problema injustificável desde o ponto de vista social e institucional, pois o que antes era atribuído a competência individual, voltou-se de forma surpreendente a um problema nacional, de tal jeito que aquelas dificuldades passaram a ser assumidas como um fracasso de toda a comunidade pedagógica.

Como o sistema na altura não era capaz de motivar e fazer com que os estudantes permanecessem no recinto escolar em tempo de aulas e alcançarem êxitos, os desafios voltaram-se para as instituições de ensino, já que todos os casos particulares acabaram por se tornar em problemas sociais surpreendentemente. Mas, “O absentismo escolar só

é um problema social quando tem um determinado nível de qualificações necessárias para participar da vida social e, em particular, na vida profissional [...]” —de acordo com um estudioso acerca do assunto (Correia, T. 2003, p.61).

Neste contexto, a pesquisa feita permite-nos definir como absentismo escolar a ausência constante de alunos no centro acadêmico em tempo de aulas; pode-se também dizer que é quando o aluno não assiste as classes por diversas razões e de natureza variada.

Outra definição poderia ser: Absentismo escolar referindo-se à ausência não justificada de alunos nos estabelecimentos escolares, pois se a ausência é justificada não se pode denominar absentismo.

Não obstante, uma outra definição sobre o absentismo escolar deve ter em conta que trata-se daquela situação de não assistência as aulas em etapa obrigatória sem justificção, de maneira permanente ou quase permanente e prolongada em um determinado período de tempo; em algumas circunstâncias, isso ocorre por razões alheias ao próprio estudante (doença, deslocação constante da família, etc.); em outros casos, é devido a uma “selecção” por ele, que não encontra na escola a satisfação para os seus problemas e benefícios ou que, em última análise, pretendem encontrar o empreendimento das suas necessidades fora do sistema de ensino-aprendizagem — ficando atrasado em relação aos seus colegas.

Portanto, encontrámo-nos em presença de uma categoria pedagógica que deve ser analisada com profundidade quando se pretende aperfeiçoar rigorosamente o processo de ensino-aprendizagem. Daqui a importância de se ter em conta o subponto que continua.

1.2 Elementos teóricos sobre o absentismo escolar

Antes de tudo, ao abordar-se este assunto há que significar sua relevância no processo de ensino-aprendizagem porque as ausências frequentes dos estudantes nas suas respectivas aulas tem consequências imediatas —nem sempre avaliadas em sua justa medida— que levam a repetição do ano lectivo, suspensão das aulas ou até mesmo abandono da escola.

Mas, o verdadeiro problema do absentismo escolar radica nos efeitos que provoca a médio e longo tempo; também pelas consequências que este fenómeno traz no mundo contemporâneo onde a aquisição de conhecimentos básicos, a carência de uma cultura geral integral e a falta de desenvolvimento de competências fundamentais traduz-se numa deficiente formação pessoal, social ou profissional.

Um estudo feito (Ávila L., & Augusto P. 2006) afirma que a obrigatoriedade do ensino e a permanência dos estudantes nos estabelecimentos escolares geralmente é até aos 16 anos. Segundo esta pesquisa, é a partir desta idade que surge e vai-se desenvolvendo uma outra forma de absentismo que alguns especialistas denominam como absentismo psicológico, onde os alunos encontram-se fisicamente na sala de aulas mas com o pensamento numa outra coisa, isto é, o aluno assiste as aulas mas encontra-se ausente, não participa nas classes evitando qualquer tipo de interacção com o professor. Este tipo de conduta de alguns estudantes (adolescentes, jovens e adultos) apesar de ser um problema escolar também tem muito a ver com factores didácticos-organizacionais da própria instituição do que com o absentismo escolar propriamente dito.

Nesta ordem de pensamento, merece similarmente ter-se em conta uma consideração (Soares, J. 2004) segundo a qual os factores intra e extraescolares estão associados ao desempenho cognitivo dos alunos, pois as condições económicas agem também criando condições especiais para o consumo de bens culturais e fornecendo aos pais o tempo necessário para se dedicarem ao acompanhamento da vida escolar dos filhos. Trata-se de um conceito que ainda não apresenta uma definição unívoca, sendo entendido e utilizado por diversos autores sob diferentes designações, entre as quais se destacam as de “participação”, “adesão”, “motivação” e “sentimento de pertença”.

Em investigações no âmbito da educação, este assunto é considerado um constructo importante no que se refere à aprendizagem e ao sucesso docente na escola em geral; além de ser um antídoto aos problemas no espaço académico e mais: um caminho para a redução do insucesso universitário, de alçados níveis de aborrecimento, de desinvestimento afectivo na instituição e de elevadas taxas de absentismo e abandono escolar.

Há que dizer que a falta de envolvimento escolar do aluno em actividades intra e extracurriculares pode provocar ansiedade e/ou irritação por terem que permanecer

dentro ou fora da sala durante a aula; e até pode incitar a rebeldia para com os seus professores e colegas da mesma classe.

Ou seja, trata-se de um tema cuja carência converte-se em uma afectação as oportunidades de aprendizagem. Então, a conversão deste quadro implica acção por parte dos discentes, pois a qualidade em sua formação depende do esforço deles nos estudos e em outras actividades que conduzem a experiências e resultados que levam ao sucesso docente-educativo.

Igualmente ao fazermos referencia dos elementos teóricos sobre o absentismo escolar, devemos ter em conta o cenário de violência que faz acto de presença nos estabelecimentos de ensino (Abramobay, M. et. al., 2006), apesar de que se espera que em eles as relações interpessoais no seu interior sejam sinónimo de um bom desenvolvimento humano e que, a partir deles, conhecimentos éticos, morais, sociais e culturais possam ser produzidos.

Deploravelmente, com assiduidade nos últimos anos presenciamos que na escola tem havido atitudes de violência, desobediência, discórdias e, principalmente, de inflexibilidade. Assim, há que dizer que este assunto cada vez mais deixa de ser apenas de âmbito extraescolar para converter-se em parte do ambiente docente-educativo em prejuízo de conceitos verdadeiramente humanitários.

Ainda existe um outro elemento que está a influenciar no absentismo escolar: é o caso da denominada violência simbólica que não reflete aquela brutalidade típica de crueldade mas sim de maneira despercebida mostra a verdadeira impiedade dos seus actos em relações de poder entre sujeitos fortes e débeis como são as humilhações, as palavras grosseiras, a falta de respeito dos primeiros em respeito aos segundos.

Compreende-se então que este tipo de violência é uma forma de imposição que ao manifestar-se no sei académico converte-se em um obstáculo ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e, portanto, estimula o absentismo escolar.

Assim, os elementos referidos ao problema em questão podem estar determinados por múltiplos factores como o comportamento da família, a dinâmica da sociedade, o proceder educacional do próprio sistema, a atitude da administração da escola, o trabalho desenvolvido por cada professor e a disposição do próprio estudante para evitar o absentismo escolar.

Portanto, se unir-se esforços de vários elementos do sistema social, pode-se diminuir o fenómeno evitando o empobrecimento no desempenho escolar por parte dos estudantes visto que este é um problema perfeitamente localizado, identificado e que pode ter um tratamento específico. Em consequência, vale apenas a análise de alguns destes factores.

1.2.1. Comportamento da família

O mundo de hoje é testemunha de muitas mudanças nos âmbitos económicos, políticos, culturais, comunicacionais e científico-tecnológicos o que constitui todo um estímulo para que as presentes e futuras gerações trabalhem em função de que o ser humano continue a desenvolver-se sem risco da sua própria existência (Lopes, P. 2012).

No panorama antes aludido, uma vez mais a educação assume um protagonismo muito importante tanto a nível das políticas governamentais e das instituições escolares como no concernente ao que fazer no seio familiar.

No que respeita à escola, os tempos que correm exigem dela uma atitude tendente a aperfeiçoar o processo docente educativo em geral, particularmente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes junto à formação de valores e capacidades que permitem a eles encerrar positivamente as mudanças mencionadas.

Não obstante, tal como acontece na escala global e nacional, no território onde foi desenvolvida a pesquisa em questão evidencia que há grande heterogeneidade na estrutura da população escolar a partir das diferenças enquanto ao poder aquisitivo e diversidade cultural das famílias, aspecto que complica em medida considerável a actividade dos professores com os seus discípulos.

Incorpora-se a ideia anterior o facto de que no nosso país está a aumentar as oportunidades de acesso às escolas, elemento que exige ainda mais que os docentes se preocupem e se ocupem das dinâmicas das famílias dos seus alunos e alunas.

Há que dizer que existe um consenso entre os especialistas (Henández, L. 2007) em considerar o grande papel que tem a família na formação e desenvolvimento de seus descendentes tendo em conta que ela é o segmento da criação humana mais estável na trajetória das sociedades através das diversas épocas históricas.

Assim, pode-se constatar que na família é o lugar onde geralmente se satisfazem necessidades materiais e espirituais de seus integrantes, especificamente aqueles ligados a aspectos amorosos, hábitos, atitudes, padrões de vida, crenças e valores. Trata-se pois de que ela tem uma missão que se desenvolve entre o que faz a escola e a sociedade em geral na educação das crianças, adolescentes, jovens e ainda adultos.

Os estudos realizados nesta disposição de pensamento, leva a afirmar que nenhum factor é tão importante para o desempenho escolar da criança, adolescente e jovem como é o clima familiar, porque o bom desempenho de um estudante no processo de ensino-aprendizagem depende muito da atitude dos pais em relação a cultura, a educação e a escola em geral, e fundamentalmente como lhe é transmitido estes valores, visto que os mesmos exercem uma boa influência para uma melhor motivação no processo que se pretende.

Agrega-se a esta ordem de ideias que no seio familiar acontecem processos contentivos de harmonia (a satisfação por compartilhar emoções e até momentos de tristeza) e também de contradições (diferenças próprias das gerações que levam a desacordo e/ou não tolerar o erro do outro).

É sabido que no ambiente familiar em que o bambino-estudante nasce e cresce —sobre tudo as características económicas e culturais que eles possuem—, converte-se num factor decisivo para garantir e promover o seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional.

Com certeza, há especialistas (Lopes, P. 2012) que reconhecem que a situação da família na escala global tem muitas complicações porque os pais passam pouco tempo com os filhos por causa das tarefas laborais e muitas vezes tem que percorrer longas distâncias para ir e voltar do trabalho a casa, aspecto que leva que a educação fique praticamente só por conta da escola. Assim, cria-se condições que estimulam o aparecimento do absentismo escolar.

A margem do que foi dito anteriormente, pode-se dar o caso que o número de filhos converte-se numa situação que dificulte o bom desempenho escolar da criança, porque uma maior quantia de irmãos pode levar a uma maior taxa de insucesso como o absentismo escolar. Mas, o mais importante é a maneira como a família se comporta para diminuir o problema dos seus integrantes.

Além disso, não é menos certo que se os pais têm uma descendência muito numerosa e ainda no caso de um dos progenitores seja doméstico, então complica-se a possibilidade de atender bem os filhos em suas necessidades materiais porque apresentam limitações para o melhor acompanhamento ao desempenho acadêmico das crianças.

Também não é menos verdadeiro que quando os pais educam o filho com todo o amor do mundo e ao mesmo tempo existe a preocupação, ocupação e esforço deles para garantir o seu melhor desenvolvimento escolar, então ficam diminuídas as causas de fracasso provocado por absentismo escolar.

Estes são apenas elementos que evidenciam a pertinência de ter sempre em conta o comportamento da família na aspiração de garantir um verdadeiro sucesso escolar.

Assim, pode-se dizer que há um marcado vínculo entre o tema em questão e o comportamento da família ou seja, das qualidades do núcleo familiar dependem em medida nada desprezável o êxito ou não dos filhos-estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Chegado a este ponto, vale a pena fazer-se uma reflexão enquanto a gestão educativa que deve levar acabo a família para facilitar o sucesso escolar dos seus pupilos.

Assim, há que ter-se em conta que as acções educativas das instituições escolares devem ultrapassar os limites delas; nesse caso tem que considerar como a família exerce o seu influxo na formação inicial dos filhos que serão um dia estudantes.

De facto, a educação das novas gerações inicia no seio familiar com a cessão de experiências enquanto aos conhecimentos e os hábitos, os sentimentos e os valores, as tradições e os modelos educativos dos pais para os filhos, dos mais velhos aos mais jovens com a transmissão do legado cultural.

Não obstante, como já foi dito, o mundo de hoje tem testemunhado muitas mudanças nos âmbitos económicos, políticos, culturais, comunicacionais e científico-tecnológicos que em alguma medida estão a influenciar na estrutura familiar e nem sempre de maneira positiva.

Segundo o nosso estudo e a nossa própria experiência, algumas das deficiências condicionadas pelas ditas mudanças são as dificuldades na comunicação entre pais e filhos, incluindo o pouco tempo que os progenitores dedicam aos seus descendentes;

junto as complicações no tema habitacional que traz consigo a convivência de várias gerações. Também, o incremento do consumo desmedido de bebidas alcoólicas e até de estupefaciente em adolescentes e jovens, assim como a presença de ataduras morais, estereótipos e os costumes acerca do papel do homem e da mulher.

Na mesma ordem de ideias, encontramos as necessidades afectivas dos filhos que muitas vezes são desatendidas, principalmente na fase de adolescência, e até a falta de orientação sexual dos pais para os seus sucessores. Além disso, acha-se os elevados índices de divórcios que elevam o número de mães solteiras, além da escassa preparação que os pais possuem para uma boa educação dos seus descendentes.

Portanto, pode-se acreditar que a qualidade da dinâmica da família constitui um factor decisivo para garantir o desenvolvimento do sucesso escolar. O contrário, converte-se em um estímulo ao fracasso do processo docente-educativo como no aparecimento do absentismo escolar.

1.2.2 A dinâmica da sociedade. Seus trabalhos sociais

É uma grande realidade que a sociedade é a casa comum de todos os homens, pois nela desenvolve-se a pessoa desde que nasce até que morre. Assim, a família alcança sua formação quantitativa e qualitativa de acordo com as características socioeconómicas, político-cultural e o momento histórico que tem a colectividade humana a que pertence.

Nesta altura, pode-se constatar que a sociedade que tem um governo que se preocupa pelo comportamento de seus cidadãos e consegue garantir as condições mínimas de assistência básica como a saúde e a educação, então exhibe uma possibilidade maior para um melhor desenvolvimento humano, e portanto contribui para evitar problemas como o insucesso nas instituições académicas e ainda o abstencionismo escolar.

Mas, a ideia anterior não é suficiente para evitar consequências negativas no processo de ensino-aprendizagem, porque é necessário que haja um sistema judicial que através da constituição do país assegure a possibilidade de que os estudantes assistam as aulas.

Assim, pode-se dizer que a dinâmica da sociedade é um aspecto muito importante a ter em conta quando se fala daqueles elementos tendentes a garantir ou não uma situação

favorável em função do desenvolvimento do processo docente-educativo. E neste contexto, revela-se o papel dos trabalhadores sociais.

Estudos recentes evidenciam (Trabalhos sociais, S/D) que nos últimos tempos a aquisição de saberes deixou de ser premissa exclusiva de livros e de salas de aulas, pois diversas actividades científicas —investigativas, palestras, sessões metodológicas, entre outras, com referencia a Internet incluso— ajudam de maneira significativa na melhoria do aprendizado do aluno, visto que este tipo de dinâmica aproximam mais os estudantes para a condição de um profissional do futuro. Simultaneamente, este acontecer pode ser complementado com as tarefas de apoio que fazem os trabalhos sociais.

Pode-se comprovar na prática o positivo labor deste tipo de trabalhos que tem o propósito de promover a modificação social e até económica de aquelas pessoas que são influenciadas por tal actividade que tenta dissolver os dilemas da careça nos desfavorecidos.

Há consenso em aceitar que os trabalhadores sociais cumprem um papel muito significativo para evitar diferentes problemas que apresentam os cidadãos menos favorecidos em seu estrato económico-social e ainda familiar. É neste marco que existe uma quantidade de alunos com necessidades educativas especiais —além de fazer parte do insucesso escolar e até do absentismo dos estudantes— que precisam destes trabalhadores, uma vez que eles fazem um labor para detectar e prevenir situações de risco.

A literatura consultada e a observação feita sobre como é que se comporta este assunto, leva a entender que o impacto dos trabalhadores sociais na educação estatal ou privada constitui um complemento do serviço educativo dos professores com os alunos para evitar o fracasso escolar.

Não obstante, é válido um estudo feito (Costa, E. & Leal, I. 2008) segundo o qual há uma série de razões pelas quais o trabalho social deve ser totalmente integrado no sistema de ensino-aprendizagem: em primeiro lugar, é porque a escola é o contexto por excelência para examinar e reconhecer as necessidades dos miúdos-estudantes; e num segundo ponto, porque a carência social deles são facilmente notadas na escola e são a fonte de muitas das necessidades educacionais.

Nesta ordem de raciocínio, é importante ainda reconhecer o efeito desenvolvidor de valores humanos que tem os trabalhos sociais feitos pelos próprios estudantes universitários que entram em convivência com as dificuldades das camadas baixas da sociedade, porque não só fica favorecido quem recebe ajuda mas também eles. Ou seja, na mesma medida que os alunos fazem os trabalhos sociais, acontece neles uma sorte de maturação de suas atitudes com o próximo, um valor agregado na formação de profissionais competentes de amanhã.

Então, resulta muito significativo o que faz um trabalhador social, visto que ele garante o comportamento esperado e desejado a um estudante, ajudando deste modo aos que possuem potencialidades negativas a ingressarem na escola, e assim prevenir e desenvolver um labor contrário ao fracasso e ao absentismo escolar.

É dizer que, o que faz o trabalhador social constitui um esforço muito importante a favor do equilíbrio das pessoas com desvantagens provocadas por carências em várias dimensões. Portanto, é um contributo a dinâmica da sociedade e, em particular, ao melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem —além de que pode também ajudar aos estudantes, se eles são agentes desse tipo de trabalho.

1.2.3 A atitude da administração da escola

Segundo alguns autores (Menezes, E. & Santos, T. 2015) a Administração Escolar é a atividade que tem a função de “buscar a realização dos fins educativos, tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim que se desenrolam na escola —e não somente as atividades de direção”. Eles consideram que a sua essência é o facto de ser mediação na busca de objetivos; então, será a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.”

Este parecer é acrescentado (Gomes, R. 2010) desde a perspectiva que considera que a administração da escola é um objecto de interesse e desafio, tendo em conta que é um aspecto que tem sofrido ao longo dos últimos anos alterações relacionadas com os fenómenos culturais, sociais, históricos e governamentais da própria época, e que muitas vezes se refletem nas políticas educativas.

Para o caso particular da educação em Angola (Conselho de Ministros da República de Angola, 2009), o subsistema do Ensino Superior no âmbito da sua autonomia científica

e pedagógica, literalmente ajusta a elaboração de planos, programas e projectos de desenvolvimento nos domínios da formação, da investigação científica e da prestação de serviços as comunidades; elabora currículos, planos de estudo e programas de ensino; defini métodos de ensino e de avaliação das aprendizagens; e desenvolve mecanismos de avaliação do desempenho da instituição, com vista à promoção da qualidade dos serviços académicos.

Além disto, no âmbito da sua autonomia administrativa, o estabelecimento de ensino superior elabora o seu estatuto; incorpora forma e promove os seus docentes e investigadores, bem como o seu pessoal administrativo; estabelece o seu quadro de pessoal e promove a sua revisão periódica, recruta e emprega pessoal fora do quadro, nos termos da legislação em vigor.

Igualmente, no contorno da sua autonomia financeira, o dito estabelecimento elabora projectos e executa o orçamento; administra o património posto à sua disposição; aceita subvenções e doações, bem como quaisquer contribuições de entidades nacionais ou estrangeiras; e arrecada as receitas provenientes dos serviços, estudos e projectos executados pela instituição de ensino superior, segundo o instituído legalmente.

Então, pode dizer-se que os estabelecimentos escolares têm garantido o cumprimento dos objectivos pré-concebidos pelas autoridades da educação para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, e para tal exige-se uma adaptação a realidade de cada instituição de ensino para se ter êxitos em cada ano académico evitando deste modo o absentismo escolar.

Nesta questão, também é valido ter em conta a perspectiva que considera (Gomes, R. 2010) que na análise da administração das escolas há que se diferenciar o que é a liderança em respeito o que é a gestão. Em correspondência, esta autora assume que a liderança tem a ver com o influenciar das pessoas; ao tempo que a gestão está ligada com a manutenção de sistemas e processos.

Por tanto, de acordo com os estudos feitos por Gomes quando deseja-se conceber uma boa organização no local de trabalho, os gestores tem de ter competência de assegurar o sentido positivo da sua instituição, mas nem sempre alcançam a transformação pretendida, visto que, só os sistemas e os processos podem ir, todavia as pessoas precisam ser influenciadas para transitarem por novos caminhos.

Na linha de pensamento de Gomes, a organização escolar procura solidez por meio de planeamento organizacional e na supervisão dos resultados que se vão alcançando em respeito ao dito planeamento. Em sua vez, a liderança tem como inquietação a necessidade de realizar transformações, ao passo que ao dirigente lhe é incumbida a responsabilidade de determinar metas para garantir um futuro risonho persuadindo os sujeitos com que trabalha para ultrapassar algumas barreiras.

Então, Gomes conclui que estabelecendo diferenças significativas entre a gestão e a liderança, pode-se notar que a primeira corresponde aos sistemas, processos e tecnologia; aos objectivos, padrões e medidas; ao controlo; ao planeamento estratégico; a uma maneira de fazer; de dirigir pessoas; de responder e reagir da melhor forma contínua o que existe.

Em uma outra ordem, Gomes considera que corresponde a liderança ter em conta as pessoas em seu contexto e cultura; a visão do futuro, princípios e pressupostos da organização escolar; o compromisso; o oportunismo estratégico; uma maneira de ser; servir as pessoas; iniciar e originar iniciativas; e a penetração inovadora no que poderia ser.

É dizer que os gestores laboram com um sistema de direcção a partir do planeamento, ao passo que os líderes têm que ver mais com a dinâmica das pessoas. Ou seja, sem uma boa administração, a escola perde a sua razão de ser; sem líderes competentes, a instituição escolar carece da capacidade de transformar-se. Por tanto, para garantir o desenvolvimento do ressinto docente, é preciso uma estreita ligação entre a gestão e a liderança.

Quando estes objectivos não são alcançados —isto é, se há contradição na maneira de fazer gerência e no modo de exercer a chefia—, a administração escolar deve analisar as causas e corrigir.

A limitação dos docentes aos serviços de apoio as instituições de ensino, o grande número de alunos por sala de aula ou a falta de formação dos professores para lidar com a diversidade de alunos são alguns dos factores que fazem com que seja difícil alcançar-se os objectivos traçados pela administração da escola e garantir o sucesso no centro académico, combatendo o absentismo escolar em consequência com as indicações do Ministério do Ensino Superior.

Nesse sentido, deve haver um esforço redobrado e coordenado por parte do estabelecimento de ensino em questão. De acordo com o tamanho e a gravidade do problema torna-se necessário não só a dedicação de mais recursos financeiros e materiais em geral, mas também e principalmente humano para a prevenção do insucesso escolar e combater-se o absentismo nos estudantes.

Por encontro, é notório que a distribuição dos discentes por sala de aula em algumas ocasiões é desigual. Neste caso, cabe a administração de cada estabelecimento de ensino criar mecanismos para procurar estabelecer o equilíbrio e a proporcionalidade dentro da turma; e assim caminha-se para um melhor ambiente escolar.

Segundo outro autor (Fernández, E. S/D), a escola é o contexto mais apropriado para se observar as necessidades dos estudantes; é a área onde a cada dia é feita uma acção educativa. É, portanto, onde a condução académica em coordenação com a sua estrutura de direcção deve influenciar no docente na procura da superação do fracasso dos alunos com base em sua diversidade.

Para o caso do ensino superior, o bom funcionamento de cada um dos departamentos e repartições académicas conforme a qualidade de sua administração, constitui a chave para o sucesso visto que igualmente servem de orientação e complementam ao trabalho do professor.

É evidente que no ensino superior a funcionalidade e a orientação destas estruturas universitárias é essencial para alcançar-se o êxito desejado, apesar de que o mais importante não é possuir recursos, mas sim, o uso que se faz dos mesmos. Pois, resulta pertinente ter em conta o sustento (Rodrigues, M. 2013) segundo o qual as análises sobre a acção organizacional põem em evidência que estas são conjuntos bastante complexos onde intervém o facto como que os acontecimentos não obedecem necessariamente às diretivas e às injunções hierárquicas; assim como as percepções e as opiniões dos diferentes níveis de responsabilidade na instituição, entre outros.

Em correspondência com o anteriormente dito, a direcção das instituições de ensino podem e devem ajudar a melhorar a qualidade da educação em sua área de acção e, portanto, dar o seu contributo ao desenvolvimento do país, pois sua gestão correcta converte-se em elemento importante para mudar atitudes, ainda mais se prestarem atenção especial aos problemas cognitivos, motivacionais e afectivos dos alunos.

Assim, a administração docente precisa estar certo das habilidades que tenciona desenvolver nos estudantes a necessidade e o compromisso de participar activamente no fornecimento de uma atenção para combater o fracasso e o absentismo escolar.

Análises realizadas por diferentes autores apontam que a eficácia escolar passa pelo conhecimento que se tem sobre um conjunto de variáveis capazes de influenciarem positiva ou negativamente nos resultados escolares dos alunos.

Nesta ordem de pensamento, devemos significar a ideia (Tavares, T. & Silva, E. 2013) que assume que são “características das escolas eficazes a gestão centrada na qualidade do ensino; a importância primordial das aprendizagens académicas; o clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; os professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de aprendizagem; e a utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos escolares.

Por seu turno, um especialista (Sil, V. 2004, p.30) conclui que só se pode considerar que uma escola é eficaz quando esta atinge os objectivos a que se propôs alcançar, entre outros, o sucesso escolar dos estudantes, a eficácia, a adaptação e a evolução dos mesmos.

Não obstante, se pode dizer que nem sempre o bom funcionamento da escola no que concerne a orientação que se requer do seu claustro de professores e do controle da dinâmica do processo de ensino em geral, consegue-se garantir o sucesso docente e diminuir o absentismo escolar; pois isto precisa de um correcto desenvolvimento no labor dos educadores e a adequada atitude dos discentes para evitar o insucesso e suas consequências. Esta é a razão do ponto que se segue.

1.2.4 O trabalho do professor e a disposição do aluno

Antes de entrarmos neste tópico, convém significar o papel que corresponde ao professor em sua condição de principal educador não só a nível de cada recinto escolar mas também como portador de um sólido perfil profissional.

Há que dizer que no trabalho docente deve-se ter em conta os quatro pilares da educação e as recomendações que uma comissão internacional deu a UNESCO

(Organização das Nações Unidas para a Educação), a saber (Um tesouro a descobrir, 2010):

Primeiramente, o processo de ensino aprendizagem deve guiar-se em “Aprender a conhecer” conciliando a cultura, no amplo sentido do termo, com a possibilidade que tem um estudante de ficar com aquela parte dela que é do seu interesse. Dito em outras palavras, trata-se não só de aprender a aprender, mas também de aprender a desaprender (desfazer-se de hábitos e habilidades inadequadas) para favorecer-se das oportunidades brindadas pela educação durante a vida.

Em seguida, o acto docente deve conduzir-se em “Aprender a fazer” com o objectivo que o aluno aproprie-se de uma adequada qualificação profissional no marco daquela competência que lhe permite assumir diversas e complexas situações e trabalhar em equipa de maneira harmoniosa.

Igualmente, as aulas tem que traduzir-se em “Aprender a fazer” por causa do desenvolvimento de um processo docente-educativo estritamente vinculado a actividades laborais segundo diferentes tentativas sociais ou de trabalho presenteadas formalmente aos discípulos, além das que podem ser adquiridas por eles de forma espontânea no relacionamento com o âmbito mediato e imediato.

Também o processo de ensino-aprendizagem deve converte-se em uma ocasião para inculcar nos estudantes a capacidade de “Aprender a conviver”, desenvolvendo neles a empatia suficiente para o entendimento com os seus semelhantes, ademais da percepção acerca do carácter indispensável das interdependências das pessoas de maneira que eles estejam em condições de compartilhar planos em esforço mancomunado e estar em disposição de solucionar discórdias e/ou antagonismo no marco de caros valores como o pluralismo, o discernimento mútuo e a tranquilidade.

Ainda há que conseguir que as actividades docentes levem a que os estudantes estejam em condições de “Aprender a ser” para garantir o melhor desenvolvimento possível da sua personalidade, permanecendo deste modo em situações que lhe permitem actuar de forma mais competente. Ou seja, o objectivo é acreditar nas potencialidades de cada aluno elementos como “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” —segundo a mencionada Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Acrescenta o juízo sobre os pilares da educação de acordo com a UNESCO, a análise feita por alguns autores (Dias, D. 2010) que leva a compreender que os professores têm a responsabilidade social de garantir a formação de um cidadão apto para desempenhar-se de acordo com o requerimento do contexto histórico-social, e ao mesmo tempo ter a competência necessária para dar o seu contributo na transformação do seu país no marco da harmonia natureza-sociedade-pessoa.

Em correspondência com o magistério da Dias, para que o docente possa honrar a sua responsabilidade social deve:

1. Ser capaz de estimular seus alunos com propostas desafiadoras, questionadoras, que impulsionem o educando a buscar outros conhecimentos, pesquisar, encontrar soluções e formular novos problemas.
2. Ser dinâmico, e as suas aulas devem ser momentos para exercitar, no educando e nele próprio, a capacidade de raciocínio, de argumentação de forma clara e concisa, e de chegar a um comum acordo na obtenção de acção construtiva.
3. Valorizar a participação do aluno e criar condições para que ele construa um conhecimento crítico-transformador de forma positiva do seu contexto.
4. Enfatizar o diálogo e as actividades cooperativas que estimulem a criação e o uso de múltiplas formas de expressão.
5. Encaminhar o seu trabalho para formar alunos críticos e éticos, valorizando sempre a acção, reflexão e a tomada de consciência.

Assim, compreende-se que para estar em correspondência com requisitos como os anteriormente mencionados, o professor tem que estar sempre disposto a incrementar o seu saber e ainda muito atento com o seu modo de ensinar e com a qualidade do aprendizado de seus alunos.

Isso leva a que o docente em sua perspectiva de trabalho cumpra com a tarefa de organizar o processo de ensino-aprendizagem para garantir a sua eficiência e o avanço dos estudantes; além de incentivar e motivar-lhes a estudar profundamente e aprender de forma eficaz, modificando as atitudes e melhorando o desempenho deles (Addine, F. et. al., 2004).

Também, o docente deve exercer liderança no processo que se pretende através da criação de um clima sociopsicológico positivo; ao tempo que orienta com segurança para garantir a compreensão e assimilação dos seus alunos, sem perder de vista as causas das dificuldades deles para se dar a devida solução.

Nesta mesma ordem de pensamento, o professor tem a obrigação de conduzir nos seus educandos uma aprendizagem desenvolvedora, diagnosticando e corrigindo a tempo para que seja satisfatório a discência; e ademais precisa abonar a integração e a consolidação da aprendizagem, verificando e avaliando de forma clara e objectiva os resultados obtidos.

Com isto, pode-se compreender melhor o outro pronunciamento da UNESCO (Conferência Mundial sobre Educação Superior, 1998) que diz que uma política vigorosa para o desenvolvimento de seu claustro é elemento essencial para instituições de educação superior, razão pela qual devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes universitários.

Segundo este pronunciamento, estes professores devem estar preocupados e ocupados sobretudo em ensinar aos seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, mais que proporcionar-lhes só conhecimentos ou seja, a produzir e criar em vez de só reproduzir.

Para complementar, aquele pronunciamento também indica que o educador de ensino superior tem que leccionar para que seus estudantes estejam em possibilidade de realizar pesquisas de maneira a que possam ficar enriquecidos e actualizados em suas esferas de conhecimento, através de programas que acreditam o sucesso e o combate ao absentismo escolar, um contributo ao desenvolvimento pessoal.

Estes estudos e a nossa própria experiencia na docência conduz-nos a acreditar que o trabalho do professor não pode ser reduzido à simples transmissão de conhecimentos, mas sim no desenvolvimento da capacidade humana, para o qual ele necessita redobrar esforço de diálogo entre os diferentes componentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e uma maior coordenação nas actividades dos trabalhos em equipa.

Igualmente, que todo docente precisa estar preparado para novos desafios, promovendo formas e técnicas de ensino modernizadas, mais activas, ligadas ao meio ambiente e a realidade de vivência do aluno; ele tem de ser capaz de desenvolver em qualquer aluno a motivação intrínseca e o desejo de aprender e de estar na escola, apesar de que actualmente muitos professores —particularmente os das escolas públicas— sofrem com a falta de motivação devido ao envolvimento directo dos órgãos de gestão nas suas actividades, um problema que deve ser erradicado.

Para se combater o absentismo e evitar-se o fracasso escolar principalmente nos estabelecimentos do ensino superior, urge a necessidade imperiosa que as mesmas sejam orçamentadas, pois para se alcançar os níveis de qualidade desejados, as escolas têm que ter meios financeiros, humanos e materiais, algo que parece ser difícil, mas possível.

Além disso, as autoridades de direito têm que pensar em soluções fazendo uma avaliação séria e contínua do sistema actual de ensino, dos problemas mais aflitivos e tentar aliviá-las; embora não descartamos um maior envolvimento da família na actividade educacional dos seus colegas universitários, motivando uma relação saudável dos mesmos com os professores, que constitui um bom estímulo para o progresso psicológico e académico de qualquer estudante.

Por sua vez, os estudantes devem ser situados como centro das inquietações nas instituições de ensino e nas actividades dos professores, pois precisam ser considerados como actores importantes no processo de ensino aprendizagem porque o comportamento e as atitudes deles não só é causa e efeito da qualidade deste processo, mas também é o principal factor do sucesso de um estabelecimento escolar e com isso evitar-se o absentismo neste sentido.

Para tal, os alunos devem estar envolvidos em qualquer assunto que pode afectar o bom andamento do processo docente, particularmente no aperfeiçoamento da avaliação e da utilização dos métodos que deem o seu contributo na optimização da qualidade das respectivas aulas.

É bem verdade que a estrutura estudantil exerce uma certa influência no sucesso educativo dos discípulos desde que estes permaneçam integrados nas suas próprias organizações. Portanto, a direcção da escola e os professores devem interagir e apoiar a mencionada estrutura em função de se evitar o absentismo que é uma das causas de insucesso em muitos estabelecimentos escolares.

Ainda nesta ordem de análise, há que se ter em conta que os estudantes que ingressam ao ensino superior depois de terem abandonado a escola por um tempo, podem estar em desvantagem se eles perderam os hábitos e costumes que deve ter o aluno universitário, razão pela qual precisam de uma atenção diferenciada dentro e fora das aulas para garantir o seu melhor desenvolvimento.

Assim, podemos entender que o labor de cada professor e a disposição do aluno tem que desenvolver-se de forma conjunta ou seja, o docente deve estimular e/ou mediar as mudanças nos níveis do desempenho do seu estudante a partir do trabalho que se deve desenrolar tendo em conta o conceito de zona de desenvolvimento próximo (aquela que realmente possibilite a aprendizagem) para se conseguir o que o educando precisa conhecer para garantir o sucesso evitando o absentismo escolar.

Por sua vez, a disposição do aluno não se limita somente como actor activo do processo de ensino-aprendizagem, é dizer na construção do conhecimento, mas também como uma atitude capaz de saber usar as ferramentas disponíveis em sua actividade criadora. Tudo, para aportar a necessidade que tem os estudantes de ficar preparados para a transformação em positiva das relações sociais que eles têm que encarar no amanhã, depois de serem graduados.

Segundo a Conferencia Geral da UNESCO, para se alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior recomenda-se rigor científico e intelectual no progresso de todas as actividades realizadas dentro e fora da escola que envolve o pessoal docente e discente, pois o estudante universitário deve ter a capacidade de opinar, reflectir, compreender e agir de forma consciente acerca dos problemas éticos, culturais e sociais visto que este deve usar um tipo de autoridade intelectual que a sociedade exige.

Para tal, o estudante universitário deve ter a capacidade de raciocínio e prestígio moral para analisar de forma permanente os problemas que afectam o bem-estar das comunidades, mostrando-se atento as novas tendências das sociedades principalmente a que se refere ao desenvolvimento económico, cultural e político.

Ainda este tipo de discípulo tem a obrigação de cumprir o seu papel na identificação e tratamento dos problemas que tem que enfrentar a nível das comunidades, nações e da sociedade de uma forma global; ao passo que deve exhibir a independência académica e liberdade plenas no desenvolvimento de seus direitos e deveres, sendo ao mesmo tempo responsáveis no cumprimento das suas tarefas e ficando em condições de prestar contas delas a sociedade.

Entretanto, há percepções acerca da existência de diferenças no aproveitamento escolar entre mulheres e homens durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, um estudo

(EURYDICE/A Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2011) chega a conclusão de que, “apesar de algumas diferenças ainda persistirem, como, por exemplo, a superioridade feminina relativamente as capacidades verbais, e a superioridade masculina relativamente ao desempenho na matemática”, nem sempre se pode determinar com rigor científico até onde é o alcance da “Influência dos estereótipos na percepção e no comportamento dos indivíduos em relação a eventos e objectos” (fala-se que pessoas de uma latitude é superior as de uma outra localização), ao tempo que resulta difícil discernir até que ponto as condutas obtidas sustentam o progresso ou não das diferenças no comportamento ou maneira de conhecer entre género.

A sua vez, a mesma fonte acredita que:

- 1 - As políticas que visam fazer frente às diferenças de género nos resultados escolares centram-se, principalmente, no fraco aproveitamento escolar dos rapazes.
- 2 - As primeiras diferenças de géneros nos resultados escolares revelam-se nos insucessos escolares e nas retenções de anos escolares, que são mais comuns entre os rapazes.
- 3 - Observa-se que, entre os jovens em abandono escolar, uma proporção de rapazes é superior as raparigas, e verifica-se uma percentagem de raparigas superior a dos rapazes no que respeita a conclusão do ciclo de estudos.
- 4 - As raparigas obtêm, normalmente, melhores notas na conclusão do referido ciclo o que, por sua vez, as ajuda a entrar nos programas universitários que pretendem. Contudo, observa-se, entre as raparigas e os rapazes, a existência de grupos em situação de desvantagem, com fracos resultados escolares.
- 5 - A maioria dos países refere-se a estes grupos como sendo uma preocupação particular no que respeita aos resultados escolares, realçando, muitas vezes, discrepâncias entre estudantes de estatutos socioeconómicos diferentes, de minorias étnicas ou de zonas habitacionais específicas (rurais/urbanas). Ainda que se observem padrões de género diferentes, não é comum que os rapazes e as raparigas destes grupos constituam objecto de atenção especial.
- 6 - As políticas mais comuns de combate a diferença de géneros nos resultados escolares dizem respeito ao fraco aproveitamento escolar dos rapazes. Apenas em alguns países se procedeu ao desenvolvimento de programas especiais com vista a melhoria das competências de leitura por parte dos rapazes e do aproveitamento escolar das raparigas em ciências e Matemática.

A interpretação que podemos fazer destes seis pontos de acordo com a nossa própria experiência leva-nos a dizer que geralmente se constata um melhor rendimento académico nas raparigas que nos rapazes, uma questão que encontra reflexo tanto no sucesso escolar como no desejo e estímulo para permanecer nas aulas; embora que, quando elas possuem funções simultâneas de estudante, mãe, esposa e trabalhadora o rendimento pode ser e muitas vezes é inferior.

Não obstante, é possível diminuir os resultados adversos nesta ordem de ideia através de uma atenção diferenciada as necessidades de educação e de ensino dos estudantes de qualquer sexo, a fim de se diminuir o absentismo escolar.

Chegado a este ponto podemos nos perguntar como é o comportamento concreto do absentismo escolar na escala mundial, continental, nacional e ainda provincial? A resposta, encontramos nos pontos que continuam.

1.3. O absentismo escolar no mundo

O assunto relacionado com o absentismo escolar é muito importante para qualquer tipo de escola da sociedade, porque permite avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (uma abordagem teórica acerca do assunto, encontra-se no ponto 1.2 deste capítulo). Ou seja, a presença de um problema dessa natureza leva a compreender que existem dificuldades com a eficiência do próprio processo.

Desde o final do século XIX nos Estados Unidos de América havia professores que estavam a fazer estudos de como aperfeiçoar os resultados das suas aulas, então é de supor que a variável absentismo escolar tinha que os preocupar porque a sua presença afetaria o resultado e os objectivos da escola.

Portanto pode-se supor que nesta altura já havia esta preocupação, mas os estudos planificados e organizados só começaram a ser efectuados a partir de meados do século XX.

Num reconto histórico, acha-se que o fenómeno do absentismo escolar começou a ser estudado como problema educacional e social na Europa a partir da finalização da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) quando as normas de vários países estabeleceram a obrigatoriedade do ensino até uma determinada idade. Com isto, muitas leis constitucionais definiram o direito e o dever à educação. Diversos autores argumentam ao respeito (Estefanía, M. 2009).

Tendo em conta a implementação da obrigatoriedade escolar em determinados países até uma certa idade, o fenómeno do absentismo escolar tem merecido especial atenção nos últimos tempos em quase todo mundo, pois ele tem assolado os estabelecimentos de ensino e a sociedade de uma forma geral, levando-os á resultados desfavoráveis,

havendo deste modo necessidade urgente de se identificar as causas da sua persistência (Factores do absentismo escolar são tratados na tese no seu capítulo II).

Com base nas inúmeras investigações desenvolvidas, achou-se pertinente evidenciar os resultados de um estudo levado a cabo por vários pesquisadores nesta área do conhecimento ao longo dos últimos anos.

Por exemplo, há relatos que em alguns países (Guinote, P. 2007) como na Escócia, defende-se que o combate ao absentismo escolar passa pela penalização financeira das famílias pois nota-se que muitos jovens com comportamentos de risco são provenientes de famílias de classe média apesar do assunto não gerar consenso neste país.

No caso da Alemanha, o governo já é mais severo, pois qualquer ausência prolongada de estudantes no recinto escolar em tempo de aulas, obriga que os encarregados de educação assinem uma espécie de protocolo de como o seu educando irá realizar um conjunto de tarefas em substituição da sua presença nas aulas.

Na Inglaterra observa-se que são os pais/encarregados de educação que criam situações de absentismo escolar, por não se limitarem em levar os seus educandos á hora das aulas nos centros comerciais, facilitando deste modo as faltas dos mesmos. Este comportamento deles obrigou a polícia local á andar pelos centros comerciais e a identificar quem são aqueles encarregados de educação que andavam á passear com os filhos em idade escolar em horário de aulas e encaminha-los a esquadra policial mais próxima. Assim em muitos casos os pais/encarregados de educação que se comportam deste modo, correm o risco de perderem os subsídios sociais.

A responsabilização dos pais pelas faltas dos filhos também é algo notória em França, segundo a “Circular de 23 de Março de 2004: Lute contra absentismo: controle e promoção da assiduidade; apoio para as famílias” deste país.

Estudos feitos apontam que o absentismo escolar também é alarmante em algumas cidades norte-americanas pelo facto do fenómeno ter aumentado nos dois últimos anos de forma significativa, despertando assim o interesse em se efectuar pesquisas sobre o assunto.

Especificamente o caso do estado da Pensilvânia dos Estados Unidos para reduzir o absentismo escolar, acha-se que as escolas devem ser penalizadas e responsabilizadas pela ausência constante dos alunos no recinto escolar em tempo de aulas.

Sobre a realidade do absentismo escolar na Espanha, um trabalho (Fernández, E. S/D) certifica que o tema está com dados muito negativos, pois 31,2% dos jovens deixam a escola antes de terminarem a escolaridade obrigatória, por enquanto, a média da União Europeia (UE) é de 14,4%. E o pior é que as taxas de abandono escolar continuam a subir.

A situação em Portugal evidencia que também há problemas sobre este tópico. Se antigamente a legislatura dava uma oportunidade a quem não aparecesse nas aulas, agora as escolas passaram a ser obrigadas a fazerem um plano individual de trabalho para os alunos que ultrapassam o limite de faltas injustificadas. Por outro lado, o transporte escolar gratuito no país está cada vez mais restrito e por esta causa os alunos que residem a menos de dois quilómetros da escola perdem o direito a viagem gratuita (RTP, 2011), agravando-se deste modo o problema.

Ainda devemos incluir nesta análise que um estudo realizado pela Universidade Autónoma de Lisboa (Ribeiro, M. 2011) sobre o absentismo escolar acredita que os alunos absentistas portugueses são na sua maioria, rapazes e adolescentes; momento em que o absentismo é mais acentuado registando-se no 3º ciclo de escolaridade, com 42,3% seguindo-se o 2º ciclo, com 33,5% de casos, e, por último, o 1º ciclo, com 19,2% (Medeiros, M. 2013).

Na pesquisa efectuada a estatística internacional sobre o absentismo escolar (Dados sobre Estatística do absentismo escolar no mundo. S/D), pode-se notar que Portugal encontra-se a meio da escala pré concebida dos países analisados com maior índice de absentismo escolar nos últimos anos, com uma percentagem de 34%; a Espanha aparece em segundo lugar com uma percentagem de 20% de casos [recorda-se o que foi citado, 31,2% dos jovens deixam a escola, segundo a investigação citada]; a Alemanha vem a seguir com 13% e o Japão com 4%. Ainda existem análises (Guinote, P. 2007) que acreditam que “este tipo de estudos para a actualidade dá os primeiros passos com resultados ainda muito precários embora existam estudos numa perspectiva de cariz mais histórico-antropológico”.

Até podemos falar como o assunto em questão é de interesse de nações emergentes como é o caso de Timor-Leste (Timor Telecom e Norte-Americanas NCBA e USAID exploram trabalho infantil. 2011). Neste pequeno país do Sudeste Asiático, o absentismo escolar está associado ao desinteresse da família no processo de formação escolar dos seus educandos e a condição das crianças de serem aluno trabalhador, pois é notório nesta nação a exploração do trabalho infantil em muitas actividades comerciais, apesar de o governo alegar estar interessado em combater tal prática.

O problema do absentismo escolar também tem as suas manifestações no Ensino Superior razão pela qual há estudos tendentes a diminuir tal fenómeno.

Uma análise recente (LUSA/SOL. 2013) dá conta da pertinência de um programa de tutoria nas universidades para reduzir o absentismo e o insucesso escolar. Segundo Lusa Francisco Simões, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, a implementação do professor-tutor em este tipo de instituições académicas deve ter um forte impacto na diminuição deste fenómeno.

É bem certo que a pesquisa realizada sobre o programa de tutoria não argumenta como ele pode materializar-se no Ensino Superior; mas também é verdade que a concepção do professor-tutor na Universidade de facto é uma maneira de se lutar contra o problema do absentismo escolar.

Na experiência nossa, é muito importante que o professor Universitário fique preocupado por aquelas situações que podem conduzir ao fracasso docente. Neste caso resulta pertinente que o académico procure maneira de fazer o acompanhamento dos seus estudantes que não assistem regularmente as aulas o que redondearia na diminuição do insucesso.

Para se aprofundar esta temática, vale a pena ter-se em conta um outro estudo (GRAÇA, R. 2013) que acredita que o acompanhamento por um professor-tutor permitiu que, em pouco tempo, os resultados dos alunos submetidos a tal tutoria superasse o carácter negativo levando a diminuição do absentismo em quase 50%.

Portanto, pode-se intender que o tema de absentismo escolar não é exclusivo de nenhum nível académico na escala mundial, e por esta causa é possível e necessário a luta contra este insucesso a partir dos factores que influenciam directamente para a sua diminuição, como são a atitude da direcção e do claustro de professores sem desprezar a própria

disposição dos estudantes. Este fenómeno, tem também o seu reflexo no continente africano.

1.3.1. O absentismo escolar em África

Como temos vindo a explicar, o fenómeno do absentismo escolar tem merecido especial atenção nos últimos tempos em diferentes países do mundo, pois cada vez mais há maior consciência da importância do seu estudo.

As normas jurídicas que foram aplicadas na Europa depois da Segunda Guerra Mundial, passado um tempo expandiram-se pelos países em via de desenvolvimento, incluindo o Continente Africano; como amostra de que esta região não está alheia a este fenómeno, apesar de existirem poucos estudos acerca do assunto no também denominado, segundo a nossa investigação.

Conhece-se que neste território do mundo, devido a situação económica e social de uma grande parte das populações, o absentismo escolar normalmente encontra-se associado a situações de saúde, o desinteresse da família no processo de formação escolar dos seus educandos, a dependência do contributo dos progenitores ao sustento da parentela e a condição de aluno trabalhador, entre outros factores.

Em Moçambique, por exemplo, é evidente que a malária contribui para altas taxas de absentismo escolar, pois nos últimos cinco anos, esta doença tem criado situações endémicas em todo o país, atingindo o seu ponto mais alto após a época chuvosa (Dezembro a Abril) apesar de a transmissão variar de ano para ano e de região para região, de acordo com um planeamento (Programa Nacional de Controlo a Malária, 2007).

Um estudo feito em Cabo Verde (Tavares, Z. S/D), reconhece o problema do absentismo escolar e acredita que entre as características dos alunos absentistas estão a não agressividade nem a perturbação provocada por eles; e que muitos destes estudantes são solitários e isolados, o que os condiciona a não poder chegar a liderança de grupos.

Aquele estudo confirma que os absentistas rapazes preferem não assistir as classes ao tempo que as meninas não vão a escola com a anuência dos próprios pais; e que este

fenómeno é mais notório nas cidades em relação as áreas rurais ou locais com poucos habitantes.

Além disso, o aluno com problema de absentismo na maior parte das vezes é pouco conhecido pelos professores, apesar de este fenómeno não ter a mesma dimensão em diversas escolas; ao passo que o próprio estudo acredita que os alunos absentistas tendem a descender de famílias com um baixo nível de vida.

Embora ser a África do Sul a nação mais desenvolvida neste continente, a informação sobre o tema em pesquisa é negativa. A respeito, acha-se que a propagação do vírus da Sida —que afecta actualmente um adulto em cada cinco pessoas neste país— e os altos índices de pobreza que atinge um significativo número de crianças e jovens, estão na origem da grande taxa do absentismo escolar verificada nas zonas rurais daquela nação, revela um estudo divulgado pela Fundação Nelson Mandela, intitulado *Vozes Emergentes?*, realizado em colaboração com o Conselho para a Investigação das Ciências Humanas (Serralheiro J. S/D).

No caso particular do Ensino Superior, podemos comentar que a pesquisa efectuada acerca do absentismo escolar a nível Universitário testemunha a ausência de estudos que reflectem o tema em questão desde o ponto de vista científico.

Segundo nossa consideração, a mencionada ausência em medida considerável tem a ver com o facto de que em muitos casos os professores Universitários tem a percepção de que o sucesso escolar dos estudantes no Ensino Superior é assunto deles, pois aos docentes só compete ministrar aulas e dar orientações de qualidade.

Ou seja, se o aluno ausenta-se das classes neste nível académico, é problema dele — pensam alguns docentes. Portanto, não constitui uma preocupação e ainda menos uma ocupação para estes didactas o assunto do absentismo escolar, apesar de que as actividades da direcção e do colectivo de professores para diminuir este fenómeno pode levar a optimizar e tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos profissionais que a sociedade precisa.

Não obstante, há que dizer sem dúvidas que o absentismo escolar também é um problema no Continente Africano, apesar de não haver estudos profundos em todos os níveis de ensino.

1.3.1.1.O absentismo escolar em Angola

Sendo o absentismo escolar a ausência constante de alunos no recinto escolar em tempo de aulas por diversas razões e de natureza variada, na realidade angolana pode-se afirmar que o assunto em questão é originado pelas causas económicas, políticas, sociais e psicológicas em consequência da guerra que assolou o país ao longo de 40 anos; primeiro a guerra contra o colonialismo Português e depois a guerra civil que durou cerca de 27 anos, fez com que muitas áreas se tornassem inacessíveis devidas as estradas infestadas de minas e pontes destruídas. Apesar do que se referiu anteriormente, hoje em dia a situação esta a melhorar paulatinamente.

Entretanto, importa salientar que em Angola as mortes e a destruição não são, infelizmente, as únicas sequelas da prolongada guerra; também a desintegração social e económica provocada por campos minados, assim como as pessoas mutiladas, refugiados e internamente deslocadas são igualmente umas das consequências deste conflito no nosso país e que contribuem certamente para os elevados níveis do absentismo escolar.

A complexa situação provocada pelas consequências da conflagração, repercutem negativamente na possibilidade de inserção dos jovens na sociedade; portanto converte-se num obstáculo para que eles possam disfrutar do direito a educação académica e profissional. Face há isto, o executivo angolano tem vindo a criar obras e acções sociais de formação educativa institucionalizada para as novas gerações com o objectivo de melhorar a qualidade de ensino e se combater o absentismo escolar.

Tendo em conta a necessidades de se diminuir o elevado índice em esta matéria, os estabelecimentos de ensino tem vindo a realizar jornadas científicas onde debatem questões relacionadas com o tema, com o objectivo de despertar nos alunos a reflexão sobre o motivo do baixo aproveitamento escolar dos mesmos, visto que o absentismo provoca a fraca assimilação das disciplinas e maus rendimentos académicos por parte dos estudantes conduzindo a situações de insucesso e até ao abandono da escola.

Conhece-se que a política educativa angolana preconiza o acesso universal à escola e o Ministério da Educação Ciências e Tecnologia por sua vez tem desenvolvido esforços para expandir a rede escolar, tendo conseguido, nos últimos 10 anos de paz, uma cobertura a redor dos 85% de estudantes inseridos no sistema de ensino. Apesar disso, o

meio rural fica desfavorecido devido à escassez de investimento em infraestruturas o que torna penosa a vida no campo.

Igualmente, de acordo com os indicadores educativos nacionais (Alves da Silva, E., 2011), constata-se que no meio rural a taxa de alfabetização de adultos é de 67% para os homens e 65% para as mulheres; a educação obedece a um currículo nacional único, aplicável em todo o território, independentemente das especificidades culturais locais; existem muitos professores impreparados científica e pedagogicamente, isolados e institucionalmente desapoitados.

Os mesmos indicadores dão conta que as orientações oficiais do Ministério de tutela chegam tarde a estas zonas; há insuficiências organizativas, de gestão e infraestruturais que tornam precárias as condições de ensino-aprendizagem nestes locais; a estrutura da rede escolar é deficiente, obrigando os alunos a percorrerem longas distâncias até à escola mais próxima; a escolarização é realizada em língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem das crianças cuja língua materna é uma outra.

Portanto, tendo em conta o que foi frisado em cima se pode afirmar que as condições são propícias para o absentismo escolar neste meio.

Não obstante, há estudos tendentes a procurar a melhor maneira de eliminar o problema a nível da sociedade Angolana. Por exemplo, Professores e estudantes do I ciclo do ensino secundário da escola 304, do município de Caculama, da província de Malange, analisaram questões relacionadas com o insucesso escolar que se tem registado na referida instituição, durante a primeira jornada académica efectuada no mês de Julho de 2012.

Transcendeu que a iniciativa, que decorreu sob o lema “O insucesso escolar no sistema de ensino e aprendizagem”, teve a duração de dois dias e abordou-se temas relacionados com a interacção entre professores e alunos, erros e confusões no processo de ensino, comportamento estudantil e o funcionamento do sistema nervoso.

Também neste encontro pretendeu-se esclarecer e despertar nos estudantes a reflexão sobre o motivo do fracasso escolar —incluindo o absentismo escolar—, resultado das constantes faltas às aulas e conseqüente fraca assimilação das matérias e maus rendimentos académicos (Professores discutem absentismo, 2012).

No entanto, o comportamento do absentismo escolar nas Universidades de Angola tem uma situação similar com o que acontece com este tema no continente africano.

Como já foi expressado, tendo em conta as pesquisas efectuadas pode-se constatar que a este nível alguns docentes pesam que este assunto não constitui preocupação e ainda menos uma ocupação para eles, apesar de terem a consciência de que as actividades da direcção da escola e do colectivo de professores exerce influencia para a diminuição deste fenómeno e, por conseguinte, a optimização e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem e a formação dos profissionais que a sociedade precisa.

Mas, em diferentes províncias de Angola o assunto comporta-se com as suas próprias particularidades como é o caso que aparece em continuação.

1.3.1.1.1. O absentismo escolar na província de Namibe

Como temos vindo analisar, o absentismo escolar é definido como a ausência constante e não justificada de estudantes no recinto docente em tempo de aulas, pois se a ausência é justificada não se pode denominar absentismo.

De acordo com o estudo feito, acha-se que desde o ponto de vista social o absentismo escolar representa um grave problema nas sociedades onde os seus níveis são muito altos, dado que reflecte na estrutura familiar, complica a formação adequada dos jovens, estimula o analfabetismo e o trabalho ilegal de menores. Por outro lado, é um sinal de diversos e graves problemas que se produzem no meio familiar e na instituição escolar.

Várias vezes nos questionamos, tentando saber que motivos provocam este fenómeno. Tendo em conta a grande variedade de hipóteses que se levantam sobre o assunto, podemos elencar um vasto número de razões que poderão fundamentar a tese do absentismo escolar no nosso país e em particular na província do Namibe. Assim, destacamos entre outras:

- a) **A mudança constante de residência:** Em nosso país, a longa guerra que teve lugar durante décadas (depois que a nação conquistou a sua independência de Portugal no ano de 1975, praticamente se manteve em guerra civil até 2002), o que provocou uma emigração constante de

populações de um território para o outro e, apesar da reconciliação nacional, ainda não está estabelecida a normalidade e a estabilidade socioeconómica na íntegra; questão que provoca a mudança mencionada.

- b) O desinteresse da família no processo de formação escolar dos seus educandos:** A própria guerra levou a que objectivamente a família não estivesse em condições de ver como positivo que suas crianças assistissem a um processo regular de ensino aprendizagem —além dos riscos, a situação ainda era pior por causa das muitas dificuldades económicas derivadas do próprio conflito— e, portanto, ela ficava concentrada em como garantir a obtenção do pão de cada dia; e isto estimulava o desinteresse em orientar os seus educandos a assistir as instituições docentes —um elemento ainda não erradicado.
- c) Os óbitos constantes e o carácter dos mesmos, mais a sua durabilidade de 8 (oito) a 15 (quinze) dias:** Apesar de que Angola está a desenvolver-se bastante nos últimos anos, é certo que até agora temos as sequelas do prolongado conflito armado e a destruição que ele trouxe. Assim, uma fonte acredita (Banco Mundial, 2013) que a esperança de vida não é muito alta (51,06) porque temos um grande número de mortalidade infantil (157,6) e, por sua vez, doenças como a malária, a tuberculose e o Sida. Tudo isto — junta-se a durabilidade dos óbitos que pode converte-se em uma oportunidade para se ficar fora das actividades comuns da vida socioeconómica— o que provoca também assumirem a presença na escola como um elemento que a minora o tempo de vida e por tanto a crença em que não vale a pena assistir as aulas —apesar de que a esperança média de vida em Angola está a aumentar (Van-Dunem, J. 2012).
- d) A orfandade de alguns estudantes:** Este aspecto tem uma relação estreita com o ponto anterior, pois a morte prematuro dos progenitores dos alunos conduz a que eles têm que permanecer ao amparo de um outro membro da família que pode ou não estar em condições de satisfazer as necessidades materiais e espirituais dos órfãos. No caso da carência das necessidades mencionadas, leva com que os discípulos deixem de assistir as aulas criando situações de absentismo escolar —e muitas vezes até abandonam a instituição docente— para procurar uma maneira de ver resolvida as suas privações.

- e) **Os casamentos precoces (concubinato):** Tendo em conta que segundo as nossas tradições culturais o homem precisa ter determinados recursos para receber autorização da família da mulher, pode acontecer que os namorados decidam fugir do submetimento do compromisso para o casamento e, porém, abandonem a escola no suposto caso de serem jovens em idade escolar. Quer isto dizer que a falta de recursos para aspirar a um casamento normal entre pessoas jovens, conduz a que muitas vezes eles vivam no concubinato e o conseguinte abandono da escola —seja definitivamente ou ainda como o absentismo escolar— como possibilidade de realizar a união desejada para ter família.
- f) **A condição de aluno trabalhador:** Se termos presente as dificuldades e limitações que tem os estudantes da nossa universidade em sentido geral e de forma particular na disciplina de Matemática devido as deficiências dos ensinios anteriores —é de lembrar que a nossa província também vive os efeitos da guerra mencionada—, se pode entender melhor quantas complicações tem o aluno trabalhador. Acontece que muitas vezes este tipo de aluno se vê obrigado a não assistir as aulas porque tem que cumprir com algum compromisso laboral ou em seu defeito perder parte do salário. Assim compreende-se que ante tal disjuntiva (estar presente na aula ou cumprir com as tarefas laborais), ele opta por absentismo escolar.
- g) **O uso prematuro de bebidas alcoólicas:** Trata-se de um problema que paulatinamente incrementa o número de pessoas afectadas, incluindo o sector juvenil. Desta maneira, os estudantes do território da província de Namibe também ficam influenciados pela propaganda a favor do consumo deste tipo de bebida e, portanto, são potenciáveis consumidores prematuros dela; chegando ao caso em que o aluno converte-se num alcoólatra, com conseqüências muito negativas começando precisamente por absentismo e até o abandono escolar.
- h) **A transumância:** Segundo as características da população deste território que inclui serem pastores por natureza, sucede que os pais de família permanecem atados as condições climatológicas que lhe permitem garantir o sustento da prole. Neste sentido, comumente eles empregam os seus filhos em actividades laborais com vista a elevar a produção de alimentos. Assim, a assistência dos estudantes dessa família fica em dependência do

nível de satisfação da dita produção ou seja, se por exemplo há algum problema com o gado e é preciso a presença do aluno no pastorado, então tem-se lugar o absentismo escolar.

Além disto, há que se ter em conta que nos últimos dois anos este indicador aumentou devido a estiagem que assolou todo o país e de uma forma mais acentuada a província do Namibe, obrigando que parte da sua população se deslocasse a procura de pasto para o gado; acrescentando-se então o problema do absentismo em questão.

De acordo com a informação prestada a rádio local (Mussungu, P. 2013), a citada estiagem traz consigo muitas complicações para a prática da pastorícia pois um número considerável de aldeias ficaram completamente abandonadas; ao tempo que igualmente afectou as escolas do território deixando-as vazias, criando situações extremas de absentismo escolar.

A irregularidade na distribuição da merenda escolar também tem sido uma das causas da presença deste fenómeno nas escolas do interior da nossa província. Informações apontam que, mais de 50% de crianças deixaram de se fazer presente nos estabelecimentos de ensino durante o ano lectivo de 2012 por falta deste benefício, apesar de que o governo local está a envidar esforços para inverter o quadro (Lopes, L. 2013).

Não obstante, o caso da Escola objecto de estudo o comportamento do absentismo escolar tem as suas manifestações. Disso trata o ponto que se segue.

1.3.1.1.1. O absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe

Em uma breve panorâmica acerca da ESPdN —além de que no capítulo IV da tese trata-se da caracterização do contexto da investigação—, aparece que desde o seu início há uma preocupação e ocupação da direcção da escola, do seu colectivo de docentes e ainda da associação de estudantes —ela desenvolve as suas respectivas reuniões com o objectivo de tributar ao processo docente em geral— em otimizar o seu processo de ensino-aprendizagem, incluindo esforços em como evitar o absentismo escolar.

É realidade que em esta Escola, desde sempre tem existido uma gestão por parte da sua direcção no sentido de aperfeiçoar as aulas de todos os cursos (Biologia, Física, Geografia, Magistério primário, Matemática e Química), seja no período diurno ou pós laboral.

Assim, existem orientações precisas para que a estrutura docente desenvolva uma actividade tendente a garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem com vista que os estudantes adquiram o melhor conhecimento possível, além de hábitos e habilidades transmitidos pelos professores.

Especificamente, o corpo directivo da instituição tem-se mostrado atento a existência e a pontualidade de todos os estudantes dos diferentes cursos, consciente de que o absentismo escolar é um inimigo absoluto da eficiência da razão de ser deste centro educativo.

Entanto, os professores também têm-se mostrado preocupados em como implementar melhor as orientações da dita direcção, razão pela qual tem consciência de que devem concretizar a dimensão administrativa do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os docentes fazem o seu planeamento determinando os objectivos e os conteúdos das aulas; organizam com maior precisão os possíveis métodos, procedimentos e meios de ensino; regulamentam como é que se deve materializar a adequação operativa de todo o processo realizado na sala de aula e no estudo independente dos estudantes; não deixando também de controlar como aproximar-se ao cumprimento dos objectivos mencionados para garantir a aprendizagem e formação dos discentes.

As ideias anteriores não querem dizer que não existem problemas no processo de ensino-aprendizagem na Escola Superior Pedagógica do Namibe. Esta é a causa pela qual fez-se uma análise na denominada Matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) para compreendermos a projecção das acções a desenvolver futuramente em esta instituição.

Em correspondência, fruto do trabalho de um grupo de didactas seleccionados do colectivo de professores da ESPdN (Escola Superior Pedagógica do Namibe, 2011), determinou-se que a nossa instituição consta de:

a) Forças:

1 - Existência de uma estrutura orgânica (Direcção, Departamentos, Repartições) que trabalha tendo em conta o plano curricular, os diversos programas de estudo, as exigências de cada curso e das suas respectivas disciplinas.

2 - Disposição dos professores efectivos e colaboradores para o trabalho e para a superação, pois existe consciência da necessidade de aperfeiçoar o labor docente através da actualização de novos conhecimentos.

3 - Incremento do nível académico e científico do claustro, toda vez que aumenta o número de mestrandos e doutorandos —independentemente do grau científico que têm os colaboradores cubanos.

4 - Crescimento da colaboração Cubana em quantidade e qualidade, porque se no primeiro ano só existiam dez cooperantes actualmente a escola possui 34 (trinta e quatro) com a perspectiva de chegar até os quarenta.

5 - Aumento do uso das novas tecnologias na docência visto que hoje contamos com um laboratório de informática, as salas de aulas contam com electro projectores e o acesso a Internet para professores, sem descartar o trabalho da organização de uma biblioteca com informação informatizada.

6 - Desenvolvimento das acções de preparação do claustro para o desempenho como professores universitários, pois teve lugar cursos de superação em Metodologia de Ensino Superior e em Didáctica, Currículo e Interdisciplinaridade; além de sessões de preparação científico-metodológico por disciplinas acerca da actualização em conteúdos e métodos contemporâneos de ensino.

7 - Criação e funcionamento de uma biblioteca ordinária que se enriquece paulatinamente com a aquisição de livros e revistas relacionados com as disciplinas do plano de estudo.

8 - Estabelecimento de relações de trabalho com a Escola de Formação de Professores (E.F.P.) e com a Direcção da Educação na província através das quais melhora o trabalho docente educativo ao se incorporar as experiencias da escola mencionada e das estratégias concebidas pela dita direcção para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem em nosso território.

9 - Existência de algum pessoal docente especializado capaz de satisfazer as demandas pontuais dos diversos cursos (Biologia, Física, Geografia, Magistério Primário, Matemática e Química) que tem lugar no centro.

10 - O facto de ser a única instituição de ensino superior na área da educação o que leva a prestar uma melhor atenção tanto pela Universidade a que pertence como pelas instâncias do governo na província.

11 - Possibilidade de brindar serviços de assessoria científica, técnica e didáctico-metodológico a instituições educacionais e entidades da província, um assunto que serve de retro alimentação para avaliar o trabalho próprio.

12 - Eventualidade de intercâmbio de serviços de consulta, busca e processamento de informação especializada com os diferentes recintos de educação superior e a citada E.F.P.

13 - Sincronismo na realização de acções de formação contínua e superação na totalidade dos centros educacionais da província, pois situa a escola em possibilidade não só de nutrir-se das experiencias destes centros mas também orientar o mesmo trabalho em função das necessidades pedagógicas no território.

b) Oportunidades:

1 - Probabilidade de se contratar mais docentes cubanos, segundo as necessidades dos diversos cursos existentes na escola e suas respectivas disciplinas.

2 - Possibilidade de intercâmbio da instituição com o entorno o que cria condições para conhecer os problemas que apresenta a comunidade e, em consequência, poder direccionar melhor o trabalho de extensão universitária.

3 - Existência de Varias regiões académicas e outras Universidades privadas com as quais podem ser estabelecidas alianças estratégicas e também a nível internacional para aperfeiçoar o trabalho em comum.

4 - A articulação entre universidades da província e de regiões próximas o que traz resultados que podem ser beneficiados tanto pelos alunos como também pelos docentes.

5 - Promoção, em colaboração através de protocolos, de cursos de especialização de curta duração (acerca das tendências contemporâneas da educação, por exemplo) a professores recém enquadrados com licenciatura.

6 - Disponibilidade das escolas do II ciclo da província em absorverem os técnicos formados pela ESPdN, em substituição dos professores de colaboração estrangeira.

7 - Flexibilidade das escolas sediadas nesta região em cooperar com a formação, com os estágios e com os projectos académicos a partir da qualificação científica de seu corpo directivo e colectivo de docentes.

8 - Possibilidade de se criarem paulatinamente novos cursos adaptados as necessidades de formação, além dos cursos já existentes como Biologia, Física, Geografia, Magistério Primário, Matemática e Química.

9 - Incentivar os docentes a realizarem publicações científicas, segundo convénio estabelecido com instituições que tem editoriais.

10 Estimular os docentes a realizarem comunicações científicas ou seja, intercâmbios académicos com professores de outras instituições com especialidades a fim.

11 - Possibilidade de se realizarem jornadas científicas tendo em conta os resultados de pesquisa e os trabalhos de teses de mestrado e doutoramento.

12 - Probabilidade de se criar uma revista da instituição para divulgar o labor pedagógico da escola e os informes de investigação através de artigos.

13 - Disponibilidade de bolsas de estudo aos Professores e aos estudantes o que constitui um incentivo para desenvolver estudos de pós graduação para os docentes e de pré graduação para os alunos.

14 - Possibilidade de se reforçar uma biblioteca com material bibliográfico fruto de artigos e ensaios acerca das actividades docente e de indagação científica, que podem ser adequadas as TICs.

15 - Criação de laboratórios virtuais que dá possibilidade dos estudantes em aceder a determinadas informações a partir das salas de aulas.

16 - Concepção de gabinetes para os docentes que servem de auto preparação e também para outras tarefas pedagógicas.

17 - Formação de quadros indispensáveis as necessidades da educação na Província pois os graduados pela escola ganham competência para desenvolverem actividades não só no processo docente educativo mas também na estrutura direccional que demanda o território, tendo em conta a falta de docentes nos níveis básicos e médio com formação superior.

18 - Elevado número de alunos com formação média a nível da Escola de Formação de Professores que precisam fazer estudos superiores para obterem o título de licenciatura em educação.

19 - Possibilidade de se obter uma retroalimentação do entorno em relação aos quadros formados na instituição com a finalidade de se ajustar a realidade e aperfeiçoar-se todo o trabalho de formação académica.

20 - Eventualidade de se expandir o sinal internet em toda a extensão da instituição para facilitar a busca do conhecimento científico desde diversos lugares em que se desenvolve actividade docente educativa ou em função dela.

c) Fraquezas:

1- Infraestrutura inadequada porque o espaço é muito limitado para o trabalho que se pretende desenvolver pelos quadros de direcção e até pelos próprios professores.

2- Reduzido número de professores efectivos o que leva a uma dependência de docentes estrangeiros com outra cultura.

3- Dificuldade de encontrar professores para leccionar algumas disciplinas directamente vinculado ao ambiente angolano o que exige um profissional do país.

4- Falta de transporte para o apoio as actividades da Direcção, actividades docentes e administrativas o que limita a inclusão de professores em eventos científicos e metodológicos organizados em outros centros de ensino superior como é o caso das tarefas planeadas pela reitoria.

5- Insuficientes vias de informação e comunicação, pois a Internet ainda não tem a qualidade desejada o que dificulta até certo ponto o contacto com outras unidades orgânicas.

6- Escassos recursos financeiros o que diminui a possibilidade de se acrescentar as condições e meios de trabalho, incluindo as actividades de investigação.

7- Falta de programas de algumas disciplinas de terceiro e quartos anos em todos os cursos, um aspecto que impede a preparação adequada dos professores que devem materializa-las em aulas a partir destes documentos.

8- Insuficiente desenvolvimento de habilidades de carácter geral nos estudantes, particularmente de carácter intelectual, o que limita o cumprimento das exigências do processo docente educativo na educação superior.

9- Escassez de actividades científico-investigativas no centro educativo o que não permite aproveitar em sua justa dimensão o potencial académico dos professores nacionais e estrangeiros.

11- Ausência de técnicos de laboratório o que obstaculiza a possibilidade de empregar plenamente os recursos de tal dispensatório.

12- Inexistência de técnicos de nível superior no manejo dos assuntos administrativos —por esta razão, seu trabalho pode ter pouca competência.

Insuficientes Mestres e a falta de Doutores nacionais na Instituição para desenvolverem melhor a prática académica.

d) Ameaças

1- Diminuto nível de correspondência entre a matrícula e o perfil ocupacional dos estudantes, assunto que pode provocar o desinteresse pelo exercício docente; além que uma vez graduados pela escola não pretendem exercer a profissão.

2- Insuficiente nível de correspondência entre os planos de formação de licenciados em educação e a cobertura de vagas, motivo que também pode desestimular o aproveitamento do processo de ensino aprendizagem durante a licenciatura.

- 3- Lacuna na qualidade dos alunos que ingressam ao ensino superior, e isso dificulta o rendimento académico dos mesmos, sobre tudo no primeiro e segundo ano.
- 4- Atraso na implementação dos acordos protocolares de cooperação com a parte estrangeira que traz consigo incumprimento na execução de determinados programas de estudo.
- 5- Quebras sistemáticas no calendário escolar que leva a perda de tempo e daplanação das aulas levando a diminuição dos conteúdos programáticos assim como das habilidades e hábitos que os alunos deveriam desenvolver num período ordinário.
- 6- Falta de regime académico porque a carência de uma regulamentação interna traduz-se em que nem sempre exista harmonia entre as acções de diferentes professores perante situações similares em distintos estudantes.
- 7- Ausência de residências para os quadros o que impede poder contratar especialistas competentes com vontade de trabalhar na ESPdN.
- 8- Inexistência de vagas para admissão do pessoal administrativo, provocando que as tarefas docente educativas fiquem afectadas pela escasseis de funcionários de apoio as tarefas mencionadas.
- 9- Carência de quotas para a realização das despesas com o pessoal em cargos de direcção e chefia, elemento que desestimula a máxima entrega ao desempenho das funções que lhes é incumbida.
- 10- Dificuldade de recrutamento de recursos humanos devido aos baixos salários, um aspecto que basicamente obstaculiza a contratação de pessoal de serviço para auxiliar a dinâmica da instituição.

Tendo em conta esta Matriz, chegou-se a conclusão que existe necessidade de se elaborar um Plano de Acção (Ver Anexo 1) onde constam as actividades tendentes a utilizar a força humana da Escola Superior Pedagógica do Namibe em função de elevar a eficiência de todo o processo docente educativo; e aproveitar as oportunidades para enriquecer aquelas forças.

Ao mesmo tempo, este plano contempla tarefas com vista a diminuir as fraquezas presentes no processo de ensino aprendizagem nesta escola; além de estarem encaminhadas a evitar o efeito negativo das ameaças para o melhor cumprimento da razão de ser do nosso centro.

Então, sem dúvida a implementação do referido plano segundo a Matriz FOFA há-de conduzir a diminuição do absentismo escolar da Escola Superior Pedagógica do Namibe, particularmente nas aulas de Matemática. Não obstante, desde o ponto de vista prático ainda há muito o que se fazer neste centro educativo para garantir o sucesso e diminuir o absentismo escolar; além de que devemos dizer que a partir do ano escolar de 2015, existe uma regulamentação que já exige um 70% de assistência as aulas para o aluno ter direito ao exame —mas, nem sempre os professores cumprem com tal requisito.

Portanto, um resumo do ponto revela que as manifestações do absentismo na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola, não estão alheio do que se regista um pouco pelo mundo, em África e do nosso país em particular; apesar de existir um esforço da sua direcção para baixar tal fenómeno como já se fez referência

Sendo o absentismo escolar um fenómeno que assola as sociedade e os estabelecimentos de ensino de forma singular levando-os á situações de insucesso escolar, surge a necessidade de se abordar o subponto que se segue.

1.4. Abordagem teórica sobre o insucesso escolar

Antes de mais, há que dizer que para a abordagem deste capítulo, deve-se ter em conta estudos profundos acerca deste tópico (Costa, M. 2008), além de outras literaturas mais actualizadas sobre o insucesso escolar e como contribuir para a sua erradicação. Também, resulta pertinente deixar claro o que entendemos por insucesso escolar, a partir da consulta efectuada as fontes que tratam deste aspecto.

Ademais, repassamos o conteúdo acerca das principais teorias explicativas sobre o dito insucesso e poder compreender melhor esta problemática. Igualmente, fizemos uma análise das representações sobre o insucesso em questão. Por último, compartilhamos uma percepção sobre que fazer para evitar o fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a abordagem do tema vinculado ao insucesso escolar ficou feita desde a perspectiva de sua relação com o absentismo dos estudantes a instituições docentes.

1.4.1. O insucesso escolar

1.4.1.1. Definição do conceito de Insucesso Escolar.

Suas razões

O estudo feito para esta tese, revelou que a noção de insucesso escolar surgiu nos anos quarenta do século XX e nessa altura associou-se o conceito ao âmbito clínico, tendo sido estudado em crianças pertencentes a classes sociais privilegiadas.

A partir da década seguinte, o insucesso escolar passou a ser estudado de acordo com as novas complexidades que os estabelecimentos de ensino estavam a apresentar, pois o crescimento económico levou a um maior investimento na educação e num aumento da escolarização, assistindo-se uma marcha acelerada da escola de elites à escola de massas.

Mas, aquela mudança não conseguiu evitar o desigual acesso a educação entre os vários grupos sociais, verificando-se assim um novo campo de pesquisa para explicar as razões que estavam implícitas no díspar acesso ao ensino.

Chegado a este ponto, é de interesse definir o conceito em causa.

Existem autores (Duarte, M. 2000) que pensam que o insucesso escolar ocorre quando há uma incompatibilidade entre a cultura que é vinculada pela escola e aquela de que os alunos são portadores. Em essas espécies de culturas, dominam diferentes tipos de saberes associado ao grupo doméstico, a cultura de origem e a um conhecimento não letrado, surgindo o insucesso escolar quando este último saber é predominante e não foi transmitido pela instituição escolar.

Outro estudo feito (Benavente, A. & Correia, A. 1980), diz que o insucesso escolar é um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa, além de ser um fenómeno multifacetado, massivo, constante, selectivo e cumulativo.

Para esse estudo, o fenómeno é multifacetado porque resulta de uma conjugação e interacção de diversas razões; é massivo porque afecta um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da “escola para todos”; é constante por ser comum aos vários níveis de escolaridade e as várias instituições de ensino; é selectivo dado que não afecta de igual modo os alunos de todos os meios sociais; e é cumulativo uma vez que não é um acontecimento isolado, pois os alunos com este problema têm mais possibilidades de não transitar de classe.

Entretanto, há que insistir no indicador que provoca o insucesso escolar visto que este fenómeno tem muito a ver com os débeis resultados académicos dos estudantes. Por isso, o índice elevado do insucesso em questão mostra-se em virtude da incapacidade do aluno atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos —de acordo com o outro autor (Eurydice, 1995, p.49).

Então, ao se concretizar uma definição de insucesso escolar podemos dizer que é o fracasso que se caracteriza pela incapacidade de um estudante em corresponder aos objectivos que sustentam a instituição docente; ao tempo que é assumido como um malogro de toda a comunidade escolar, porque várias vezes se verifica que o sistema docente educativo não tem aqueles factores que servem para motivar e encaminhar os discípulos para o verdadeiro sucesso deles.

No marco das manifestações do insucesso em questão (Infopedia, 2013) acha-se o abandono escolar em qualquer momento do ensino obrigatório; e as desaprovações contínuas que dão lugar a contradição entre a idade do aprendiz e o nível de escolaridade em que ele se encontra; além disso, este paradoxo leva a que exista pouca exigência na qualidade do processo docente educativo o que conduz inúmeras vezes a não aprendizagem dos alunos.

Em sua vez, há que se ter em conta aquelas razões directamente relacionadas com o surgimento do insucesso escolar. Se o exame se faz desde a responsabilidade do estudante, encontra-se o atraso no desenvolvimento cognitivo, pois as escalas psicométricas de inteligência (mede-se pelas manifestações do raciocínio dos estudantes) são um bom indicador para identificar o problema.

Particularmente, há que anotar que a inconstância que distingue a adolescência encontra-se entre muitas causas individuais do dito insucesso. Assim, várias vezes o

aluno recusa a escola, demite-se no estudo das matérias e, frequentemente, comete indisciplina.

Se a análise se faz no seio familiar, também aparece entre as razões do insucesso escolar os pais autoritários, os conflitos constantes entre os progenitores e os divórcios litigiosos o que provocam que o aluno se sinta rejeitado e, porém, começa a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, perfilando deste modo um comportamento desobediente.

Então, há fundamento para se considerar que a procedência dos estudantes tem sido a razão mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são alcançados por alunos provenientes de famílias de baixos ingressos financeiros —lamentavelmente, dali vem a proporção superior de insucessos escolares.

Igualmente, devemos ter em conta o papel dos professores para examinar as razões deste problema. Assim, a observação realizada permitiu-nos deduzir que entre as causas do não sucesso encontram-se os métodos de ensino e recursos didácticos usados de forma inadequada pelos docentes o que dificulta o processo de ensino e a possibilidade de aprendizagem dos estudantes.

Outros elementos que tem a ver com este assunto é a gestão da disciplina na sala de aula e as expectativas inadequadas dos alunos, aspectos que acabam por influenciar negativamente o desempenho escolar deles; além do carácter subjectivo da avaliação, é dizer a maneira de avaliar e os critérios utilizados que, se forem incorrectos, também repercutem na qualidade do sucesso escolar.

Nesta ordem de ideias, não devemos passar por alto as razões de insucessos relacionados com o que a escola faz. A que ter em conta também o estilo de liderança do corpo directivo da instituição (desde o director até aos chefes de departamentos —repartições, no caso do ensino superior) ou seja, se existe uma correcta condução do processo docente educativo, então ameniza a condicionante do não sucesso. Mas, o assunto tem outros contornos.

Desde o ponto de vista da escola, igualmente pode ser uma razão deste tema as expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação ao que a sua instituição educativa deve fazer; sem descartar os efeitos do clima de irresponsabilidade, a

deficiente orientação vocacionada aos alunos e a ausência de serviços de informação e orientação adequada.

Podemos incorporar nesta análise o elevado número de alunos nas escolas e turmas que tende a diminuir o rendimento individual e provocar o aumento dos conflitos no processo docente educativo. Também, a heterogeneidade elevada das turmas que dificulta a gestão do professor na aula, traduzindo-se num incremento de conflitos internos.

Neste ponto, devemos reiterar que por nossa própria experiência podemos sustentar que o que concerne ao insucesso escolar e as suas razões não é assunto privativo de um tipo de ensino, mas sim está presente em diferentes níveis de escolaridade do processo de ensino-aprendizagem ou seja, desde o pré-escolar até a universidade.

Não obstante, a definição sobre este assunto e suas razões no marco do processo de ensino aprendizagem, enriquece-se com as concepções que continuam.

1.4.1.2 Principais teorias explicativas do insucesso escolar

Como já foi dito, a partir dos anos quarenta do século XX o estudo sobre o insucesso escolar ganhou novos contornos, até elevar-se a duas correntes teóricas que explicavam as razões do tema. Uma delas inscreve-se na corrente funcionalista com uma óptica que contempla a origem do insucesso escolar devido as causas exógenas da escola. A outra corrente, tem em conta as desigualdades sociais que assumem as instituições académicas de forma crítica, deixando este insucesso no âmbito de elementos endógenos a tal instituição —atendendo a um autor (Duarte, M. 2000).

Segundo uma análise feita (Costa, M. 2008), nas correntes supracitadas emergem três teorias: a teoria dos dotes individuais, a teoria sociocultural e a teoria socioinstitucional que representam uma evolução nas explicações do insucesso escolar. Elas surgiram, respectivamente, após o final da 2ª Guerra Mundial, nos finais dos anos 60 e a partir dos anos 70 do século citado.

De acordo com a teoria dos dotes individuais, o insucesso escolar reside nos próprios alunos, ao tempo que a escola se mantém “neutra”. “A inteligência é vista como um

'dote' natural, como algo congénito e hereditário, e o facto de um aluno ter um fraco aproveitamento escolar, devia-se somente a sua falta de capacidade e inteligência” —em consideração a outros autores (Benavente, A.& Correia, A. 1980, p.40).

Ao respeito, em nossa opinião tal ideia não tem que ser aceite pela comunidade de professores que se ocupam deste assunto. Nesta análise, há que reflectir que nem sempre os resultados que obtêm os estudantes dependem exclusivamente deles; por encontro, o sucesso escolar está sujeito a qualidade do processo de ensino aprendizagem, ao clima positivo ou não que prevalecesse na escola e ainda as condições objectivas (situação da vivenda e recursos financeiros) e subjectivas (ambiente afectivo e preocupação pelo desenvolvimento das descendências) das famílias. Tal ideia é acrescentada pela teoria que se segue em próximos parágrafo.

Para o caso da teoria sociocultural, com a massificação do ensino associada a investigação desenvolvida nas áreas da psicologia genética, da sociologia da educação e da psicossociologia, levou a considerar que o crescente insucesso escolar não fosse logo atribuído a razões individuais dos alunos, a não ser que se considere este problema de uma forma social, uma vez que sua distribuição varia de acordo com a origem social dos alunos. Assim, a desigual proveniência social do educando associada a díspares níveis socioculturais, provocam diferenças entre eles e condiciona o seu desempenho escolar.

Deste modo, nesta teoria, em respeito a anterior, a responsabilidade do fracasso escolar não é imputada somente aos alunos —elemento há considerar pela comunidade de professores que se ocupam deste assunto.

Para a teoria socioinstitucional, a partir do momento em que o insucesso escolar passa a ser um fenómeno maciço, socialmente selectivo e acumulativo, não pode ser ignorada a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em sua explicação. Assim, esta teoria procura considerar a dimensão social e institucional do fracasso dos discípulos, onde os centros educativos criam relações com os alunos que vêm dos meios mais afastados do saber letrado apoiando-se em uma igualdade formal relacionando-os com uma variedade de alunos.

Esta teoria pode ser compartilhada por quem se ocupa desta tese, pois nela revela-se como é possível a minorar o problema do insucesso em tema segundo a preocupação e ocupação do corpo directivo e os professores de cada escola.

Ainda no concernente ao fenómeno em questão, existem outras pesquisas teóricas desenvolvidas sobre o assunto o qual não deixaremos de destacar. Podemos falar daquela onde se ressalta a “correspondência entre as condições físicas e de desenvolvimento dos alunos, as suas condições de vida, os grupos socioprofissionais de pertença e os resultados escolares” (Benavente, A. 1990, p.132).

Também a mesma autora (Benavente, A. 1990, p.164) não descarta os obstáculos provenientes da forma de interagir entre os diferentes actores do espaço escolar, onde ela destaca as “imagens desvalorizadas dos alunos de meios populares que se exprime como causa principal dos insucessos e de toda a espécie de impossibilidade (de investir no espaço escolar, de obter melhores resultados com os alunos, de mudar as práticas, etc.)”.

Precisando similarmente acerca das investigações feitas por Benavente, podemos concluir que em ocasiões a própria escola produz obstáculos que favorecem a presença do sucesso escolar de certos alunos, tanto ao nível do seu funcionamento como das suas práticas profissionais, dando deste modo origem a novas dificuldades que por sua vez repercutem negativamente noutros aspectos do processo de ensino aprendizagem como o absentismo escolar.

Para resumir este ponto, devemos significar que os últimos estudos confirmam a validade queem geral tem a interpretação acerca das teorias explicativas do insucesso escolar, pois uma pesquisa científica o autor demonstra os mecanismos através dos quais as desigualdades escolares são estruturadas a partir das desigualdades sociais (Gomes, S. 2012) —um condicionante para que não haja sucesso no processo de ensino aprendizagem, na nossa consideração.

1.4.1.3 Representações sobre o insucesso escolar

Para poder perceber melhor o que se pretende abordar na representação sobre o insucesso escolar, urge a necessidade de aclarar a concepção de representação. Assim, podemos utilizar a definição privilegiada pela Sociologia, especificada por aquele autor (Almeida, J., & Pinto, J.,1995, p.177) cujas pesquisas revelam que representações são as “avaliações cognitivas, de saberes [...] estruturados que se referem a realidades, processos e situações”.

Ao mesmo tempo, de forma particular em este tema há que ter em conta que as condições de existência podem ser analisadas a um plano social, grupal e individual.

Desde o ponto de vista social, as representações dão forma as dimensões culturais da sociedade; ao passo que no plano grupal e individual elas constituem-se como “sistemas de disposições interiorizadas pelos actores, que sintetizam as suas experiências passadas ao mesmo tempo que lhes guiam e justificam comportamentos e estratégias” (Almeida, J., & Pinto, J. 1995, p.177).

Estudos feitos sobre as representações, destacam o dado relacionado com os factores de ordem individual e de ordem sociofamiliar. Assim, alguns autores (Martins, A & Parchão, Y. S/D) consideram que os estabelecimentos escolares e, em especial os professores, se desresponsabilizam pelo insucesso escolar dos seus alunos porque as causas do fracasso são atribuídas, única e exclusivamente, ao estudante e a sua origem sociocultural.

Se examinarmos de forma rigorosa a percepção de Martins e Parchão, deve-se chegar a conclusão que todo o problema do insucesso escolar tem haver unicamente com a procedência do estudante e o comportamento dele na escola, aspectos que é certo mas não absolutamente: de igual maneira há que se ter em conta que para evitar o insucesso escolar é de muita importância o que faz a instituição académica e os próprios professores para evitar este problema.

Não obstante, em outra pesquisa (EURYDICE/A Rede de Informação sobre Educação na Europa. 2011) consta que entre os factores que influenciam no fracasso escolar aparecem as diferenças socio económicas e as de origem étnica e a linguística; isso, vinculado ao enfoque de género. Pois, da avaliação feita aos resultados escolares, verificou-se que o grupo das raparigas e dos rapazes provenientes de contextos sociais não desfavorecidos nem com baixos rendimentos, obtiveram melhores resultados na conclusão de um determinado ciclo de ensino do que os outros grupos; além de que as disparidades relativas a resultados escolares em função do enfoque do género, aumentavam em alunos mais adultos.

A mesma fonte acredita que a influência do género e dos ambientes de aprendizagem em família no sentido da frequência de determinadas actividades realizadas com as crianças (aleitatura, a visita à biblioteca, o ensino de canções infantis, brincar com letras e

números, desenho/pintura, etc.) constitui base de seu desenvolvimento. Assim, as raparigas integram-semelhora do que os rapazes. Também, que o género influencia o comportamento, tanto positiva como negativamente: por exemplo, as meninas têm melhores resultados na disciplina de Inglês e os meninos têm melhores resultados em Matemática; ao passo que entre os alunos que apresentam um elevado risco de insucesso escolar incluem-se os rapazes, os alunos/estudantes com problemas psicológicos, os que são provenientes de ambientes com baixo nível socioeconómico e educativo, ou uma combinação destes factores.

Não obstante, resulta pertinente ressaltar que qualquer diferença no enfoque de género desde o ponto de vista do processo de ensino aprendizagem deve-se assumir sempre segundo o contexto interno e externo em que está inserido o estudante de ambos os sexos ou seja, o aluno não tem resultados positivos ou negativo por ser menina ou menino. Assim ilustra a pesquisa (Feitosa, H et. al., 2013) que certifica que “Não houve diferença significativa entre homens e mulheres com relação à competência de juízo moral”, num estudo piloto em estudantes de medicina.

De acordo com esta percepção, a competência e as previsões de desempenho dos rapazes podem ser ditadas pelo comportamento dos mesmos desde a terra idade, pela actuação escolar anterior, pela capacidade económica do agregado familiar dos alunos e pelo lugar de classe que esses agregados familiares ocupam; ao tempo que no caso das raparigas, tal como nos rapazes, a competência é explicada não só pelo rendimento escolar anterior, como também pelos atributos associados a feminidade como a emotividade e ternura.

Em nossa percepção, é uma verdade que há uma influência directa do posicionamento social da família não só nos rapazes mas também nas raparigas. Também, é verdade que a relação que estabelece o docente com os educandos, desde a perspectiva da conexão estudante-professor, não distingue o sexo do aluno —tal como deve acontecer.

Nesta ordem de ideias, ainda é válido não passar por alto uma investigação (Duarte, M. 2000) que dá conta que o insucesso escolar de outro modo está vinculado com o ponto de vista dos alunos, suas representações e vivências sobre o fracasso escolar; além de estarem sujeitos ao sistema educativo, as práticas docentes e aos conteúdos programáticos.

Essa investigação acredita que os alunos —tentando também perceber os seus comportamentos, atitudes, maneiras de agir e de estar na sala de aula— identificaram duas ordens de factores pelos quais explicam o insucesso: por um lado, reconheceram elementos referentes a aspectos internos como são o funcionamento das aulas e o nível académico, a competência dos professores, as disciplinas e os conteúdos programáticos; por outra parte, nomearam um conjunto de agentes externos a actividade da sala de aula como são o vínculo do educando com a escola de forma geral e com as aulas de forma singular, a vida académica em geral, o seu percurso escolar e a gestão do tempo extra lectivo.

Sobre este ponto, é interessante destacar que as condições negativas para o estudo não foram mencionadas pelos alunos como desculpa para a falta de êxito, deixando de fora o rol de explicações a família, toda vez que os pais não foram declarados responsáveis pelo débil aproveitamento escolar dos mesmos. Mas, as representações que proliferam junto de pais/encarregados de educação e professores acerca do insucesso escolar remetem para o estudante a culpa deste não conseguir realizar as aprendizagens exigidas.

Não obstante, existe uma pesquisa (Gordo, I. 2005) que aborda as representações de alunos e de pais/encarregados de educação sobre o insucesso escolar. Para o caso dos estudantes, as causas do problema é pessoal devido ao desinteresse, dificuldades de aprendizagem e mau relacionamento que muitos deles estabelecem com os professores.

A mesma pesquisa aceita que muitas vezes são os professores que provocam o insucesso escolar dos estudantes (desinteresse dos professores e atitude permissiva com alguns alunos desestabilizadores), a própria família (incapacidade de acompanharem os filhos) e em último lugar culpabiliza os filhos (características inatas).

É verdade que o assunto não deve ficar só na interpretação do tema mas também deve evidenciar como dar solução ao problema. Portanto, vale dizer que em sentido geral os sujeitos que tem influência no sucesso dos discentes —basicamente, o professor— tem que esforçar-se em limitar aquela parte da sua actividade que inadequadamente reflecte na aprendizagem de seus estudantes e assim conduz ao insucesso escolar (os outros actores repercutem no âmbito educativo de forma genérica).

Igualmente, o corpo directivo deve ter em conta como administrar a escola para fiscalizar e encurtar os riscos da disparidade na procedência e comportamento dos alunos, a fim de evitar o problema em questão; ao tempo que há que reconhecer e amparar sistematicamente os aprendizes com dificuldades na assimilação dos conteúdos programáticos, para diminuir as taxas de repetência no ano académico.

Por sua parte, a família deve estar atenta a conduta dos seus progenitores no seu ceio e na escola com vista a tomar medidas que melhor contributo dê ao desenvolvimento correcto dos mesmos para garantir o sucesso escolar.

Ou seja, se é certo que em determinadas situações tem que haver insucesso escolar também é verdade que com um trabalho conjunto de todos os sujeitos que intervêm na educação dos estudantes pode-se diminuir de forma grandiosa o insucesso em discussão.

Em síntese, sustentamos que o conhecimento do tema sobre o insucesso escolar é muito relevante para determinar um melhor modo na abordagem do absentismo escolar tendo em conta a estreita relação existente entre estas categorias correspondentes ao processo de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO II: FACTORES DO ABSENTISMO ESCOLAR. SITUAÇÕES NAS AULAS DE MATEMÁTICA. A ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE

Introdução

A abordagem deste capítulo constitui um acréscimo desde o ponto de vista multilateral ao breve juízo que ao respeito se fez no ponto 1.2, ao passo que pressupõe indagar nos agentes sociais, económicos, psicológicos e do meio envolvente que provocam o absentismo escolar. Ademais, iremos também averiguar nas metodologias de ensino, nos conteúdos curriculares e nas condições institucionais quê agentes levam ao aparecimento deste tipo de insucesso. É sobre esta base que fizemos o exame do assunto na Escola Superior Pedagógica do Namibe, particularmente em suas aulas de Matemática nos cursos de não especialização.

Para materializar o nosso propósito, apoiamo-nos na teoria sócio institucional e no facto de o absentismo escolar possuir uma natureza polifacética e subjectiva, segundo autores (Correia, T. 2003, p.70 & Nunes, M. 2006, p.94) que afirmam que este acontecimento deve-se a múltiplas razões e a diversos factores que vão desde as características dos alunos e dos professores, passando pelas metodologias de ensino, pelos conteúdos curriculares, pela filosofia da educação, a cultura de proveniência até aos factores institucionais.

É válido indicar que num trabalho (García, M. S/D) se percebe que o absentismo escolar constitui um término que comunmente é utilizado para referir-se a diferentes situações de ruptura com o processo de ensino-aprendizagem; e que, segundo a nossa experiencia, é um tipo de abandono escolar que acontece frequentemente de maneira não-justificada por parte dos estudantes as instituições docentes. Em geral, é estudado em nações com regimes de ensino obrigatório, sem incluir a ausência justificada.

2.1.Factores do absentismo escolar

Um estudo acerca deste tema (Costa, M. 2013) sustenta que entre as condições que levam ao absentismo escolar encontram-se as dificuldades escolares e a desmotivação dos alunos pela escola; além da falta de apoio familiar e dos professores, os escassos

recursos económicos, a agressividade e os problemas avolumados de comportamento, a identidade anti-social de alguns grupos de pares, os problemas emocionais e de personalidade dos adolescentes.

É de supor que um dos aspectos que tem preocupado os professores da ESPdN é a ausência constante dos alunos no recinto escolar em tempo de aulas porque isto provoca consequências negativas como o baixo rendimento escolar dos estudantes. Assim, interessa o tema em questão. Em continuação, encontra-se um exame que acrescenta o que antes foi dito.

2.1.1.Factores sociais

Pode-se dizer que no âmbito social, alguns dos factores que têm a ver com o absentismo escolar são:

- os sentimentos de emancipação e libertação, e o conflito de valores entre os vários registos da vida;
- a difusão por muitas actividades e o desajuste relativamente aos métodos de estudo;
- por ter entrado em uma instituição escolar não por sua opção mas por obrigação e interesse dos familiares; isto é, por não ter sido matriculado na instituição escolar que pretendia seja porque os pais/encarregados de educação preferem algum estudo específico ou porque não têm condições de satisfazerem as exigências dos estudos que os seus descendentes optam. Tal posição leva a desmotivação do estudante, criando situações de absentismo escolar e, muitas vezes, ao abandono da escola;
- as dificuldades económicas e a condição de trabalhador estudante.
- o uso da língua materna no meio familiar em contraposição da portuguesa (língua oficial), aspecto que faz com que o aluno muitas vezes não percebe bem a comunicação com os professores e sente desmotivação para assistir as aulas.

Segundo a nossa percepção, ainda tem vigência aquela consideração (Simões, A. 1997) que sustem que o professor é muitas vezes o único que pode desenvolver no aluno a essencial autoconfiança e os hábitos e métodos de estudo. A comunidade educativa exige do professor cada vez mais competências e empenho nestas áreas. Isto leva a

pensar que os factores do absentismo escolar relacionados com o professor, podem juntar-se em dois grandes grupos de natureza distinta:

1 - Referindo-se a preparação do professor para a tarefa de ensino, onde envolve-se o afastamento em relação aos alunos, a pobre competência científica e pedagógica, o hábito de excluir os menos capazes e o desajuste entre ensino e avaliação;

2 - Destacam-se também os de natureza regulamentar tais como: a dispersão por muitas actividades e a pouca valorização do dinamismo pedagógico para efeitos de avanço na carreira profissional.

2.1.2. Factores económicos

No âmbito económico pode-se dizer que, alguns dos factores que alicerçam o absentismo escolar são:

- quando a base económica dos familiares dos estudantes é variada e provoca desigualdade enquanto oportunidade de permanecer na escola;

- o perfil laboral da população estudantil que está dividida entre pescadores, alguns comerciantes ambulantes, funcionários públicos e outras profissões que leva a priorizar suas próprias actividades em detrimento a assistência as aulas;

- a existência de alunos provenientes de famílias vulneráveis que muitas vezes vêm-se impossibilitados de cumprir com as suas obrigações como a aquisição de material escolar, assunto que desestimula a permanência dos estudantes na escola;

2.1.3. Factores psicológicos

Concretamente, de acordo com a literatura consultada para este estudo, constatou-se que dentro dos factores psicológicos vinculados ao absentismo escolar, entre outros estão:

- as marcas derivadas do conflito armado que o país viveu durante décadas, influenciou em certa medida em aquela mentalidade segundo a qual nem sempre

vale apenas estar na escola; então, as instituições escolares têm a necessidade de criar condições para manterem os discentes em seus recintos em tempo de aula;

- se o aluno apresenta dificuldades para desenvolver o sentido da competência intelectual e interpessoal, pode ficar desmotivado para permanecer na escola;

- o discente deve ter a capacidade de conter as emoções, pois a falta desta competência atenta contra a consciencialização, integração e flexibilização do controle emocional, e assim os estudantes não permanecem a vontade nas aulas;

- a autonomia em respeito à interdependência, toda vez que se o estudante carece dela, não consegue adaptar-se bem a turma por não saber como confrontar situações complexas; isso desestimula a sua permanência na escola.

2.1.4. Factores do meio envolvente

Há que se ter em conta que a comunidade constitui o ambiente social mais concreto de existência, de actividades e do desenvolvimento do homem. Por tanto, interessa saber como é que o meio envolvente incide no absentismo escolar.

A pesquisa efectuada, leva-nos a dizer que a causa do extraordinário papel que a comunidade desempenha no processo de socialização das crianças, adolescentes, jovens e adultos, pode-se resumir de entre outros, os seguintes factores neste assunto:

- Como os estudantes recebem, simultânea e sistematicamente, as influências imediatas da família, se forem desfavoráveis podem estimular o absentismo escolar;

- quando os amigos mais próximos do estudante não são do mesmo meio escolar e social, e dedicam-se a outras actividades, então pressionam para que ele não assista as aulas;

- se os companheiros de trabalho subvalorizam a superação académica daquele que estuda, pode converter-se em um obstáculo para a comparência e permanência do estudante na escola;

- acontece que, se os colegas da escola influenciam negativamente sobre o estudante então são indisciplinados e preferem qualquer coisa menos ficar na

escola, produzindo desinteresse no processo de ensino-aprendizagem do colectivo.

De acordo com estes factores, pode-se afirmar que quanto maior é a articulação entre várias esferas da vida do estudante, mais se estabelece o sentimento de pertença do mesmo no contexto comunitário como escolar. Mas, se isto não acontece então os resultados convertem-se em negativos para a permanência do estudante nas aulas.

2.1.5. As metodologias de ensino

É muito conhecido que o resultado final de todo o processo de ensino-aprendizagem depende em grande medida da qualidade científica e pedagógica do colectivo de professores de uma escola. Portanto o aspecto metodológico tem uma extraordinária importância para garantir um bom ensino; caso contrário pode converter-se em factores de absentismo escolar.

Encontra-se entre aqueles factores que podem evitar o assunto em estudo, segundo a nossa pesquisa, os seguintes:

- a planificação flexível com uma certa margem para a improvisação e a solução de situações imprevistas durante a aula;
- a capacidade do docente em satisfazer as expectativas dos estudantes segundo as inquietações científicas e metodológicas deles;
- a prevalência em actividades e o protagonismo do estudante sobre as explicações do docente, é dizer uma aprendizagem vinculado a inovação;
- a produtividade no processo de ensino-aprendizagem ou seja, a habilidade do professor em transmitir e/ou construir com os seus alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;
- a consciência de auto aprendizagem, porque o aluno sente a possibilidade/necessidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em algumas situações —ainda que ele não tenha visto na aula como deveria aplicar um determinado conteúdo—, bem porque ele experimenta a sensação de enriquecimento e que algo tenha mudado no seu interior; é dizer que o estudante intui que a experiência tenha valido a pena;

- a realização do professor quando sente que está a dar uma aula que os seus estudantes esperavam e precisavam, o que converte-se em um elemento de satisfação para ele e para os seus alunos;
- como complemento da ideia anterior, a harmonia na comunicação entre o docente e os seus discípulos eleva a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e motiva a presença dos mesmos na sala de aula,
- as orientações do professor para garantir um estudo independente que conduz ao enriquecimento do estudante, desperta o interesse dos discentes para permanecer no recinto escolar.

Mas, pelo contrário, encontra-se entre aqueles factores que podem contribuir para o aparecimento do absentismo escolar, segundo a nossa pesquisa, os aspectos que continuam:

- o uso excessivo de aulas expositivas, com baixa participação dos estudantes, provocando o desinteresse e o cansaço na aprendizagem e, portanto, o estímulo a não permanência nas aulas;
- o desprezo pelas aulas práticas e seminários (tipos de classes que estimulam a participação activa dos estudantes), podem excitar o desejo do aluno em não manter-se nas classes;
- a incongruência entre os componentes do processo de ensino aprendizagem como os objectivos, os conteúdos e os métodos, provocam desinteresse pela continuidade dos estudantes na escola, e pode levar ao absentismo escolar;
- as próprias limitações dos estudantes (por exemplo, a carência de computador e internet, mais os problemas que trazem do ensino anterior) podem derivar-se em um obstáculo para o desenvolvimento deles e, portanto, em uma ameaça para a permanência no recinto escolar;
- a ausência de uma adequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar, em particular, também convertem-se em elementos de freio ao processo de ensino-aprendizagem e um incentivo ao absentismo escolar.

Assim, pode-se notar como é que a qualidade metodológica do professor é um aspecto decisivo para a permanência dos estudantes na escola e o aproveitamento acadêmico dos mesmos.

2.1.6. Os conteúdos curriculares

Em sentido geral, existe anuência em assumir o currículo como uma relação de matérias que reflectem aqueles conhecimentos que de uma maneira ordenada devem ser administrados em uma escola para cumprir com o seu propósito na formação dos estudantes em um nível determinado (o complemento deste ponto aparece no capítulo III).

No marco dos componentes curriculares, em primeiro lugar devem aparecer aqueles objectivos de cada uma das matérias que, em correspondência com os propósitos da instituição, têm a ver com as capacidades (além de conhecimentos, hábitos e habilidades) que devem ser adquiridas pelos discentes segundo o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, resultam importantes aquelas indicações (UNESCO, 2010) vinculadas a que o estudante alcance o Saber, o Saber Fazer, o Saber Conviver e o Saber Ser —elementos interligados que serão estimulados através das diversas aulas.

Em conexão com tais objectivos, o currículo precisa exhibir os conteúdos indispensáveis que devem obter os alunos de acordo com os programas de cada uma das disciplinas. Assim, os conteúdos devem reflectir a concepção do mundo e, ao mesmo tempo, tem que deixar espaço e dar oportunidade para que sejam enriquecidos pelos docentes segundo as novas revelações das investigações e o trabalho académico; além de ter-se em conta a necessidade de garantir o desenvolvimento das capacidades que em geral devem granjear os discípulos.

O plano curricular também deve ostentar os métodos e técnicas (o primeiro apresenta a forma, e a segunda mostra como atravessá-lo) que de melhor maneira traçam os caminhos para abordar os conteúdos que permitem atingir os objectivos preconizados. Nesta ordem de ideia, é pertinente a presença combinada dos métodos reprodutivos e, sobre tudo, os produtivos.

Igualmente, entre os elementos curriculares deve-se fazer presente de maneira geral os meios de ensino entendidos como equipamentos susceptível de serem utilizados durante as aulas para fornecer informações e/ou facilitar a mensagem dos conteúdos. Trata-se de indicar a possibilidade de usar-se o melhor recurso que enquadre com os métodos no processo de ensino-aprendizagem, indicando os mais novos procedentes da era da informatização.

Ainda no currículo, também de modo geral faz acto de presença a avaliação entendida como a maneira de apreciar o cumprimento dos objectivos e a validade dos conteúdos, assim como a eficácia dos métodos, meios e técnicas sugeridas no corpo do plano curricular; sem descartar que ela constitui uma oportunidade para colocar em tela de juiz o grau e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, é dizer a qualidade das aulas administradas pelo docente e o nível de competência que o aluno alcança.

Por sua vez, os elementos antes citados tem por complemento a determinação do tempo em que deve-se administrar as diversas disciplinas ou seja, a delimitação de quê se adequa fazer em cada um dos semestres lectivos e em cada trimestre, além de sugerir como há-de ser o desenvolvimento em cada uma das semanas pedagógicas. Neste sentido, inclui-se o enquadramento correspondente as diferentes tarefas docentes de acordo com os requerimentos das matérias.

O preâmbulo antes feito, tem o propósito de destacar como os componentes curriculares têm um valor tal que o seu comportamento durante o processo de ensino-aprendizagem pode influenciar positiva ou negativamente para que haja ou não sucesso escolar e, porem, para que consigam um estímulo a presença do aluno na sala de aulas ou um incentivo para que eles convertam-se em absentistas.

Acerca deste ponto, vale a pena ter-se em conta a seguinte apreciação (Bordenave, J.& Pereira, A. 1989, p.135):

“As críticas mais frequentes aos currículos se referem: à excessiva cobertura ou amplitude do conteúdo, que obrigam ao aumento da carga horária; à falta de integração entre os programas das diversas disciplinas, levando a duplicação de assuntos e a enganos de sequência cronológica; à ausência de um sistema de currículo flexível e de créditos que impede a livre opção do aluno e a realização de buscas; aos programas dos cursos muitas vezes mal planejados e ao ineficaz mecanismo de avaliação”.

Além disso, os conteúdos curriculares, os conceitos básicos da matéria a ensinar, a sequência lógica da mesma, as prioridades na selecção de conteúdos são igualmente alguns dos factores que condicionam o progresso do processo de ensino-aprendizagem criando situações propícias ou não para o surgimento do absentismo escolar, em específico.

Não obstante, podemos também destacar entre os principais factores do absentismo escolar, os seguintes:

- O desajuste curricular entre os ciclos de ensino, origina dificuldades difíceis de superar, além de frustração, desmotivação e o não desejo de permanecer nas aulas;
- A rigidez curricular —junto a desarticulação de conteúdos, a deficiente integração entre os componentes teóricos e práticos, etc.— leva a perda de interesse pelos estudos e, portanto, estimula o absentismo escolar.

Assim pode-se concluir que a qualidade sobre o curriculum é outro dos aspectos que tem a ver com o tema desta tese.

2.1.7. Os factores institucionais

Não há dúvidas que o absentismo escolar também pode ser a consequência do mau domínio dos recursos materiais e humanos atribuídos a cada estabelecimento encarregado do processo de ensino-aprendizagem, pois determinadas atitudes desestimulam a permanência dos estudantes na sala de aula.

Ao se fazer uma abordagem acerca dos factores institucionais que podem influenciar no absentismo escolar não se deve descartar as ideias (Tavares, J. & Santiago, R. 2001, p.131) onde encontramos que os factores do fracasso das institucionais de ensino podem ser apontados como sendo:

1. As condições físicas e instrumentais que englobam a falta de espaços de estudo, a escassez de equipamentos ou outros instrumentos de trabalho e as más condições dos laboratórios;
2. As condições organizacionais que implicam grupos muito grandes, descoordenação de serviços dos órgãos de gestão, inadequado funcionamento dos órgãos pedagógicos que são acrescentados também pelos órgãos científicos;

3. A má integração institucional dos estudantes, sobre tudo a escassa clarificação de regras, dever e direitos, as deficientes condições de acessoriamente, a pouca aclaração do que se espera deles e a diminuta capacidade de recuperação dos menos eficientes.

Ainda, o estudo feito para esta tese acredita que a estes factores podemos acrescentar as condições físicas inadequadas (escassa ventilação, falta de luminosidade, excesso de ruído, etc.) e a carência de meios e de materiais adequados nas salas de aulas tanto a nível do mobiliário como do material didáctico.

Em contra posição ao antes dito, temos dois aspectos que tem um efeito positivo para evitar o absentismo escolar.

Por um lado, constitui um elemento que incita a permanência dos alunos no recinto docente o clima imperturbável e satisfatório, um requisito para que o estudante sinta segurança e bem-estar para expressar suas ideias e sustentar uma boa comunicação com os seus colegas e professores; além de gerar um ambiente de solidariedade, com o afastamento de receios e com testemunha de humor.

Por outra parte —e em sintonia com a ideia anterior—, é uma realidade que o próprio clima positivo derivado das actividades gratificantes e da comunicação amena entre os sujeitos que intervêm directa e indirectamente no processo de ensino-aprendizagem levam a que os discentes adquiram conhecimentos, hábitos e habilidades sem apenas perceber o esforço. Isto, indubitavelmente, reflecte na disposição de permanecer nas salas de aulas e, por conseguinte, evitar o absentismo escolar.

2.1.7.1. O uso das TIC

Não constitui segredo que na educação as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) devem ser vistas como um instrumento ou como um recurso que pode garantir qualidade no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, criar condições para a diminuição do absentismo escolar. Alguns autores (Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier M., 1998, pp.79-82) admitem que o êxito no seu emprego depende da sua utilização; todavia acreditam que este utensílio quando é usado no dito processo só terá eficácia desejada e responderá as necessidades da educação se for acompanhado e adaptado aos métodos educativos.

Com o avanço da ciência e da tecnologia, é imprescindível que as instituições docentes criem políticas educativas de forma a garantir o acesso fácil desta ferramenta a toda a comunidade estudantil —principalmente no ensino superior— criando espaços próprios e adaptados para o efeito. Porém, a ausência deste meio pode levar a que muitas vezes os estudantes ausentem-se com frequência do recinto escolar na procura do mesmo, levando-os ao absentismo escolar.

Assim, com a intenção de garantir o sucesso escolar e combater-se o absentismo em questão deve-se olhar para as TIC não só como um utensílio mas também como um elemento que pode estimular a boa relação que se pretende que haja entre os diferentes actores envolvidos numa determinada actividade pedagógica e, assim, elevar a qualidade do acto docente.

Há que dizer que a importância didáctica que as TIC apresentam e as inúmeras vantagens que nos podem proporcionar, diversificam-se de cadeira para cadeira e como o professor olha para o assunto. Portanto, é significativo que os professores das ciências exactas como a Matemática, Física e Química olhem para as tecnologias como uma mola impulsadora e as usem como uma ferramenta no marco do processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, também aceitamos a ideia segundo a qual muitos são os professores de Matemática que se mostram receosos em adaptarem este utensílio na sua prática diária, pois temem que os seus alunos percam as habilidades da utilização do cálculo automático e mental. Mas, tal situação pode ser ultrapassada através de uma eficiente familiarização com os algarismos e com as quatro operações fundamentais no seio da criança desde a tenra idade para que factos negativos não sucedam.

Infelizmente, e é bem verdade, que as máquinas calculadoras assim como os computadores não possuem a capacidade de tornar todos os alunos eficientes em Matemática e nem mesmo de serem bons em cálculos. Todavia não podemos negar que estes instrumentos reduzem o tempo dedicado a resolução de determinados exercícios que envolvem as operações de multiplicação e divisão.

A nossa pesquisa e experiência leva-nos a certificar que desde a antiguidade, os problemas de Matemática reflectem-se nas questões do raciocínio do que nas do cálculo, mostrando-nos assim a relatividade existente nas facilidades que nos podem

presentear a utilização da máquina calculadora ou do computador durante os testes escolares como receiam determinados didactas.

As TICs oferecem-nos variadíssimos programas que consideramos serem facilitadores do processo de ensino-aprendizagem da Matemática tendo em conta que, desde o ponto de vista pedagógico, esta inovação apresenta vantagens consideráveis; muitos destes programas são atrativos e admitimos serem capazes de motivarem a permanência dos estudantes no recinto escolar em tempo de aulas evitando-se o absentismo escolar. Portanto, para além de ajudarem o aluno a realizar cálculos numéricos, eles permitem que os estudantes resolvam equações, derivadas, cálculo integral, traçado de curvas e até mesmo efectuar o estudo do comportamento de uma função, remodelando deste modo o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina sem que se ponha em causa os fundamentos didácticos da mesma.

Em correspondência, defendemos também a ideia da criação de espaços nas instituições académicas onde o estudante é incentivado a fazer o uso destes programas sustentados nas TICs durante as aulas e não só, facilitando a interação uns com os outros no recinto escolar em tempos de recreio de forma a ultrapassar o medo pelos números e o mito de que a Matemática é um bicho-de-sete-cabeças. Sem dúvida, isto cria condições para distanciar ao discente do absentismo escolar.

Visto que alguns alunos não se relacionam fora da sala de aula e muitas vezes este comportamento se estende com os elementos que compõem a comunidade em que se encontram inseridos —incluindo com os professores e com a própria direcção da escola—, consideramos a ideia (Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier M., 1998, pp. 93-97) segundo a qual se os professores fizerem uma boa utilização das redes e do multimédia pode-se desenvolver no discente a habilidade de comunicar e cooperar. De acordo com estes pesquisadores, a comunicação entre alunos com perspectivas distintas aumenta neles o desejo de colaborar e a competência de estruturar a informação trocada comparativamente ao que nos oferecem os instrumentos tradicionais, criando deste modo condições para se combater o absentismo escolar.

Apoiando-nos nas ideias antes apresentadas, acreditamos que o computador pode/deve ser um instrumento de ensino-aprendizagem motivador da permanência dos estudantes no recinto escolar se for utilizado como uma ferramenta que auxilia os professores na recuperação daqueles alunos com dificuldades na obtenção do saber e que através de

orientações para resolver tarefas se sintam estimulados para cumprir com as suas responsabilidades na escola. Assim, este utensílio converte-se num excitante a permanência dos discentes na instituição académica.

A análise feita permite-nos sustentar a percepção segunda a qual não se deve olhar para as TICs como algo que veio substituir o professor, para além das inúmeras vantagens que nós podemos proporcionar; as tecnologias só terão esta categoria quando forem implementadas no marco daquela concepção do ensino a distancia ou seja, sem a presença obrigatória e regular do professor e estudantes.

Contudo, para o caso em que estamos a nos referir, o cenário não seria propício pois aqui pretende-se aproveitar a aula como uma oportunidade para se chegar ao verdadeiro sucesso docente educativo, porque o processo de ensino-aprendizagem não se resume simplesmente em transmitir saberes mas também hábitos, habilidades, valores, actitudes nos alunos —um aspecto que é muito difícil alcançar-se fora da classe presencial.

Em suma, a escola —sala de aulas— não deve ser vista como um espaço de disseminação de conhecimentos —como já se fez referência—, pois ela deve ser utilizada para a formação intelectual e do comportamento do indivíduo toda vez que existem aspectos que devem ser modelados no seio da família e na escola. Porém, os nossos alunos podem estar bem formados mas se tiverem comportamentos menos dignos teremos sociedades doentes. Assim, sem dúvida, o uso das TIC é uma oportunidade que apresenta-se no processo docente educativo para a sua optimização; é simplesmente, um meio que bem utilizado converte-se em um contributo á educação e, por tanto, um elemento de combate ao absentismo escolar.

Por tanto, quando falamos dos factores que estão na base do absentismo escolar, não só nos referimos aos sociais, económicos, psicológicos, do meio envolvente, das metodologias de ensino e dos conteúdos curriculares, mas também aquelas questões que tem a ver com a natureza das instituições onde se enquadram os estudantes, por se tratar de um assunto de competência pedagógica e não só, para os diferentes ciclos de ensino até a Universidade —sem esquecer a pertinência do uso das TIC na diminuição do absentismo escolar.

2.1.7.2. O absentismo escolar nas aulas de Matemática no Ensino Superior

Antes de entrarmos neste subtítulo, resulta interessante fazer-se uma exposição geral de como se deve abordar o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

A Matemática ocupa um lugar relevante nos currículos dos diferentes níveis de ensino, pois o seu estudo contribui para o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Esta ciência tem sido reconhecida pelo seu valor sistemático na resolução de grande parte dos problemas da vida do ser humano, assim como a sua contribuição no progresso do pensamento e da linguagem. Além disso, é reconhecido a sua potencialidade como ciência formativa para a evolução na formação de habilidades, atitudes e valores nos estudantes.

A abordagem desta temática requer um preâmbulo necessário que complementa a análise feita em um outro momento desta tese (O trabalho do professor e a disposição do aluno). Dai que em primeiro lugar há que enfatizar que o professor actualmente não é somente um simples transmissor de conhecimentos, se não para além disso trabalha para a transformação positiva de seus estudantes em cada uma das suas lições.

Assim, a autora desta dissertação aceita o critério (Farolândia, A. S/D) segundo o qual não basta deter o conhecimento para saber transmiti-lo a alguém; é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em situação didáctica em sala de aula. Ou seja —como compartilha aquela analista—, “a compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores”.

Também, podemos acreditar que para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem da Matemática é pertinente a realização de determinadas e variadas actividades que exigem do professor desta disciplina um maior contributo; um assunto que não é só de correspondência aos níveis primário (primeiro ciclo) e secundário ou pré universitário (Segundo Ciclo) como de igual modo ao de nível superior.

Neste contexto importa salientar que uma das vias de se tornar mais fácil a compreensão e o gosto pelos conteúdos Matemáticos é a concepção de programas televisivos e de rádio, assim como jogos didácticos concebidos por especialistas com um grau de

competência que leve com que os educandos adquirem o desejo em instruir-se nesta cadeira, sentindo-se motivados e, portanto, interessados em apreender esta disciplina.

Sem dúvida, a ideia anterior converte-se tanto em uma contribuição para retirar o carácter místico que os estudantes possuem acerca da ciência Matemática, como também ajuda a entender situações que não foram esclarecidos atempadamente durante a aula —com certeza um engrandecimento aos laboratórios escolares.

Falando concretamente do absentismo escolar nas aulas de Matemática no ensino superior, torna-se pertinente salientar a ideia (Ribeiro, M. 2011) que assevera que ela é uma disciplina-chave no sistema de ensino; isso, em concordância com as normas que guiam a reforma educativa em vigor em Angola. Pois esta disciplina é vista como sendo a base fundamental para a formação geral de um indivíduo e do progresso da maior parte das áreas da vida social. A não assimilação com êxito desta cadeira pelos formandos reflecte no desenvolvimento do país, principalmente nesta era da revolução tecnológica com grande impacto nas ciências exactas.

Como a literatura regista e a nossa experiência confirma, o insucesso em torno a disciplina de Matemática e particularmente o absentismo escolar nas aulas desta cadeira, demandam a melhor resposta para garantir a solução desta questão o que procede desde tempos remotos ou seja, transmitido de geração em geração, convertendo-se em preocupação para os professores dela assim como para os pais/encarregados de educação. Então, compreende-se o porquê pessoas de distintas idades assumem uma posição francamente negativa perante os temas matemáticos.

Resulta interessante ter presente o magistério do professor Eugénio Rodríguez, da Universidade Autónoma de Madrid, Espanha, segundo o qual o “medo” pela Matemática é um “fenómeno global” porque há professores que “não tem gosto pela Matemática e não ensinam bem”. Portanto, ele justifica a necessidade da formação dos professores tendo em conta que quando mais jovem for o educando —e não só—, “mais pedagogia deve ter o professor” (Nova Gazeta, 2015).

Neste cenário, é compreensível que, se os estudantes transitam de um nível a outro com um mesmo problema —diga-se, por exemplo, que se num determinado grau de escolaridade eles deveriam saber e/ou ter esta ou aquela habilidade, mas passam para o grau seguinte sem antes colmatar as dificuldades que apresentam—, então é muito

difícil garantimos que os alunos alcancem o êxito desejado no processo de ensino-aprendizagem. O assunto é ainda pior, se os docentes da disciplina em questão não auxiliarem o entendimento para a concretização dos conteúdos a apontar.

A ideia do parágrafo anterior, acrescenta-se pelo facto de que, se os programas de estudo são mal concebidos e se o professor da cadeira não tiver a capacidade de identificar tal situação, estaremos perante um obstáculo ao sucesso dos estudantes na disciplina em referência. A este podemos agregar que a falta de hábito de pesquisa por parte dos alunos, é uma das complicações que nos leva a deduzir de onde vem a falta de êxitos dos alunos em Matemática —ainda mais quando o professor não facilita a sua compreensão.

Os estudos (Marrero, F. 2005) revelam que num importante número de ocasiões, o processo de ensino-aprendizagem da Matemática (Educação desde a Matemática) não satisfaz as expectativas dos pais, professores e a direcção da escola; em muitas ocasiões os alunos aprendem fórmulas, algoritmos ou definições para aprovarem no exame, que logo esquecem com facilidade e não são capazes de resolverem problemas a um nível produtivo, apresentando dificuldades na compreensão dos conceitos e carecem de estratégias para dar solução a situações que tem um carácter algorítmico.

As insuficiências expressas anteriormente devem-se a múltiplas causas, entre elas a responsabilidade que os professores têm ao leccionar a matéria de Matemática. Muitas vezes na sua actuação persistem elementos negativos herdados do ensino tradicional, o que se caracteriza por:

- Transmissão e reprodução de conhecimentos, manifestado através do seguinte modelo: apresentação do exercício, explicação por parte do professor, trabalho individual e correcção da tarefa no quadro.
- Actividades docentes centradas no professor, que na maioria das ocasiões antecipa o raciocínio dos alunos e não propiciam a reflexão.
- A avaliação centrada em perguntas reprodutivas e pobre de carácter produtivo ou criativo, não tendo em conta os acertos e erros cometidos no processo de aprendizagem e essencialmente centrada só no sistema de conhecimentos.
- No tratamento do conteúdo, presta-se pouca atenção ao desenvolvimento das ideias conceptuais e o relacionamento de conceitos com procedimentos práticos.

A análise dos indicadores expostos em cima conduzem-nos a considerar que o ensino da Matemática desde uma perspectiva tradicional, não só leva a que a aprendizagem seja basicamente reprodutivo e, portanto, não motivador para os estudantes, se não também estimula o insucesso e até ao absentismo escolar.

Assim, os docentes devem permanecer atentos as mudanças que inevitavelmente tem lugar no processo de ensino-aprendizagem como uma necessidade da sociedade actual que está abaixo dos grandes efeitos do progresso dos saberes, do uso das tecnologias de informatização e comunicação, e da busca dos valores humanos. Dai a necessidade que os professores devem ter em actualizar, reavaliar e aprofundar o sistema de conhecimentos, os métodos e habilidades de ensino da Matemática, que supostamente resultaram indubitáveis eficácias durante a formação do estudante, proporcionando ao docente oportunidade de dar passos as novas estratégias que possibilitam adquirir as metas actuais para uma educação da Matemática para o presente século —um contributo ao êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, resulta notável o absentismo escolar no ensino da Matemática a partir de diversas questões que levam a ele (Silva, A. & Martins, S. S/D). Por exemplo, quando não se cria uma rotina de trabalho e de reflexão a favor do ensino desta cadeira por via da análise periódica dos resultados e grau de sucesso da disciplina; quando não se potencia a participação dos alunos nas diferentes actividades e projectos desenvolvidos na escola; quando não existe uma implementação de actividades e estratégias que permitem uma progressiva melhoria da aprendizagem destamatória; então, cria-se condições que conduzem a desmotivação das aulas desta disciplina e, porém, o estímulo ao absentismo nas aulas desta cadeira.

Também constitui um incentivo a este problema, situações semelhantes as que continuam:

- a) A falta de uma dinamização, apoios e/ou assessorias pedagógicas em sala de aula, que poderiam diversificar e adequar as estratégias tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno/turma; assim como o não aproveitamento de software para explicação dos conteúdos previstos de uma forma atractiva.
- b) A carência de actividades que propiciam a participação dos estudantes em competições da disciplina e eventos de carácter científico com vista a promover o prazer pela Matemática; sem descartar a necessidade de um trabalho em

pequenos grupos em função de que os discípulos com maiores dificuldades encontrem uma estratégia para garantir o avanço no processo de ensino aprendizagem.

- c) A escassez de organização do labor docente-educativa e a falta de partilha das boas práticas tanto lectivas como não lectivas, o que conduz a perda de experiencias que poderiam contribuir a animar a presença dos estudantes nas aulas de Matemática.

Nesta ordem do pensamento, devemos acrescentar que devido aos hábitos mentais negativos que foram criados no ensino secundário e ainda no pré-universitário que dificilmente resulta possível libertar, podem servir de obstáculos para os alunos no estudo desta cadeira. Por exemplo, acontece que em determinadas ocasiões a explicação do professor acerca dos conteúdos temáticos não estabelece relação com a vida prática de seus estudantes, um elemento que igualmente desestimula e pode conduzir ao absentismo em questão.

Segundo a experiencia profissional da autora, ensinar Matemática exige elucidar e mostrar aos alunos como teve lugar o início dela, assim como quais são as finalidades dos conceitos desta cadeira, aspectos que sem sombra de dúvida dão seu contributo ao sucesso escolar e, porém, a evitar o surgimento do absentismo na escola e em particular em esta matéria.

Resulta válido não esquecer que na época em que vivemos —ao tempo que se combate o insucesso escolar em nossa disciplina, em geral, e o absentismo em questão, particularmente— é imprescindível uma educação Matemática através de programas e métodos de ensino em altura das exigências que os profissionais do século XXI precisam.

Em consequente, o professor desta cadeira tem na obrigação de conhecer em verdade o que está a leccionar, como é que ensina e para que finalidade está a preparar os seus estudantes, pois certamente o objectivo principal do Ministério do Ensino Superior é que o aluno seja competente quando se gradua em uma universidade.

Paralelamente, a autora encontra-se entre os professores que consideram muito importante a motivação em Matemática, porque em ela são visíveis os momentos de complexidade, barreiras e equívocos, porque esta é uma ciência em que resulta

imprescindível que os estudantes estejam sempre perseverantes e nunca abdicar-se em seu propósito.

Quem conseguir garantir esta atitude, certamente alcançará a motivação necessária para achar agrado durante o processo docente educativo da Matemática. Porém, a satisfação em esta cadeira é um assunto difícil mas não impossível. Quer dizer que quando se obtém uma situação como a que se está a se descrever, então diminui-se consideravelmente a possibilidade do aparecimento do absentismo por parte dos alunos nesta disciplina.

É verdade que este fenómeno pode ser muito significativo em Matemática —sem desacreditar o que acontece a respeito em outras disciplinas—, devido a complexidade própria desta cadeira; e ainda é ultrapassado, se o docente oferecer uma circunstância tal em que a motivação esteja presente no seio de todos os alunos de modo em que eles se sintam sem agonia e sem temor de equivocar-se.

Ou seja, é possível obter-se êxitos nos domínios da matéria em causa razão pela qual cabe ao professor facultar aos seus estudantes a possibilidade de reconhecer que o erro e as dificuldades em esta cadeira devem ser interpretados como sendo uma grande utilidade para auto-avaliação deles. De facto, trata-se de uma maneira de combater o absentismo escolar toda vez que os estudantes podem ficar mais a vontade nas aulas desta disciplina.

Este subponto, tem uma expressão específica no aspecto que continua.

2.1.7.3. A situação na Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola)

Para abordarmos este ponto, em primeiro lugar devemos indicar que o absentismo escolar nas aulas de Matemática em nossa escola não está alheio ao comportamento geral deste insucesso no ensino Superior; sem desprezarmos que existe preocupação e ocupação em frente ao problema em questão, em sentido geral, e em particular face atenção ao que acontece neste sentido nos cursos de não especializações nas aulas esta cadeira.

Mas, é saudável salientarmos que na ESPdN, devido as fraquezas e ameaças identificadas na referida Matriz FOFA, a situação do absentismo escolar nas aulas de Matemática tendem a tomar contornos indesejados; apesar de a situação não ser alarmante, não descarta a hipótese de se estudar as razões que se encontram na base de tal problema e tentar solucioná-lo pelas suas facetas mais penalizadoras.

Para a execução dos objectivos da nossa escola, há que ter em conta as forças e as oportunidades que estão presente naquela Matriz, pois o trabalho a partir desta variável deve converter-se em um contributo insubstituível na luta contra aquelas fraquezas e ameaças identificadas. Assim também contribui-se na diminuição do problema em questão.

Não obstante, devemos significar que a Matemática é uma disciplina com características muito próprias; se exige que os docentes desta área do saber sejam inovadores durante as suas aulas, utilizando métodos e procedimentos que se adequem ao modo de vivência dos seus estudantes e que ele precisa para o seu trabalho diário.

É uma grande verdade que se o aluno perde o interesse pela disciplina, graduando-se em estas condições, então a repercussão pode ser negativa na sua vida profissional porque como se sabe esta disciplina está presente praticamente em todas as áreas da vida do individuo, principalmente nesta era da revolução tecnológica: entre tantas outras, na Economia, na Informática, na Mecânica, na Análise Financeira, nas análises sociológicas, etc. Mas, também é verdade que a perda de interesse por esta matéria, ainda mais associado a desmotivação, conduz ao absentismo, por conseguinte o insucesso e até o abandono escolar.

Igualmente, podemos sustentar que na sociedade de hoje a ciência e a técnica evoluem de forma acelerada. Então, dado o progresso das tecnologias, surge a necessidade de uma Matemática cada vez mais forte com uma crescente complexidade dos conceitos teóricos, exigindo dos professores mais criatividade e inovação para poderem despertar interesse aos estudantes pela disciplina, motivando-os a investigar e o desejo de buscarem os seus próprios conhecimentos, permanecendo assim maior tempo no recinto escolar em tempo de aulas evitando situações de absentismo.

Dito em outras palavras, o pleno conhecimento das razões e factores que conduzem ao absentismo escolar, em geral, e em particular na disciplina de Matemática, é um

elemento determinante para mudar qualitativamente a situação na Escola Superior Pedagógica do Namibe no tema objecto de estudo. Explica-se, pois, o trabalho dela neste sentido.

Portanto, podemos acreditar que no combate ao absentismo escolar é muito importante a qualidade do professor, que não só deve ter o conhecimento dos conteúdos mas também deve saber transmiti-los aos seus estudantes, assim como ser capaz de reorganizá-los, reelaborá-los e transpô-los em situações didáticas em sala de aula. Tudo isto, é indispensável para garantir as competências práticas dos docentes e, de facto, estimular a assistência as aulas e o sucesso nas disciplinas em geral e, particularmente, em Matemática.

Em resumo, podemos sustentar que são vários os factores relacionados ao absentismo escolar tais como os sociais, económicos, psicológicos, etc. Todos eles, tem o seu impacto nos diferentes níveis de ensino, incluindo o universitário. Aqui classifica a Escola Superior Pedagógica do Namibe que trabalha para aumentar e melhorar cada vez mais a qualidade do seu processo de ensino aprendizagem, tendo em conta a Matriz FOFA e o plano de ação que elaborou; e, acreditamos que isso há-de conduzir e garantir o sucesso em dito processo e a diminuição do absentismo escolar no centro.

CAPÍTULO III: A PROBLEMÁTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM ANGOLA. O IMPACTO NO ABSENTISMO ESCOLAR

Introdução

A abordagem de como deve ser o ensino da Matemática, é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer país desenvolvido ou subdesenvolvido do Mundo. Entanto, Angola deve prestar especial atenção a este assunto.

Assim, a análise da problemática no ensino da Matemática na nação angolana passa por se ter em conta o currículo da referida disciplina; as competências dos professores desta cadeira e a importância de planificarem; as limitações e erros no ensino desta matéria; as dificuldades dos alunos no seu processo de aprendizagem, e a falta de bases dos mesmos para enfrentarem as classes seguintes; e a carência de recursos nas aulas de Matemática (Rico, L. 2009).

3.1.O currículo de Matemática

O conceito de ordem é uma manifestação de concepções que desde os tempos mais remotos caracterizam e facilitam a administração de qualquer escola, aspectos que se fazem presente nos diversos planos das instituições académicas.

Ao falarmos do currículo escolar, não podemos deixar de olhar para os programas de ensino porque estes últimos estão inseridos no primeiro como uma unidade formadora, de acordo com o critério (Berdusco. 2012) que ressalta a importância do cuidado que se deve ter para que ambos conceitos não sejam considerados como idênticos ou confundidos. Pontualmente, se reconhece que:

“Enquanto o Currículo se constitui em todas as ações realizadas no ambiente educacional, sejam elas administrativas ou pedagógicas, que definem a identidade e subjetividade da produção histórica, cultural e social na construção dos modos de ensino, formação e instrução da sociedade, o Programa está ligado à seleção dos conteúdos programáticos, dos saberes e conhecimentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, organizados e sequenciados de acordo com aprendizagens anteriores e o que se pretende ensinar posteriormente —informações contidas no currículo escolar”.

De acordo com as ideias anteriores, apesar de existir esta diferença, não quer dizer que subsiste um divórcio entre o currículo e o programa por quanto o primeiro constitui a

base para o segundo; ao tempo que também aceitamos a percepção da mesma fonte que acredita que “a seleção, organização e implementação dos conteúdos didáticos e os objetivos de aprendizagem é um passo para a educação problematizadora”. Tal é um assunto que deve constar nos programas de qualquer disciplina, incluindo a Matemática.

Assim, o raciocínio com o qual assumimos o nosso estudo nesta ordem de ideia tem como eixo transversal o facto que nem na teoria nem na prática fica separado o currículo e o programa, e, portanto, concebemos este ponto com a certeza de que ao falarmos do currículo da Matemática também estamos a perceber o que fazer com o programa da mesma disciplina. Tudo, concretizado no plano de aula tanto na sua preparação como na sua materialização nas classes para se evitar problemas de absentismo escolar —ponto focal da nossa investigação.

Ainda devemos salientar o critério (Fundamentos do Direito à Educação. n.d) que alerta que:

“Diferentes entendimentos freqüentemente parecem denominar o que entendemos por currículo: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização” (sic).

Com este pressuposto, entendemos que a actividade docente exige uma orientação, pois ela não tem por meta a simples transmissão de conteúdos, mas a concretização de uma sequência de objectivos que produzam mudanças em termos de comportamentos nos estudantes. E cabe precisamente aos currículos contemplar em que medida esses objectivos serão realmente alcançados para auxiliar o discente a progredir no processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, o currículo fornece ao professor informações suficientes, capazes de orientar, sempre que for necessário, ao reajuste no trabalho docente educativo para que o mesmo se torne mais útil e eficaz não só no aprimoramento dos procedimentos didáticos do docente como também no aperfeiçoamento da aprendizagem do estudante.

Deste modo, ao falarmos do currículo achamos pertinente referir-nos ao autor (García, J. 2013) que considera que este documento é a expressão pedagógica dos princípios, fins e objetivos da educação, e organiza as capacidades, conteúdos e atividades de

aprendizagem de maneira global, orgânica e flexível; ao passo que serve de guia para criar as situações de aprendizado, determinar os graus de conquista das ações educativas e definir a interação dos sujeitos, os elementos e os processos curriculares.

Portanto, compreende-se que o currículo é uma proposta de como deve funcionar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral, a partir dos aspectos que o tipificam. Pois ele fornece aos docentes informações de como se deve estar em um sistema e ao mesmo tempo ser consistente, flexível, integral, funcional, prático e terminal.

Sendo o currículo uma expressão pedagógica —segundo a literatura consultada e a nossa própria experiência— tem os seguintes elementos: grupo de pessoas para formar; tipo de formação que se deseja fornecer numa instituição social onde se realiza a formação; os objetivos a serem alcançados; os conteúdos essenciais das diversas disciplinas; e os mecanismos de controle e avaliação.

De acordo com um outro autor (Rico, L. 2009), o currículo é um plano que a si mesmo oferece propostas específicas sobre:

- a) Maneira de entender o conhecimento
- b) Interpretar a aprendizagem
- c) Por em prática o ensino
- d) Avaliar a utilidade das aprendizagens realizadas.

As alíneas acima referenciadas indicam as dimensões prioritárias para organizar um plano curricular. Por tanto, é um assunto de todas as disciplinas que fazem parte de um determinado plano curricular, e logicamente à Matemática. Nesta ordem de ideia, uma questão básica pode surgir: Como é, e deve ser, o conhecimento da Matemática como ciência?

Desde a perspectiva curricular, o conhecimento matemático que se transmite no processo docente educativo deve ter em conta que a cadeira de Matemática é parte de toda uma cultura ao alcance dos estudantes; assim, insere-se na necessidade formativa dos mesmos.

Retomando o tema sobre as características que tipificam o currículo (García, J. 2013) e, porém, da Matemática, explicitaremos os seguintes aspectos:

- a) **Estar em sistema:** os elementos presentes no currículo da disciplina de Matemática tem que estar concebidos como um conjunto de componentes interligados que dão lugar a este documento, porque é a maneira ideal de se garantir a inter-relação dos conteúdos, das experiências de aprendizagem, dos planos pedagógicos, dos objetivos a serem alcançados e dos processos de avaliação —de facto, leva a interligação com o programa e os planos de aula da referida cadeira; e assim gerar uma nova qualidade que é precisamente o conteúdo presente em dito currículo, produto desta inter-relação.
- b) **Ser consistente:** os elementos em questão, por sua vez devem reflectir precisamente aqueles conteúdos que obedecem de uma forma sólida as necessidades de aprendizagem e educativas dos estudantes o que deve encontrar reflexo no programa da disciplina.
- c) **Ser flexível:** de nenhum modo a concepção em torno do currículo da Matemática deve assumir-se em término absoluto, mas sim como um assunto susceptível de ser enriquecido pela experiência dos docentes da disciplina e pela própria presença de determinadas necessidades de aprendizagem e educativas dos alunos, pois o programa que parte dele deve ser sempre adaptado ao contexto e a realidade dos discentes.
- d) **Ser integral:** diz-se que um currículo é completo, se ele não só está em sistema mas também evidencia todos os elementos indispensáveis que devem estar presentes no programa da disciplina em determinado nível de ensino.
- e) **Ser funcional:** É executante o currículo sempre que os componentes dele, precisamente quando se assumem em sistema e de maneira integral, tornam-se operantes e viabilizam o programa da disciplina em causa para garantir o processo de ensino-aprendizagem.
- f) **Ser prático:** o conjunto das características anteriores só tem validade a medida que se tornam acreditados na concretização do processo docente educativo ou seja, todos os elementos do currículo precisam exhibir utilidade, tanto para o docente como para o aluno, através da qualidade dos programas de cada cadeira que partem dele.

Em síntese, este ponto leva a sustentar que a qualidade do currículo, em geral, e de forma particular o concernente à Matemática, traduz-se em um condicionante para o

sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Ao respeito, argumente-se no subponto seguinte.

3.1.1.A relação entre o currículo de Matemática e o absentismo escolar

O desajuste curricular entre os diversos ciclos de ensino, provoca complicações difíceis de superar, além da frustração que pode causar aos estudantes, assim como a desmotivação e o não desejo de permanecer nas aulas. Tal assunto também está presente nas lições de Matemática, e porém é um dos principais factores que podem estar na base do aparecimento do absentismo escolar.

Paralelamente, a rigidez curricular na disciplina em questão —junto a desarticulação de conteúdos, a deficiente integração entre os componentes teóricos e práticos, etc.— leva a perda de interesse pelos estudos e, portanto, estimula o absentismo em questão.

Não obstante, de igual maneira os problemas do currículo têm a sua influência na permanência e/ou assistência dos estudantes as aulas de Matemática, isto se existirem debilidades como as que continuam —segundo a nossa experiência na docência:

- 1) **Carácter assistemático na concepção do currículo da Matemática:** acontece, sempre que os elementos do currículo desta disciplina forem concebidos de uma forma caótica, desordenada e sem hierarquia lógica. Quando isto ocorre, não se consegue garantir a inter-relação indispensável entre todos os seus componentes e, portanto, pode afectar a qualidade do programa no sentido do concebimento dos objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas. Assim, não se gera o atributo necessário para garantir o sucesso escolar desejado.
- 2) **A inconsistência no currículo da Matemática:** quando não existe uma adequada relação entre os elementos do currículo da matéria em questão (diga-se entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas que devem estar presentes no programa da disciplina) ou se estes componentes não estiverem ao alcance dos alunos, seja por defeito ou por excesso, então as necessidades de aprendizagem e educativas dos estudantes podem ficar afectadas e, por tanto, estar presente o estímulo ao absentismo escolar.

- 3) A rigidez na concepção do currículo da Matemática:** é certo que o currículo deve ser concebido como uma lei (uma norma que obrigatoriamente têm que ser cumprida pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, segundo as indicações institucionais —dali advêm o programa). Isso não quer dizer que a visão curricular nesta cadeira deve concretizar-se de modo inflexível, mas sim ajustada as necessidades de aprendizagem e educativas dos discípulos —meio de assentar o sucesso docente e evitar o desinteresse do estudante em se fazer presente na sala de aula.
- 4) Carência de integralidade do currículo da Matemática:** sem dúvida, é positivo que a concepção curricular possua um enfoque de sistema, mas nem sempre isso é suficiente para que se obtenha o carácter integral que precisa o futuro quadro. Ou seja, no currículo da disciplina em determinado nível de ensino deve possuir todos aqueles elementos que dão o seu contributo a formação de competências nas facetas que a vida exige ao profissional na actualidade.

É dizer que, a medida em que se evita as debilidades anteriormente referidas, o currículo converte-se em funcional (operante e viabilizador do processo de ensino aprendizagem) e prático (com utilidade tanto para o docente como para o aluno). Assim, se pode garantir qualidade nos programas das diversas disciplinas que se derivam dele. Em correspondência, ficam criadas as condições que permitem elaborar acções que favorecem a diminuição do fracasso escolar nas aulas de Matemática; ao tempo que se identificam aspectos didácticos e do currículo da disciplina em questão que podem influenciar no absentismo escolar.

Em sinopse, o currículo para qualquer disciplina —Matemática incluída— por um lado é uma variável pedagógica tendente a garantir a transmissão de conhecimentos, hábitos e habilidades aos estudantes entanto que é a base dos programas docentes; por outro lado, deve permanecer sempre aberto a uma discussão efectiva para enriquecer os princípios e regras essenciais do projecto educativo e assim possibilitar a realização de críticas construtivas em torno de conhecimentos teóricos para aperfeiçoar a prática —o contrario, pode converter-se num estímulo ao absentismo escolar.

3.2. Competências do professor de Matemática

Na literatura consultada reflecte um consenso segundo o qual as competências profissionais são aquelas qualidades que todo especialista deve ter no cumprimento eficiente das suas tarefas.

Acerca das competências que deve possuir um professor de qualquer disciplina, compartilhamos o critério (Lupiáñez, L. 2009) que considera que no marco delas estão o compromisso com os estudantes e a sua aprendizagem; o conhecimento dos temas que se ensina e como se deve ensinar; a responsabilidade para gerir e fazer seguimento as aprendizagens dos estudantes; a reflexão sistemática sobre a sua prática docente; a capacidade de aprender a partir da própria experiência de trabalho; e o sentido de pertencer e de sentir-se membro da comunidade estudantil.

De forma particular o professor de Matemática, como outros docentes, deve possuir competências tais como a obrigação de saber como são os conhecimentos da sua disciplina, da interdisciplinaridade e ainda a transdisciplinaridade. Quer dizer que o docente desta cadeira tem de ter sólido domínio da disciplina, de todos os componentes que tem haver directamente com ela e ainda dos elementos interdisciplinares que, apesar de estarem fora da disciplina específica, convertem-se em complemento indispensável para uma visão totalizadora e científica do assunto a ensinar.

Assim, se pode dizer que o professor de Matemática tem competências académicas, ou seja está apto não só para leccionar como também para educar os seus discípulos. A estas competências se deve acrescentar o raciocínio crítico, o conhecimento da diversidade e a multiculturalidade, pois ele deve possuir também a capacidade de adaptar situações de cada momento concreto do processo de ensino-aprendizagem.

No marco das competências do professor de Matemática estão três dimensões com os seus respectivos elementos afins que são:

1 - Saber fazer: Refere-se as habilidades do professor em poder delinear e desenvolver acções que levam a ajustar o currículo ao contexto do aluno de uma forma geral; á capacidade de estimular os seus estudantes para o exercício da discência sem a exclusão nem discriminação; a despertar neles a aprendizagem autónomo de acordo com os objectivos e conteúdos da disciplina; e a trabalhar

de acordo com componentes administrativos do processo docente: planificar, organizar, realizar e controlar o sistema de ensino aprendizagem.

2 - Saber estar: Faz menção a capacidade do professor de Matemática em conseguir garantir o relacionamento e a comunicação saudável com seus estudantes, mostrar competência para o trabalho colectivo com os seus colegas e a disposição de compartilhar o conhecimento próprio e de outros.

3 - Saber ser: indica o compromisso do professor de Matemática em como conseguir potenciar um desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos seus alunos; e assumir este elemento como um item indispensável para o progresso próprio segundo a auto avaliação das suas práticas.

Não obstante a todos estes elementos, existe um conjunto de competências pedagógicas que também devem possuir os professores de Matemática —e não só:

Competência curricular: habilidade do professor desta disciplina em analisar e avaliar os conteúdos dos programas curriculares, e ter a capacidade de conseguir dar sugestões acerca de como eles podem ser enriquecidos.

Competência no ensino: deve saber utilizar os componentes administrativos do processo de ensino-aprendizagem para criar as melhores situações que levem a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.

Competência no aprendizado do estudante: o docente desta cadeira precisa ter a capacidade de captar a dinâmica dos seus estudantes (como é que percebem o ensino da disciplina), e suas particularidades pessoais (crenças e atitudes dos alunos), tendo sempre em conta o princípio de atenção as diferenças individuais.

Competência na avaliação: tem que ter a habilidade de calcular na justa medida quantitativa e qualitativamente o comportamento de cada estudante, seleccionando aqueles métodos que assim lhe permite garantir o desenvolvimento e o êxito dos seus educandos.

Competência colaborativa: esta competência fica reflectida na disposição do professor em conseguir garantir a sustentabilidade harmoniosa e o intercâmbio sistemático não só com os seus estudantes mas também com os colegas de todas as disciplinas, com o

pessoal administrativo e familiares dos próprios alunos para alcançar os objectivos curriculares.

Competência no desenvolvimento do exercício profissional: deve haver preocupação em todo o professor de Matemática em garantir o progresso individual, manifestando vocação para a sua superação pedagógica, científico-investigativo e estar em altura das exigências da ciência e da técnica contemporânea.

Não obstante, vale a pena ter em conta o juiz produto de uma pesquisa (Matemática Projecto Político-Pedagógico, 2013) que considera que as competências de um professor de Matemática tem que exhibir um desenvolvimento que lhe conduza a um raciocínio lógico sobre os métodos matemáticos que lhe podem auxiliar na análise de situações problema e na procura de regularidades, assim como para fazer suposições, generalizações, escolher e empregar recursos estatísticos e computacionais para se encontrar solução de uma determinada questão. Igualmente, o professor desta disciplina deve possuir a capacidade de comunicar-se através de diferentes linguagens dentro da sua especialidade.

Assim mesmo, o docente em questão precisa de uma atitude crítica perante o conhecimento desta matéria, sem deixar de compreender as estruturas abstractas primárias desta ciência ou desacreditar a sua origem e evolução; simultaneamente, deve ser capaz de superar-se continuamente, ajustando-se aos requisitos profissionais que exige a sociedade e dominando os assuntos vinculados às áreas do saber que lhe serão objectos no seu fazer laboral.

Também, tem que ser um didacta apto para desenvolver-se na arte de investigar em Matemática; além de possuir a habilidade de inserir-se em equipas de trabalho, tendo em conta as capacidades e fronteiras dos sujeitos ali envolvidos e com a percepção da importância que este trabalho representa para o progresso da Matemática a nível social; de construir novas possibilidades de actuação perante às emergentes necessidades detectadas no seu campo de desenvolvimento laboral em uma dimensão histórica que permite compreender a lógica e o significado da sua actuação educacional, segundo os conteúdos matemáticos e as tarefas dos docentes no ensino superior.

Nesta ordem de ideia, cada vez que se analise as competências que deve ter qualquer professor, incluindo os de Matemática, é necessário fazer-se um realce acerca da

planificação como elemento indispensável para se alcançar o sucesso escolar. É aqui a justificação do ponto a seguir.

3.2.1. A importância de planificar o processo de ensino-aprendizagem

É relevante frisarmos que a planificação é primordial para distintas esferas da vida profissional, sem saltarmos de vista o exercício docente, visto que esta é uma área vocacionada à formação global do indivíduo.

Ante tudo, é preciso dizer que “Em educação, a planificação poderia ser definida como o processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objectivos não atingidos.” (Martins, R. S/D).

Segundo o estudo feito por Martins, existe uma contradição, pois se é bem certo que a planificação leva a maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, a prática docente muitas vezes evidencia o contrário, tendo em conta que o educador em determinadas ocasiões passa por alto essa categoria na projecção das suas aulas.

É dizer que quando o professor não planifica, subestima uma questão não só técnica mas também política, porque esta última envolve posicionamento, opções e alternativas ante o poder, assim como o compromisso com a reprodução ou com a transformação das condições socioeconómicas e ideológicas estabelecidas na sociedade, entre outros aspectos.

Não obstante, os professores, sejam eles iniciantes ou experientes, têm clareza da importância de planificar para garantir o sucesso docente. O assunto prende-se em averiguar até que ponto eles entendem que não basta ter uma finalidade inicial, mas sim acompanhar toda uma actividade que permite concretizar os resultados do ideal proposto para garantir o êxito; pelo que também deve ser concebido de uma maneira flexível.

Isto levou-nos a perceber que não existe uma separação formal entre planificar, fazer seguimento aos estudantes e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Então, a

prática docente acredita que é fundamental a reflexão crítica do professor sobre o seu próprio trabalho, de modo sistemático.

Neste ambiente, surge a possibilidade de se criar novas opções de esforço para se aperfeiçoar as acções que envolvem a planificação do docente universitário, conjuntamente com as demais dimensões administrativas do processo de ensino aprendizagem ou seja, a organização, a execução e o controle ou avaliação. Sem dúvida, deste modo se contribui a evitar o surgimento do absentismo escolar.

Por seu turno, um estudo (Almada, I. 2011, p.23) afirma que a planificação docente significa organizar, no tempo e no espaço, as estratégias adequadas e decisivas dos programas considerados indispensáveis para o sucesso escolar em função do meio e das especificidades dos estudantes.

Por conseguinte, não se deve considerar um docente como competente se ele carece do hábito e habilidade de planificar. Se o didacta tem este elemento em falta, é óbvio que não poderá desenvolver com êxito o processo de ensino-aprendizagem, de uma forma geral, e as suas respectivas aulas, em singular, tendo em conta os elementos curriculares.

Entende-se como uma amostra de incompetência aquelas tarefas desenvolvidas pelo professor que previamente não tenham sido feitas em correspondência com a demanda curricular e as necessidades de aprendizagem dos alunos, aspectos que requerem uma correcta planificação para garantir o êxito do processo de ensino-aprendizagem. É ali a importância que tem a planificação vista como competência do professor.

E podemos dizer que um professor tem competência de planificar quando ele é capaz de integrar, no momento de fazer o plano de aula, os conhecimentos da disciplina e da didáctica na abordagem do processo ensino-aprendizagem segundo as indicações contidas nas unidades presentes na disciplina do currículo e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Também está aquele (Almada, I. 2011, p.30) que julga que esta qualidade é “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar”. Este autor considera que “a capacidade de planificar constitui a primeira competência do docente” e porém, o êxito

do processo de ensino-aprendizagem passa/exige que se estimula essa habilidade no didacta.

A planificação de uma aula pode ser considerada como um caminho que facilita ao docente chegar a uma determinada meta, apesar de que ao longo da trajectória pode haver digressos, mas o gratificante é que no fim se consegue chegar ao destino traçado. Isto mostra que tem que existir flexibilidade em sua concepção, porque ela é susceptível de ser submetida a uma alteração ou readaptes em função do feedback que o docente recebe ao longo da aula.

Porém, a planificação tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com (Almada, I. 2011, p.33), quem pensa que:

O ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados, embora existam, como terá oportunidade de verificar, certos tipos de planificação que podem conduzir a resultados inesperados. A literatura nos domínios da gestão e da educação sugere que a planificação que conduz à compreensão e aceitação partilhadas de metas claras e alcançáveis aumenta a produtividade de trabalhadores e alunos. Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direcção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir.

Contudo, também sustem que ao lado das consequências positivas da planificação para a aprendizagem e para o comportamento na sala de aula, pode haver efeitos indesejados. Assim, diz que:

A planificação pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e eliminar os problemas de gestão da sala de aula. A planificação pode também apresentar aspectos negativos não previstos; pode por exemplo, limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos. (Almada, I. 2011, p.33).

Em nossa opinião, não obstante, há que dizer que tal pode acontecer se o professor não é consequente com o critério segundo o qual a planificação deve ser flexível.

Apesar de algumas desvantagens que se podem verificar no comportamento do docente na sala de aula quando este projecta as actividades a desenvolver, conforme nos relata Arends —e a pratica confirma— não podemos descorar que quando se planifica uma determinada acção que pretendemos desenvolver, os resultados a obter são, sem sombra de dúvidas, sempre bem melhores.

Neste cenário, compreende-se melhor que a planificação diária das actividades a desenvolver na sala de aulas não só permite determinar o que fazer e como fazer, mas também possibilita seleccionar os conteúdos a leccionar, as técnicas e estratégias a usar que possam cativar os estudantes em sala de aula, assim como os procedimentos e materiais específicos para cada momento, e os critérios de avaliação.

Em esta ordem de pensamento, é oportuno significar que a planificação docente normalmente é feita em função de um determinado programa onde podemos encontrar uma série de documentos que permitem ao docente definir os objectivos a atingir em cada aula, determinar os conteúdos, escolher o método adequado em função das especificidades de cada turma em geral e de cada aluno de forma particular, e decidir os meios e o tipo de avaliação a concretizar. Assim, se obtém um panorama que possibilita ao professor precaver-se das situações que podem desdobrar-se na aula.

A experiência mostra-nos que a qualidade no processo de ensino-aprendizagem passa por uma boa organização das aulas todos os dias; todavia o docente que o faz, apresenta melhores requisitos para desenvolver com propriedade, de forma mais rica e variada as suas actividades. Não podemos nos esquecer que tudo o que se lavra numa sala de aula, deve ser antecipado e muito bem organizado.

Em síntese, podemos assegurar que a planificação no processo de ensino-aprendizagem não constitui apenas uma necessidade mas sim um dispositivo que determina e condiciona o verdadeiro papel do docente como um educador. Ou seja, esta competência converte-se em coluna vertebral para o êxito que se deseja no marco de dito processo, pois antecipa acções que favorecem o sistema educativo. É aqui a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Resumindo o concernente à planificação, podemos sustentar que, se a escola contrata um conjunto de professores competentes, então está em condições de enfrentar e até diminuir no sentido humanamente possível a debilidade que constitui o absentismo escolar para o melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem; é dizer, garantir o sucesso escolar.

3.3. Limitações e erros no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. A situação em Angola

3.3.1. Elementos conceptuais

De forma ordinária, quando se encara um problema estão sempre presentes dificuldades para a sua própria solução. Então, é neste momento que aparece limitações e a possibilidade de se cometer erros. Mas, o que se intende por uma limitação e um erro?

De acordo com um vocabulário (Dicionário Académico/ Língua Portuguesa. 2009), a palavra limitação quer dizer: “1 ato de determinar os limites de algo; 2 limite; restrição; 3 falha; defeito”.

O mesmo dicionário refere-se a palavra erro como “1 decisão, ato ou reposta incorrecta; 2 juízo falso; engano; 3 falta; culpa”.

Ou seja, encontramos limitações quando objectivamente não estamos em condições de fazer algum trabalho ou actividade da melhor maneira possível porque não temos a capacidade material e/ou espiritual para concretizar o nosso propósito —a margem de existir auto limitação. Por exemplo, quando um professor é novo ele pode não ter a capacidade de desenvolver a sua aula com toda a plenitude que poderia fazer um professor que tem muita experiencia, independentemente de limitações subjectivas.

Entretanto, em alguma medida o erro manifesta-se por causa de limitações mas também devido a falta de cuidado e/ou fraco sentido de responsabilidade no momento de concretizar alguma actividade, fundamentalmente. É o caso, por exemplo, daquele professor que dá uma aula com muita deficiência porque não fez a devida preparação prévia ou devido a um acontecimento similar.

Assim, há uma notável diferença entre a limitação e o erro: a primeira é, em maior parte das ocasiões, inevitável; a segunda está em dependência da atitude da pessoa no momento de realizar um trabalho. Pelo que existe uma outra diferença muito importante: diante de uma limitação, quase sempre ninguém pode fazer nada; mas o erro constitui uma oportunidade para aprender a fazer melhor um trabalho, se a pessoa tem consciência do erro cometido.

Para ilustrar a última ideia exposta, podemos voltar ao exemplo do professor que não se preparou para dar a aula. Se ele analisar as causas da dificuldade, encontraria que se

pode fazer as coisas de um melhor modo e, por tanto, o erro converte-se como um trampolim para aperfeiçoar o seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesta análise, resulta interessante ter-se em conta a percepção de outros autores (Nogaro, A. & Granella, E. 2007) acerca da caracterização do “certo e erro” que é bastante vasto no caminho da pesquisa científica e deve ser aproveitado para exprimir o desejo na procura do saber, se o trabalho de indagação for visto como uma oportunidade para se compreender ou agir sobre um determinado problema.

A ideia anterior se traduz no facto que através do processo de investigação o estudo pode levar a coincidir a tese inicial como resultado da pesquisa, e assim ficar resolvido o problema que anteriormente carecia de solução. Mas também pode acontecer que o trabalho não chegue a resolução pretendida, e assim apareceria o erro —segundo a percepção daqueles autores.

Chegado a este ponto, há que dizer que a concepção destes autores não coincide exactamente com a ideia expressa anteriormente nesta tese acerca do erro, pois, de acordo com a nossa experiência, o erro depende em grande medida da atitude de quem faz a pesquisa ou seja é possível evita-lo se se estuda o suficiente e/ou se garante as condições que permitam chegar ao objectivo traçado.

Assim, existe uma diferença acerca do erro que concebem os autores referido e a nossa percepção: eles acham ser um erro o que em nossa opinião consideramos ser uma limitação (o primeiro depende da vontade e/ou atitude do investigador e a segunda está sujeita as condições alheias ao comportamento do pesquisador).

Em correspondência com os elementos expostos sobre o erro e a limitação, o que acontece nesta ordem de ideia no sentido geral também ocorre no caso do ensino da Matemática.

Obviamente, se o professor não pode receber uma correcta preparação científico-pedagógica, então está limitado para desenvolver da melhor maneira possível o processo de ensino-aprendizagem. Uma outra limitação surge se o docente não tem em seu alcance uma bibliografia mínima e actualizada para a abordagem de um determinado tema.

Uma reflexão a nossa realidade revela que neste momento o país está a contratar especialistas estrangeiros em muitos ramos da saúde e da educação, porque ainda não tem capital humano razoável para garantir determinados serviços. Concretamente, a Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola), em todas as disciplinas que desenvolve —incluindo a Matemática— tem um colectivo de professores maioritariamente cubano devido a escassez de docentes suficiente e preparados para suprir as necessidades da instituição.

Não obstante a presença de tais limitações, constitui uma política do governo angolano, e em especial do Ministério do Ensino Superior, o estímulo a formação de docentes competentes para se alcançar mais rapidamente os objectivos das Universidades, reduzindo deste modo a contratação de profissionais estrangeiros.

Por outra parte, podemos falar de erro no que concerne ao ensino da Matemática.

Como acontece com outras disciplinas, no caso do ensino da Matemática tem lugar o erro porque alguns professores não fazem a preparação adequada das suas aulas ou não tem em conta os conselhos dos docentes mais experientes ou ainda porque pensou, erradamente, que ele já estava totalmente capacitado para concretizar o processo de ensino aprendizagem. Este tal caso sucede com alguma frequência com determinados professores que temos em Angola, lamentavelmente.

É sabido que no processo de ensino aprendizagem da Matemática, como em outras disciplinas, apresentam-se as limitações e a ocorrência de erros quando o aluno exterioriza não ter adquirido conhecimentos ou habilidades suficientes durante a resolução de um determinado exercício ou teste.

Olhando para a realidade de Angola, podemos afirmar que situações de género têm acontecido, primeiro por falta de base dos estudantes e pelo absentismo dos mesmos. Pois se este não tiver bases suficientes e não se fizer presente durante as aulas é óbvio que não adquire conhecimentos nem habilidades suficientes para resolver situações matemáticas nem estabelecer uma relação entre conhecimentos científicos e situações do quotidiano o que pode comprometer a sua situação profissional.

Mas, é necessário dizer-se que nem sempre a não resolução de um determinado exercício ou teste com êxito é por falta de base dos estudantes ou pelo absentismo dos mesmos; pois, acontece que perante uma prova o estudante muitas vezes não tem a

possibilidade de responder correctamente porque o professor não abordou um determinado assunto no decorrer das aulas, mas se colocou na avaliação.

Por tanto, na aprendizagem da Matemática, as limitações e erros nem sempre é da responsabilidade dos alunos. Há que perguntar qual é o comportamento das políticas educativas, a qualidade dos programas, a pertinência dos horários e a conduta de determinados professores que também concorrem para que tal facto aconteça.

Tendo em conta a nossa experiencia, podemos acreditar que diante de tais situações, a direcção da escola, os chefes dos departamentos, os chefes das repartições e os regentes das cadeiras devem adoptar políticas que façam com que os docentes com condutas inadequadas possam rectificar a tempo os seus procederes, para além de seguirem o padrão existente na instituição educativa, ensinando-os a mostrar aos seus estudantes que o erro, se é da sua responsabilidade, deve ser visto como uma possibilidade de construir o seu próprio conhecimento e de aprender ou seja, não apenas como uma situação inadmissível e indispensável de ser punido.

Entretanto, nesta ordem de pensamento compartilhamos a percepção segundo a qual o educador pode adoptar uma das três posições a seguir:

Primeiro, que o erro for entendido como um facto inaceitável e que seja necessário ser punido; segundo, que o educador aceite que o erro é fruto de um acontecimento natural e que será corrigido com o passar do tempo; e terceiro, que o educador tenha uma concepção problematizada do erro e, portanto, não é tratado como uma questão reduzida ao resultado da operação (se acertou ou errou), mas sim de invenção e de descoberta (Nogaro, A. & Granella, E. 2007).

Em brevíário, podemos dizer que praticamente é impossível não se ter em conta que determinadas limitações impedem um bom desenvolvimento de qualquer actividade e, porém, do processo de ensino-aprendizagem da Matemática; também há que afirmar que está na atitude das pessoas — professores incluído— evitar o erro e, de acontecer, assumir o problema como uma oportunidade de melhorar o trabalho posterior.

Assim, o erro converte-se em um obstáculo que pode ser ultrapassado através do trabalho do professor com os seus alunos, além do próprio esforço deles; mas, as limitações constituem dificuldades que docentes e discentes devem encarar como resolução no labor conjunto no processo de ensino-aprendizagem, como explicaremos no ponto a seguir.

3.3.2. Dificuldades em aprender a Matemática

Sustentando-nos nas ideias (Abrate, R., Pochulu, M. & Vargas, J., 2006) que acreditam que, como acontece na vida em geral, durante o processo de ensino-aprendizagem da Matemática também podem aparecer determinadas dificuldades que o professor tem na obrigação de ter em conta para garantir o melhor desempenho no processo docente-educativo.

Resulta interessante não perder de vista a grande variedade de obstáculos que são potencialmente geradores de dificuldades na aprendizagem da Matemática, que segundo alguns autores (Di Blasi Regner et. al., 2003) podem agrupar-se em:

1) Dificuldades associadas a complexidade dos objectos matemáticos.

A comunicação de objectos matemáticos, principalmente na escrita, é feita através de sinais matemáticos, com ajuda da língua usual que favorece a interpretação destes sinais. Pois diferentes conflitos relacionados com a compreensão e comunicação de objectos matemáticos surgem desde a interpretação dos símbolos matemáticos até a linguagem comum utilizada na comunicação dos mesmos que muitas vezes não conseguem expressar o seu real significado.

No entanto, a linguagem da Matemática é preciso e está sujeito a regras determinadas que exigem a utilização de um idioma comum, que se não forem obedecidas no contexto da precisão desta disciplina, gera um conflito.

2) Dificuldades associadas com processos de pensamento matemático.

O aspecto formal dedutivo sempre foi considerado como uma das principais dificuldades na aprendizagem da Matemática. No caso das associadas aos processos de pensamento matemático são reflectidas na natureza desta cadeira e da lógica, nas rupturas que ocorrem necessariamente em relação aos modos de pensamento citado.

O abandono de demonstrações formais em alguns programas de Matemática tem sido considerado adequado, mas isso não exclui o abandono do pensamento lógico ou seja, a capacidade de seguir um argumento coerente, sendo sua ausência uma das causas que gera maior dificuldade em aprender esta ciência.

O acto de abandonar certas demonstrações formais em favor de uma aplicação mais instrumental de regras matemáticas, não deve de modo algum ser considerado como o afastamento da lógica, pois esta é uma habilidade de nível alto que é necessário para atingir determinados graus de competência matemática.

O estímulo a capacidade para seguir um argumento lógico deve ser definido com o normal para a obtenção de resultados e métodos correctos; uma capacidade que desenvolve-se com a prática de procedimentos adequados.

3) Dificuldades associadas ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Em algumas ocasiões, as dificuldades associadas com o processo de ensino-aprendizagem da Matemática têm a ver com a escola, com o currículo da referida disciplina, com as matérias curriculares e com os recursos didácticos, assim como o estilo e métodos de ensino utilizados pelos docentes. Porém, as instituições educativas devem promover uma organização escolar que tende a reduzir as complicações de aprendizagem dos estudantes em todas as disciplinas, em especial as da Matemática.

A disposição curricular em Matemática pode originar várias dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem. Para o caso, podem ser considerados quatro elementos básicos como complexidades no currículo desta disciplina, a saber:

- a) habilidades necessárias para desenvolver aptidões matemáticas que definem a competência de um aluno nesta ciência;
- b) necessidade de conteúdos anteriores;
- c) grau necessário de abstracção; e
- d) a natureza lógica da matemática escolar.

Finalmente, se pode dizer que os métodos de ensino devem ser ligados tanto aos elementos organizacionais da escola como a estrutura curricular. Há vários aspectos a considerar para se ter êxito no processo de ensino-aprendizagem: por exemplo, a língua que deve ser ajustado às capacidades e o entender dos alunos; a sequência lógica das unidades de aprendizagem que devem ser adaptados à coerência interna da Matemática; o ritmo de trabalho durante as aulas precisa ser apropriado a capacidade de entender dos estudantes; os recursos utilizados e a exposição adequada.

4) Dificuldades associadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O desenvolvimento cognitivo dos alunos, exige do docente a capacidade de obter informações sobre a natureza da aprendizagem dos mesmos, conhecendo assim o seu desenvolvimento intelectual, o que permite entender o nível de dificuldades que os estudantes podem apresentar através das respostas às questões que lhes é formulada.

Se o professor conhecer as etapas gerais do desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, terá consigo uma informação valiosa que lhe será indispensável na preparação das suas aulas, pois cada uma destas etapas representa um modo característico de raciocínio lógico e de tarefas específicas da Matemática que eles são capazes de fazer.

No entanto, por vários motivos o desenvolvimento cognitivo do aluno pode não ter um efeito claro e directo nas aulas de Matemática; também é verdade que no ensino desta disciplina podem ser consideradas diferentes abordagens para o seu êxito:

a) **abordagem hierárquica para a aprendizagem**, aponta que deve-se favorecer o ensino daquelas questões que são básicas para a continuação do aprendizado dos estudantes pois o contrário o aluno fica subdesenvolvido;

b) **abordagem evolucionista**, mostra-nos que no processo de ensino-aprendizagem deve-se garantir o trabalho desde os processos mais simples aos mais complexos;

c) **abordagem estruturalista**, indica-nos como o professor deve leccionar de acordo com a dinâmica dos componentes do processo de ensino-aprendizagem como os objectivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos, os meios de ensino, a avaliação e as formas de organização;

d) **abordagem construtivista**, é entendida como a actividade docente onde tanto professores como alunos são sujeitos do processo de ensino aprendizagem e, porem, ambos constroem o conhecimento que tem lugar através das aulas;

e) **o enfoque do processamento da informação**, é a expressão de como deve-se concretizar as alíneas anteriores nas aulas de Matemática assim como de qualquer uma outra disciplina.

5) Dificuldades associadas com atitudes afectivas e emocionais.

Muitos estudantes têm sentimento de tensão e medo para com a disciplina de Matemática, o que se produz por não gostarem dela e que muitas vezes é generalizável até para alguns estudantes mais habilitados. Para que tal clima se instala, existem vários factores que podem influenciar como: a natureza complexa que tem o conhecimento

matemático, a atitude antipedagógica de determinados docentes e os seus estilos pouco ameno de leccionar, e as crenças de ver a Matemática como uma coisa impossível.

Em correspondência, várias atitudes negativas em relação à cadeira de Matemática que é apresentada pelos estudantes estão associadas a ansiedade em querer terminar uma determinada tarefa e ao receio de fracassar e de errar, o que geralmente provoca bloqueios emocionais que podem afectar a disposição para uma melhor aprendizagem da disciplina.

As dificuldades antes apresentadas, estão presentes no exercício docente do nosso país. Durante a investigação efectuada pode-se constatar que pelo menos nas escolas do II ciclo e do ensino superior da província de Namibe (Angola) existem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Matemática uma vez que os estudantes exibem problemas com o pensamento lógico em torno desta disciplina.

Embora podemos dizer que existem complicações relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da Matemática em Angola e em particular na província mencionada; por outro lado devemos admitir que subsistem instituições escolares que não tem todo o colectivo de professores suficientemente capacitados —razão da realização dos concursos públicos anualmente— visto que têm concebido o currículo da cadeira de maneira inadequada e em determinadas ocasiões não fazem o melhor uso dos métodos de ensino.

Além disso, nas escolas angolanas os estudantes muitas vezes apresentam problemas com o desenvolvimento cognitivo por causa das deficiências do sistema de ensino da nação fruto da prolongada guerra que assolou o país durante décadas; sem descartar os obstáculos associados as atitudes emocionais e afectivas dos alunos causados não só pela complexidade do conhecimento Matemático como também pelas particularidades individuais dos docentes que muitas vezes provocam o absentismo nesta cadeira.

Em suma, é preciso conhecer-se em profundidade quais as razões que estão na base do absentismo escolar dos estudantes nas aulas de Matemática porque possibilita enfrentar melhor as dificuldades e aperfeiçoar a docência desta disciplina e assim contribuir para reduzir o problema da falta de bases que apresentam alguns estudantes como iremos observar no ponto seguinte.

3.3.3. Falta de bases dos alunos e escassez de recursos

Além das dificuldades antes mencionadas presentes no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, também aparecem outros obstáculos que impedem o melhor desenvolvimento desta disciplina como são: a falta de base dos alunos e a escassez de recursos nas escolas.

A prática docente revela-nos que no processo de ensino-aprendizagem da Matemática há problemas com os conhecimentos básicos que os estudantes trazem dos níveis anteriores, visto que existem conceitos que não são bem explicados a tempo ou que nunca foram compreendidos adequadamente ou ainda que não foram interiorizados como é devido; pois estes problemas resumem-se por exemplo quando falta memorização de certas fórmulas por parte dos estudantes, dos teoremas ou procedimentos matemáticos; quando falta agilidade no cálculo mental e no manejo de expressões da disciplina; e ainda quando não há hábito em enfrentar dificuldades na resolução de determinados problemas matemáticos.

Se analisamos como é o comportamento dos estudantes em Angola que reprovam nos testes de Matemática, podemos notar que muitos deles sabem das dificuldades que possuem na matéria e procuram professores fora da escola para encontrarem solução ao mal. Isto pode ser bom ou não.

A experiência profissional, mostra-nos que muitas vezes os alunos reduzem as deficiências que possuem através de aulas extras as suas instituições, mas também nota-se que muitos estudantes não fazem os exercícios matemáticos orientados pelo professor com o objectivo de reforçar os conteúdos apoiado no trabalho independente. Portanto, nem sempre o estudo fora da escola por si mesmo elimina os problemas em questão.

Entretanto, existem estudantes que tem problemas com conhecimentos básicos da Matemática, e muitos deles limitam-se porque pensam que nunca os seus resultados serão bons e, porem, não estudam o suficiente para garantir que o saber de hoje seja o suporte para o seu desenvolvimento de amanhã.

Neste contexto, vale a pena ter sempre em conta que constitui um grande obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem em geral e também para o ensino da Matemática de uma forma particular, quando acontece que os estudantes chegam as nossas universidades com lacunas que deveriam ser atenuadas no II ciclo ou ainda antes.

Na opinião de uma Doutora em Matemática (Barrera, J. 2009), um terço dos alunos entram nas instituições superiores com faltas graves e precisam de uma nivelção antes de chegarem aos conhecimentos avançados da Matemática. Tal parecer concorda com o comportamento dos estudantes do nosso país, incluindo o território de Namibe, e até pode acontecer uma situação muito pior.

Sem dúvida alguma, ao se diagnosticar falta de bases nos estudantes no conhecimento necessário para garantir o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, tem que se fazer um reajuste no currículo que responda as dificuldades detectadas no diagnóstico que se faz na entrada a Universidade. Neste sentido, a Escola Superior Pedagógica do Namibe não é exceção.

Há docentes que dizem que o nível superior não está concebido para remediar os problemas que os alunos trazem dos conteúdos das classes anteriores (Primária, I ciclo e II ciclo ou Pré-universitário). Tal raciocínio poderia ser aceitável nas nações desenvolvidas. Mas, a situação concreta de Angola exige outra consideração para contribuir na diminuição do absentismo escolar.

Entendemos que, no exercício do ensino-aprendizagem da Matemática, se existirem conceitos que não foram bem explicados ou que não o fizeram a tempo ou que nunca foram compreendidos adequadamente ou ainda que não foram interiorizado como é devido, então os professores estão na obrigação de fazerem trabalho que supram estas lacunas.

Pelo mesmo caminho se deve transitar quando o docente encontra que em seus estudantes há falta de memorização de certas fórmulas, teoremas ou procedimentos matemáticos. Neste contexto, faz-se um reajusto no currículo concebendo tempo para se voltar em aqueles assuntos que o professor acha que os seus alunos ainda não dominam e avançar na matéria só na medida que o problema ficar resolvido.

Nesta ordem do pensamento, deve-se repudiar atitudes de professores muito preocupados em cumprir estritamente o programa da disciplina e nunca relacionar suas práticas pedagógicas com o perfil de saída que o currículo de formação pretende, bem como, estar atento as capacidades de aprendizagem dos alunos. Essa atitude neles evidencia uma amostra de um pensamento restrito, e porém não lhes permite dar aula de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus estudantes, nem estar em altura

de contribuir na formação do profissional competente que Angola/Namibe em particular precisa.

Também, é da nossa consideração que quando os alunos têm falta de agilidade no cálculo mental e no manejo de expressões da disciplina, deve-se criar um espaço extra curricular no qual eles podem fazer exercícios e assim incrementa-se a sua habilidade. Entretanto é necessário fazer-se quando não se encontra nos estudantes o hábito em enfrentar dificuldades na resolução de determinadas tarefas de aprendizagem.

Aos problemas de falta de bases nos estudantes para enfrentarem o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, se agrega a escassez de recursos nos estabelecimentos de ensino. Assim, de acordo com o magistério de alguns especialistas (Ferrero, N. et. al., S/D), em muitas ocasiões os alunos contam, quase exclusivamente, para a sua aprendizagem na Matemática, com apenas explicações do professor, sem algumas outras fontes. Pode entender-se que quando assim acontece, está ausente um bem espiritual ou material e/ou faltam condições suficientes para satisfazer as necessidades dos discentes e dos seus entorno social.

Para o caso do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, podemos falar de escassez de recursos espirituais —tendo sempre em conta o relativo que resulta esta divisão em respeito ao material—, quando o professor não teve esta oportunidade de ter ao seu alcance os mais modernos e actualizados conhecimentos que lhe permitem leccionar melhor e ainda aperfeiçoar as aulas já dadas e as futuras.

Quer dizer que apresentar problemas com recursos espirituais tem uma repercussão em consideração ao passado de um determinado processo de ensino-aprendizagem, porque o professor não estaria em condições de delimitar bem que conteúdos foram recebidos pelos alunos e que actualmente devem ser renovados.

Assim, as limitações de recursos espirituais também levam a que o professor não fique nas melhores condições de contribuir para a formação do profissional que demanda a sociedade de hoje, e até pode estimular a não permanência do estudante na escola criando deste modo situações de absentismo escolar.

Não é menos importante a reflexão em torno da escassez dos recursos materiais. É conhecido que o recurso material constitui a base do desenvolvimento da sociedade, e a educação institucionalizada está na mesma situação.

Na condição concreta de Angola, acha-se que depois do fim da guerra civil (1992-2002), o nosso país ficou em melhores condições para empregar seus grandes recursos materiais (Petróleo, Diamante, Ferro ...) em função do desenvolvimento dos diferentes sectores da sociedade em particular a saúde e a educação.

Para a província de Namibe, é de louvar o empenho do governo local no apoio e atenção que tem dado as Escolas Superiores Pedagógica e a Politécnica respectivamente, criando facilidades para que a população tenha possibilidade de ascender ao nível universitário sem grandes dificuldades segundo as suas próprias condições materiais.

Especificamente em dita Escola Superior Pedagógica, conta-se com uma edificação confortável e com recursos mínimos que se requer para garantir o progresso do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o da Matemática. Não obstante, há escassez de determinados recursos o que dificulta o êxito do processo docente-educativo.

Um dos maiores problemas que tem o nosso centro radica-se na falta de bibliografia básica e complementar e de materiais de apoio para o trabalho independente que deve concretizar o estudante, a margem do esforço que faz o professor para suprir esta carência. Assim, é comum que os alunos recebam indicações precisas para encontrar em determinadas literaturas e lugares (bibliotecas, por exemplo) os conteúdos indispensáveis.

Por outro lado, também apresenta-se escassez de recursos em torno a Internet. Este problema dificulta o óptimo processo de ensino aprendizagem porque no mundo de hoje é um analfabeto funcional o estudante que não pode aceder regularmente a rede digital. Portanto, o professor se vê obrigado a fazer um esforço muito grande para suprir em alguma medida esta carência dos alunos.

Finalmente, é de salientar que em nossa escola também há escassez de meios suficientes e particulares de ensino em determinadas disciplinas. A respeito disto, a que se dizer que tal situação converte-se em um freio para uma melhor qualidade nas lições das matérias.

Em suma, a falta de base nos alunos e a escassez de recursos nas escolas converte-se em um obstáculo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem em geral, e particularmente da Matemática. Porém, é preciso que o professor tenha em conta tal

situação para deste modo ocupar-se na diminuição dos efeitos negativos gerados pelas carências presentes na escola.

3.3.4. O erro no processo de ensino-aprendizagem da Matemática

Como já foi dito anteriormente, no caso do ensino da Matemática tem lugar o erro porque muitos professores não fazem a preparação adequada das suas lições ou não tem tido em conta os conselhos dos docentes de mais experiencia na área ou pensam, erradamente, que eles já estão totalmente capacitados para concretizarem o processo de ensino-aprendizagem. Este acontecimento repercute na qualidade da aprendizagem dos estudantes porque eles podem ficar com os erros que transmitem os docentes.

Assim, o erro pode apresentar-se como:

- a) resultado de concebimentos incorrectos de aspectos medulares da Matemática ou seja, o produto de uma inadequada concepção da parte do docente traduz-se em um conhecimento errado no aluno;
- b) consequência da aplicação sistematizada de um procedimento imperfeito seja por parte do professor ou por parte do discente;
- c) o efeito da utilização pelo estudante de um procedimento apreendido em uma fonte que não é conhecida pelo professor e portanto não pode ser corrigido durante a aula naquele momento;
- d) o fruto da invenção por conta própria dos alunos a margem e contra o processo lógico do ensino-aprendizagem da Matemática.

Para o caso específico do estudante, podemos encontrar características comuns nos seus erros como é o surgimento do problema espontaneamente —pode ter base nas aulas anteriores— o que muitas vezes surpreende ao professor. Estes erros, em algumas ocasiões são persistentes e/ou particular para cada aluno; ao tempo que sua superação precisa a reorganização dos seus conhecimentos.

Outra característica geral está na prevalência dos erros sistemáticos em relação com os que são pontuais, revelando-se uma compreensão confundida de base. Além disso, acontece que alguns alunos não têm consciência do erro o que leva em determinados

momentos a não darem conta do significado dos conceitos, regras e símbolos matemáticos.

Igualmente, acontece que alguns erros só surgem devido a compreensão inadequada da informação que transmite o professor, pois aceita-se como correcto o que não corresponde com o que está a ensinar o docente.

Entretanto, para uma melhor aproximação de como erradicar o erro no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, resulta pertinente fazer-se o estudo das causas e dos elementos que proporcionam tal situação desde uma perspectiva pedagógica tendo-se em conta a epistemologia da Matemática; de como o currículo desta cadeira pode contribuir a evitar determinados erros em dito processo; de como a formação do professor possibilita descobrir e dar solução quando aparecem disposições do género; e de como uma pesquisa psicométrica com apoio estatístico favorece a sua eliminação.

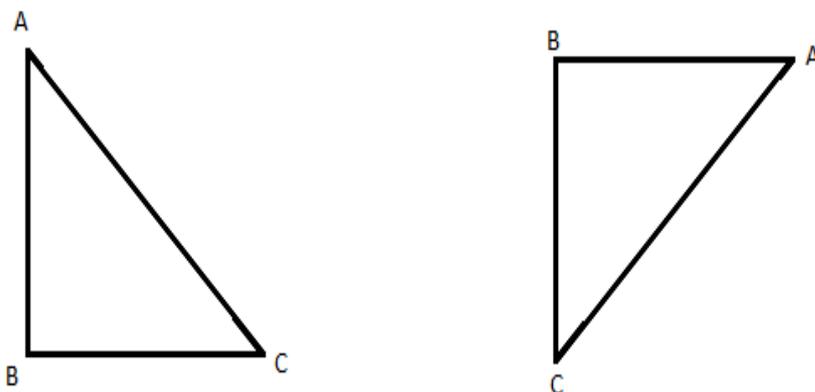
Portanto, o estudo feito e a prática docente investigativa acerca do processo de ensino-aprendizagem da Matemática permite-nos argumentar como corrigir o erro no processo de ensino-aprendizagem de acordo com diferentes razões.

Como se pode deduzir, muitos erros são cometidos no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina devido a falta de compreensão semântica da linguagem matemática; então o uso correcto dos símbolos e termos da cadeira, evitam determinados equívocos. Por exemplo, se o professor de Matemática pretende ilustrar a partir da vida como é a equação $x = 3y$, tem que procurar palavras certas que reflectem a situação. Para o caso seria André, representado pela variável (x) tem o triplo da idade de José, representado pela variável (y). Se a expressão for André tem **mais** idade que José, matematicamente se pretende transmitir que $x > y$. Assim fica confuso para o estudante, pois **mais** não quer dizer precisamente que é o **triplo**.

O professor desta cadeira deve envidar esforço de aproximar-se a perfeição sempre que se trata de reproduzir e representar imagens de figuras geométricas, pois pode ser que o uso inadequado do que se deseja, conduz a erros. É o que acontece quando o professor mostra um triângulo rectângulo de um modo e logo de seguida submete-lhe a uma rotação de um ângulo 90° com uma translação de vector \vec{a} em relação ao eixo das ordenadas. Se o aluno não estiver atento a esta operação, leva-lhe a pensar que as dimensões foram alteradas. Ali surge a necessidade de o professor aclarar que se trata

do mesmo triângulo porque mantem a mesma dimensão tanto em seus catetos como em sua hipotenusa.

Ex:



Para permitir uma rápida e significativa aprendizagem dos conceitos matemáticos pressupõe o domínio, destreza e aplicação de outros. Daí a aprendizagem deficiente e a falta de destreza no uso de determinados conceitos matemáticos, também têm sido uma das variáveis que conduzem frequentemente a erros no processo de ensino-aprendizagem desta matéria. Para se evitar erros desta natureza, o docente deve trabalhar bastante com a turma de maneira a criar agilidade nos seus discípulos e consolidar os conceitos básicos.

Portanto, a ignorância dos algoritmos a falta de conhecimentos primários e o domínio insuficiente dos mesmos, converte-se num obstáculo para a realização exitosa de uma tarefa matemática. Por exemplo, se o professor orientar que o estudante represente em extensão o seguinte conjunto $A = \{x \in \mathbf{R}; x \in \mathbf{Z} : x \in [-5; 2[\}$, se ele não tiver conhecimento exacto do significado dos símbolos algébricos situados no conjunto numérico, então fará de maneira incorrecta a extensão.

O docente de Matemática deve ser flexível com a turma na tomada de determinadas decisões, para permitir que os seus alunos se adaptem a situações novas porquanto em cada uma delas predomina elementos particulares. Quer isto dizer que se o professor se mostra inflexível no modo de examinar as resoluções de exercícios efectuados pelos estudantes, então desestimula-os na busca de alternativas face a situações diferentes.

Em Matemática nem sempre é válido a resolução de um problema por analogia. Inúmeras vezes se cometem erros na utilização de regras e estratégias análogas em conteúdos diferentes. Por exemplo na resolução de equações do segundo grau se tivermos $a) x^2 + 14x + 49 = 0$ e $b) x^2 + 2x = 4x^2$, a simples vista por serem ambas do segundo grau e se o estudante não prestar atenção a pormenores, pode concluir erradamente que elas têm a mesma forma de resolução, ao passo que a primeira equação está na forma geral $ax^2 + bx + c = 0$ e a segunda se apresenta na forma incompleta $ax^2 + bx = dx^2$. Entretanto ambas podem ter ou não as mesmas raízes, mas não as mesmas estratégias de resolução.

Portanto, pode-se dizer que é responsabilidade do professor ficar atento a qualquer situação que possa levar os seus estudantes a errar, por quanto há situações de género que podem ter repercussões imediatas nas aulas subsequentes e até para a vida. Em todo caso é recomendável a permanência no docente de um pensamento flexível perante as diferentes operações matemáticas efectuadas pelos estudantes e assim contribuir para se evitar a formação do pensamento rígido nos seus alunos.

Em sentido geral, decorre a importância de se ter em conta como enfrentar as limitações e erros no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. A experiência profissional e a reflexão do que acontece em Angola/Namibe/ESPdN, permite mostrar a necessidade que existe do aluno dominar os elementos conceptuais da ciência Matemática e saber enfrentar as dificuldades no processo de ensino desta cadeira, sem desprezar a falta de bases que os mesmos carregam e a escassez de recursos, o que pode auxiliar na estratégia para aportar o combate ao absentismo escolar nas aulas da disciplina em questão.

SEGUNDA PARTE: DESENVOLVIMENTO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV: Enquadramento Metodológico

Introdução

Tendo-se mostrado o quadro do absentismo escolar em Angola, na província de Namibe e em particular na Escola Superior Pedagógica desta região, assim como algumas das principais abordagens teóricas a este fenómeno —não deixando de olhos que o absentismo escolar é um fenómeno multifacetado sendo diversas as variáveis que se associam para o decifrar—, a perspectiva seguida neste trabalho enquadra-se nas opções metodológicas e desenho da investigação que se seguem onde se inclui um estudo de caso, a justificação e a pertinência da pesquisa, o problema e os objectivos do nosso labor. Além disto, fez-se a caracterização da amostra do estudo, ao passo que apresentaremos os resultados principais da pesquisa desenvolvida tendo em conta a aplicação tanto de técnicas qualitativas como quantitativas assim como as ações a desenvolver para minimizar o assunto em questão e as futuras linhas de investigação neste sentido. Tudo, na base de nosso estudo anterior (Sarmiento, A. 2009).

4.1. Caracterização do contexto da investigação

Para uma melhor compreensão do contexto em que se desenvolveu a investigação acerca do absentismo escolar na nação Angolana, é preciso mostrar aqueles elementos que em conjunto caracterizam a situação da província de Namibe.

Em correspondência, aparecem dados acerca da situação geográfico, a caracterização da província nos planos económico e social, assim como a condição escolar, especificamente no que concerne a localização da escola e a qualificação da sua população.

4.1.1. Contexto geográfico

Há que dizer que o cenário onde se desenvolveu esta investigação (ESPdN, região de Namibe, antiga Moçâmedes —única de seu tipo nesta parte do território angolano), pertence a uma das dezoito províncias de Angola e está geograficamente situada no litoral sul do país; tem a área de 57 091 km² com uma linha de fronteira marítima atlântica de cerca de 480 km, sendo limitada a Norte pela província de Benguela, a Este pela província da Huíla, a Oeste pelo oceano atlântico, a Sudeste pela província de Cunene e a Sul pelo rio Cunene e pela vizinha República da Namíbia.

Segundo dados actuais, (Censo de Angola, 2014), em 16 de Maio residiam na província do Namibe 471 613 pessoas, sendo 227 653 do sexo masculino e 243 960 do sexo feminino. A mesma fonte, acredita que o município do Namibe é o mais populoso, concentrando cerca de 60% da população da província. Seguem-se, os municípios da Bibala e do Tômbwa com 12% cada e Camucuío 11%.

Igualmente, que os municípios do Namibe e da Bibala concentram cerca de 72% do total da população residente na província; e o município do Virei registou o menor número de residentes com 6% do total da população.

A capital da província é a cidade homónima, situada na foz do rio Bero. Ela detém o porto do Namibe considerado o terceiro maior de toda Angola, depois de Luanda e Lobito, que por sua vez constitui a melhor plataforma e alavanca do desenvolvimento da economia do Sul do país. Além disso, cinco municípios compõem a província: Namibe (sede), Virei, Bibala, Tômbwa e Camucuío. As populações concentram-se principalmente na costa litoral, nas localidades de Namibe, Tômbwa e a Baía dos Tigres que é a maior ilha de Angola, com uma área de 98 km². É ainda uma das mais ricas em pescado da costa angolana e tem um dado interessante: outrora uma península, em 1962 rompeu-se a ligação da restinga ao continente, originando a ilha, segundo uma fonte recente (Província/Namibe. 2015).

Há que dizer que os acessos para a província, além da marítima, é feita por via aérea e terrestre. O seu aeroporto está pronto para aviões de grande porte, possui também pequenos aeródromos como os da Lucira, Tômbwa, Bibala e Bentiaba em terra batida e uma pavimentada na Baía dos Tigres, capazes de receberem pequenas aeronaves. Por sua vez, esta província tem estradas em boas condições para viajar até ela que a ligam com a província da Huíla, e pelo norte, com a de Benguela.

A cidade de Namibe, foi inicialmente chamada de “Angra do Negro” por marinheiros, náufragos e corsários. Em 1840, data da sua fundação, passou a chamar-se Moçâmedes nome de um barão general do exército colonial português. Após a independência da nação em 1975, adquiriu o nome de Namibe devido a aproximação com o deserto do mesmo nome que a branqueia, influenciada pela presença de uma baía aberta que possibilita o comércio marítimo com a Europa e outras partes do mundo.

Também devemos dizer que ela distingue-se por possuir um clima com uma temperatura média de 21°C e um clima temperado (no litoral) e tropical seco (no deserto); é tropical nas zonas de altitude, radicadas com limítrofes com a província da Huíla; similarmente é desértico em toda a extensão do deserto de Namibe e temperado húmido ao longo do litoral.

A capital da província tem diversos bairros periféricos: Forte Santa Rita, Mandume, Plató, Valódia, Eucaliptos, Saco-Mar e o Cinco de Abril. Este último é o mais extensivo e surgiu em consequência das cheias do dia cinco de Abril de 2001; naquela altura a maior parte das pessoas perdeu os seus entes queridos e os seus haveres. Os sobreviventes foram encaminhados para a área desértica (antes), hoje habitada.

Namibe é uma província que apresenta potencialidades em diferentes domínios. O deserto, o mar e as terras férteis munem a região de uma beleza natural extraordinária que cativa quem a visita.

4.1.1.1. Caracterização da província

4.1.1.1.1. A circunstância económica

A partir da informação de autoridades do território (Namibe, 2013), a pecuária e a pesca constituem fonte fundamental de sustento do povo namibense. Sua economia assenta-se também na exploração de Minérios, tais como: ouro, cobre, manganês, cromo, estanho, lenhite, titânio, pirocloro, apatite, quartzo e muito mármore. As principais produções agrícolas resumem-se em: citrinos, oliveira, videira, goiabeira, massango e distintos produtos hortícolas. No que respeita ao sector da Pecuária, importa significar que é uma das principais actividades económicas desenvolvidas nesta região, pois o povo nativo dedica-se á criação de gado ovino, caracul, bovino e caprino. A pesca é —como se fez referencia— outra forma de sustento para o povo autóctone.

A População da região esta formada por etnia Cuval que são sobretudo pastores por natureza e descendente do grande grupo Bantu Herero.

Os municípios da província de Namibe fazem actividades muito importantes para a economia do país, como por exemplo:

A 93 km da capital da província encontramos o município do Tômbwa, considerado o maior centro piscatório da região e talvez do país; ao tempo que o sector pesqueiro consta também como um dos mais importantes de Angola, constituindo 65% da actividade nacional, apesar de apresentar algumas infraestruturas de pesca artesanal e industrial que precisam de apoios para a sua reabilitação e desenvolvimento.

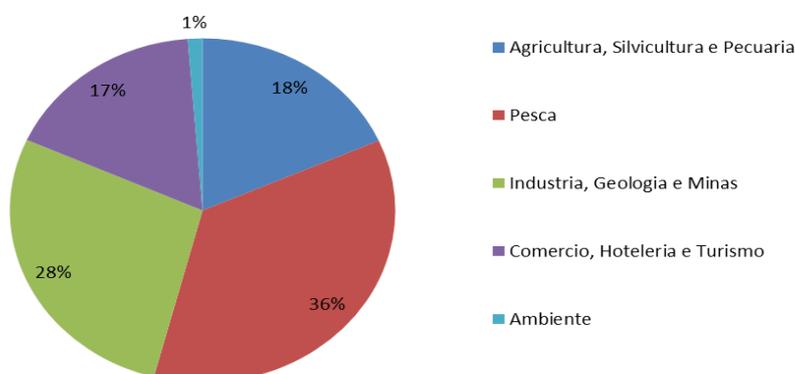
O município sede brinda-nos com a indústria salineira, embora ter dificuldades de escoamento. Um responsável do ramo, afirma ter seis mil e quinhentas toneladas de sal iodado armazenadas naquela unidade, mas diz: “Nesta vertente deparamo-nos dificuldades de escoar o produto, devido a importação constante do sal por parte dos principais sectores do consumo, que não valorizam o produto nacional”(Solinho, F. 2014).

O aeroporto Yuri Gagarine (actualmente renomeado como Welwitcha Mirabilis, planta autóctone da região) e o Porto Comercial, localizado na capital deste território, são as duas forças que se associam ao transporte rodoviário para a importação e exportação de vários produtos.

É de salientar que, para o quinquénio 2013-2017, as autoridades do território (Governo da província de Namibe, 2013) realizaram 788 (setecentos e oitenta e oito) projectos — distribuídos por diversos sectores— como estratégia de desenvolvimento económico e social da região que dará melhor imagem a cidade devolvendo qualidade de vida a população.

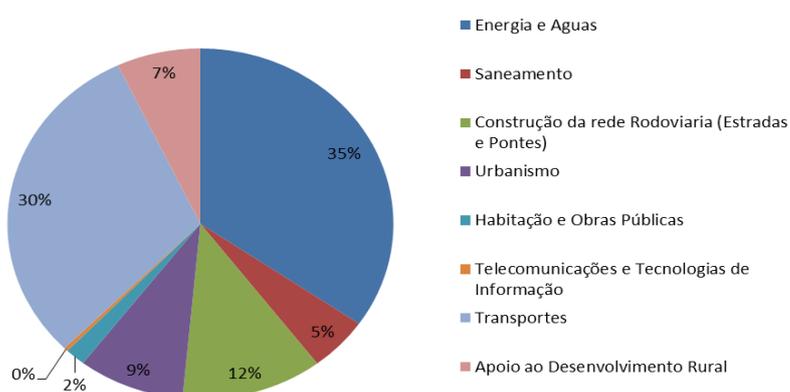
Na circunstância económica destacam-se 171 (cento e setenta e um) delineações distribuídas em agricultura, silvicultura e pecuária, pescas, industria, geologia e minas; comercio, hotelaria e turismo; tudo em um ambiente conforme espelha o gráfico que se segue:

Gráfico nº 1 - Domínio Económico



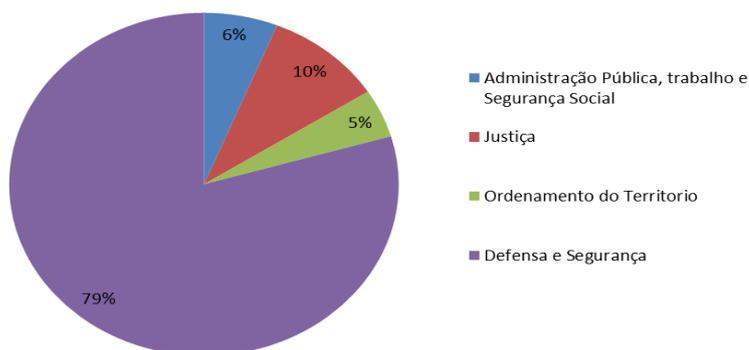
No domínio das infra-estruturas sobressai 232 (duzentos e trinta e dois) esboços onde se distinguem a requalificação dos sectores de energia e águas; saneamento; construção da rede rodoviária (estradas e pontes), urbanismo; habitação e obras públicas; telecomunicação e tecnologias de informação; transportes e o apoio ao desenvolvimento rural —o que fica ilustrado no próximo gráfico:

Gráfico nº 2 - Domínio das Infra-estruturas



No que diz respeito ao domínio institucional, salientou-se 136 (cento e trinta e seis) desígnios em diferentes áreas como: a administração pública, trabalho e segurança social; justiça, ordenamento do território, defesa e segurança —segundo a vista que continua:

Gráfico nº 3 - Domínio Institucional



Das várias circunstâncias que compõe a esfera económica antes mencionadas e que merecerá atenção da administração local no quinquénio 2013-2017, ressaltou-se inúmeros empreendimentos, destacando-se a montagem de um estaleiro naval de grande importância se termos em conta que já se referiu que o aeroporto Welwitschia Mirabilis e o porto comercial associam ao transporte rodoviário na importação e exportação de diversas mercadorias, por isso a montagem deste estaleiro é oportuno, como também os pontos seguintes:

- Expansão de 240 (duzentos e quarenta) metros do cais do porto comercial;
- Reabilitação e extensão do cais do porto mineraleiro;
- Criação de cluster de transporte e logística;
- Reabilitação e ampliação do aeroporto;
- Edificação e instalação de uma siderurgia para paletização de ferro e aço;
- Criação de um sistema de armazenamento e stocagem de gás;
- Construção do parque eólico de energia eléctrica, com 200 MWATTS no município do Tômbwa;
- Construção de uma barragem hidroeléctrica no rio Cunene;
- Construção da captação subterrânea no Giraul de baixo para o parque industrial no km 26;
- Definição e impactação de 3 (três) polos industriais de apoio á pesca em diferentes zonas da província como: zona Norte no município da Lucira, zona Centro-Namibe (município sede) e a zona Sul no município do Tômbwa;
- Construção de uma unidade de processamento de tomate;
- Projecto de produção de vinho;

- Construção das pontes sobre o rio Giraul de cima com uma extensão de 600 (seiscentos) metros e do rio Bero no Cainde com uma extensão de 250 (duzentos e cinquenta) metros;
- Reabilitação, alargamento e asfaltagem da estrada nacional EN 280 que liga a cidade do Namibe a do Lubango onde se inclui a portagem e balança;

Ainda no plano do desenvolvimento económico da província inclui-se a:

- Manutenção e assistência das vias terciárias;
- Reabilitação e asfaltagem da estrada Tômbwa - Curoca, Tombwa – Pediva - Tchipatukilo – Otchifengo - Curoca e do Cunene – Chitado - Fronteira Ruacaná numa extensão de 520 (quinhentos e vinte) km;
- Construção de 5 (cinco) hotéis de 50 (cinquenta) quartos cada um;
- Expansão da rede de transporte público;
- Construção de aldeamentos turísticos; e a
- Construção de uma escola técnica de turismo entre outros projectos de impacto económico na província.

Assim, demonstra-se como a província de Namibe está a assistir um contínuo processo de desenvolvimento e melhoramento económico para os seus habitantes, sem deixar de parte o ponto que continua.

4.1.1.2. A situação social

Para o tratamento deste ponto teve-se em conta as informações contidas em (Namibe-Infopédia, 2013), onde certifica-se que a maior parte das pessoas que vivem na sede da província de Namibe são jovens, estudantes provenientes de outras províncias a procura de melhores condições académicas e profissionais. A população nativa dedica-se à pesca e a pastorícia praticando deste modo a transumância.

Apesar de que Namibe é a província de Angola menos afectada pela guerra colonial e civil que assolou o país durante décadas, a região carece de uma reabilitação das infraestruturas de comunicação, de comércio, o porto, os caminhos-de-ferro e a rede eléctrica, assim como também escolar e de saúde.

Esta província possui uma paisagem natural muito diversificada entre a orla marítima, a savana e o seu relevo de mesetas desérticas constitui um dos principais atractivos, dentre vários interesses turísticos como: as fortalezas de São Fernando e de Kapangombe; a serra da Leba também conhecida por serra da Chela, e as formosas

praias Amélia, Azul e do Baba, destacando que nas que se praticam exportes são formadas por uma areia dourada.

O deserto do Namibe, ocupa uma área de 310 000 km², na sua imensidão pode ser vista a rara planta *Welwitschia Mirabilis*, nome dado pelo naturalista Frederic Welvitch que em mucubal recebe o nome de Tômbwa, é uma espécie botânica endémica, tem ali o seu habitat único, que simboliza a resistência e a sobrevivência das espécies vegetais e animais no deserto. Igualmente, ressalta o Parque Nacional do Iona com 15 150 km², rico em animais de grande porte.

O que acabamos de referenciar constitui um atractivo para o desenvolvimento do turismo neste território Angolano. Quer dizer que o progresso das actividades relacionadas com o dito desenvolvimento traz consigo a necessidade do emprego da nova mão-de-obra e isto contribui para o bem-estar social de muitas famílias, dando-lhes maior poder para auto sustentar-se e assim melhorar a sua condição de vida.

Ainda no plano social destaca-se o que faz a Igreja Católica ao respeito, segundo uma informação que acredita que esta instituição religiosa está a implementar projectos nos domínios de saúde e educação, contribuindo assim no desenvolvimento da província e do bem-estar das comunidades —de acordo com a informação do Bispo da Diocese de Namibe (Hisilenapo, D. 2012).

Este Bispo, afirmou que a participação da instituição que ele representa na obra comum do sul de Angola, concretamente na província de Namibe, com projectos direccionados aos sectores da saúde e educação, tem permitido melhorar as condições de vida das populações. Pontualmente, ele diz: “A igreja católica continua engajada na criação de algumas iniciativas de âmbito social, como a edificação de escolas, postos de saúde onde se encontra situada a nossa paróquia, beneficiando não só os nossos paroquianos ou religiosos mas também as comunidades residentes nesta mesma área”.

Ademais, neste território a igreja mencionada está a construir o Instituto de Ciências Religiosas (ICRA) com mais de dez salas de aulas, duas paróquias no bairro dos Eucaliptos e Saco-Mar, postos de saúde e casa pastoral, que se encontra na sua fase conclusiva e que —com os outros empreendimentos ligados ao sector da educação— mais de 200 (duzentos) estudantes do secundário serão inseridos no sistema de ensino.

Dados mais actuais (Falcão, R. 2015) certificam que no ano de 2015 a província conta com 12 novas escolas para o ensino primário, I, II níveis de ensino secundário o que permitiu a inserção de mais de cinco mil crianças no sistema normal de ensino e aprendizagem; além de que no domínio da saúde foram construídos postos de saúde (dois) em algumas localidades como na comuna do Forte Santa Rita que serão entregues à população no mês em curso —refere-se a Fevereiro do ano citado.

Ademais, a mesma fonte acredita que são visíveis na província os esforços que o executivo local tem vindo a desenvolver com a construção de infra-estruturas económicas e sociais, reabilitação da estrada que liga o Namibe e demais municípios como Camucuí, Virei, Bibala e Tombwa, estes com novo tapete asfáltico num percurso de mais de 200 quilómetros de distância da sede capital.

Igualmente, é notória nessa região da nação angolana a variedade linguística devido a heterogeneidade etnolinguística formada pelo povo Mucubal, Nhaneca, Umbundo, Nganguela, Kimbari, Humbi, entre outros. Não obstante, o Português é usado como língua veicular apesar de a comunicação ser feita em vários dialectos.

Desde o ponto de vista social, sobrevém similarmente a importância de elogiar o esforço do governo da província pelo desejo de ressaltar a cultura da cidade, além da reconstrução do lar da 3ª idade que acolhe os nossos mais velhos com dignidade e a assistência de 19 079 (dezanove mil e setenta e nove) pessoas em centros infantis comunitários pela Direcção de Assistência e Reinserção Social (DARS).

Também, sobre sai que 10 809 (dez mil oitocentos e nove) alunos estão na alfabetização e pós-alfabetização; ao tempo que para o ano 2011 a formação profissional sobressaiu com 620 (seiscentos e vinte) novos técnicos no sector da educação, conjuntamente com o projecto da academia de pescas que constitui uma porta aberta para o futuro dos jovens em nossa província e do país em geral.

Outros acontecimentos de repercussão social a destacar-se nos dois últimos anos, são: mais de cem novos autocarros para a transportação de pessoas na cidade capital e entre os municípios; além de uma nova ponte ferroviária sobre o rio Giraul, e a modernização do porto do Namibe.

No plano do desenvolvimento económico e social da província de Namibe para o quinquénio 2013-2017 é notório o anseio do governo local na remodelação da rede urbana e das instalações para o turismo, cultura, recreação e exporte da região, retirando-os das zonas que não são compatíveis para tais serviços com o objectivo de se requalificar a marginal e dar-lhe uma maior visibilidade em qualquer ponto da baía.

Com isto, a área social é contemplada com 249 (duzentos e quarenta e nove) projectos distribuídos em: Família e promoção da mulher, Educação, Ensino Superior, Saúde, Assistência e Reinserção Social, Cultura, Juventude e Desportos, Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria, e a Comunicação Social, onde se destacou:

- A construção de 91 escolas —quanto maior número de escolas se tiver menor número de crianças estarão fora do sistema de ensino;

- formação contínua de professores —o professor deve estar sempre actualizado, capacitando-lhe com novas técnicas de ensino que lhe permite exercer a sua profissão com êxito;

- merenda escolar —sua implementação é fundamental em determinadas localidades da província, principalmente na zona rural, pois serve de auxílio as estratégias de combate ao absentismo escolar, porquanto com este benefício se consegue cativar o aluno no recinto escolar em tempo de aulas;

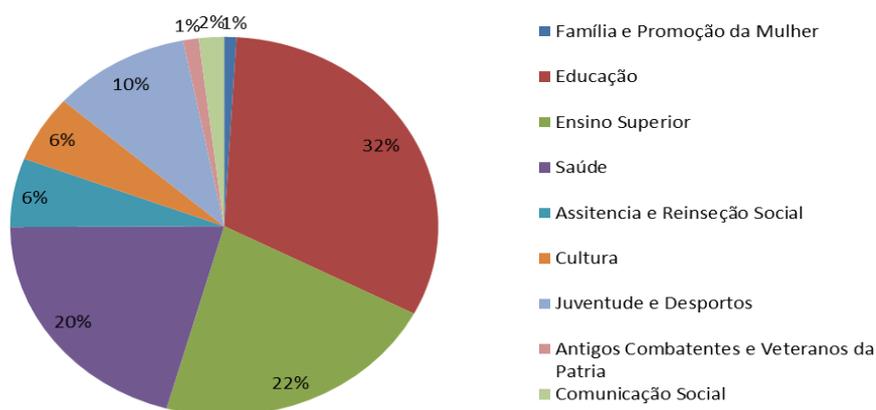
- construção, requalificação e apetrechamento de 30 (trinta) postos médicos e 5 (cinco) centros de saúde em toda a extensão da província —todo um sucesso dirigido a garantir uma melhor qualidade de vida;

- a construção de um hospital anti tuberculose no município sede devidamente apetrechado —sem dúvida um sucesso importante na luta contra uma doença que abate muitas vidas cada ano; e

- ainda no âmbito da saúde o governo pretende requalificar e apetrechar os hospitais já existentes nas cedes municipais.

O esquema que se segue ilustra o plano estratégico do governo local para o desenvolvimento social de Namibe.

Gráfico nº 4 - Domínio Social



Em suma, podemos dizer que os elementos que acabamos de reflectir nos hábitos económicos e social —em certeza, estes dois sectores encontram-se intimamente interligados o que muitas vezes se torna difícil distinguir até que ponto termina um deles e começa o outro— constituem uma base significativa para o desenvolvimento em muitos âmbitos da nossa província.

4.1.2. Condição escolar

4.1.2.1. Localização da escola

A escola deve ser um espaço de formação integral que dá aos alunos a oportunidade de acesso e de sucesso proporcionando uma educação de forma geral e um ensino para todos de maneira particular, tendo como base o progresso, a aprendizagem e o respeito pela diferença; deve também dotar os estudantes de mecanismos de autoformação nos diversos domínios como o saber fazer, saber estar e saber ser.

Assim, a Escola Superior Pedagógica do Namibe é de construção definitiva com 10 (dez) salas de aulas espaçosas com iluminação adequada e equipadas com material necessário. É um edifício construído recentemente, funcionando em regime de turnos: manhã, tarde e noite.

A mesma possui 3 (três) laboratórios: 1 (um) de Biologia, 1 (um) de Física e 1 (um) de Química; 3 (três) gabinetes: 1 (um) para o director da escola, 1 (um) para a subdirectora para os Assuntos Académicos e 1 (um) para o subdirector para a área científica. Além disso, existe 1 (uma) sala para os professores devidamente equipada com material

informático e Internet; assim como 1 (uma) secretária-geral e 1 (uma) biblioteca que vai crescendo dia após dia no que concerne aos apetrechos.

Igualmente, 5 (cinco) departamentos com as suas respectivas repartições: 1 (um) departamento de infância que abarca a repartição do magistério primário; 1 (um) de ciências da natureza onde se encontram as repartições de Biologia e Geografia; 1 (um) de ciências exactas integrando as repartições de Física, Matemática e Química; 1 (um) administrativo que controla as repartições de património, Finanças e Recursos Humanos; e 1 (um) para os Assuntos Académicos que integram as repartições académicas e pedagógica. Devemos ainda dizer que os departamentos existentes na instituição vão melhorando o seu próprio funcionamento.

Além do anteriormente dito, a escola também possui 3 (três) quartos de banho: 1 (um) para professores partilhado com a direcção da escola, 1 (um) para alunos e 1 (um) para alunas; ao tempo que tem 4 (quatro) corredores, 1 (um) pátio e 1 (uma) cantina (refeitório).

Desde o ponto de vista da sua localização, ela esta no bairro Valódia, numa zona residencial limitada a Norte pelo hospital provincial materno infantil Liepey e pelas bombas de combustível PUMANGOL; a Sul, por um condomínio fechado; a Oeste, pelo centro de oftalmologia Sul Óptica; e a Este, pela estrada principal que liga o centro da cidade ao aeroporto Welwitcha Mirabilis.

No que concerne a disponibilização de documentos orientadores que regulam as actividades escolares, as informações foram encontradas através do Plano de actividades, do calendário escolar, dos relatórios trimestrais e anuais, da estatística anual, dos programas escolares, da lei de bases, do regulamento das Escolas Superiores —entre outros.

A ESPdN foi criada tendo em conta o decreto número 7/09 de 12 de Maio no seu artigo número 16 que se refere a perspectiva de aumentar e melhorar o subsistema de formação de professores do ensino superior na província de Namibe.

Este estabelecimento de ensino abre as suas portas ao público pela primeira vez no ano académico de 2011, com apenas 5 (cinco) especialidades como Biologia, Física, Magistério Primário, Matemática e Química, que na altura funcionava nos períodos manhã e noite.

Naquele ano académico, foram inscritos 1721 (mil setecentos e vinte e um) candidatos de acordo com o perfil de entrada exigida pela instituição, dos quais 350 (trezentos e cinquenta) foram matriculados e distribuídos num número de 35 (trinta e cinco) estudantes por especialidades excepto o Magistério primário com 70 (setenta).

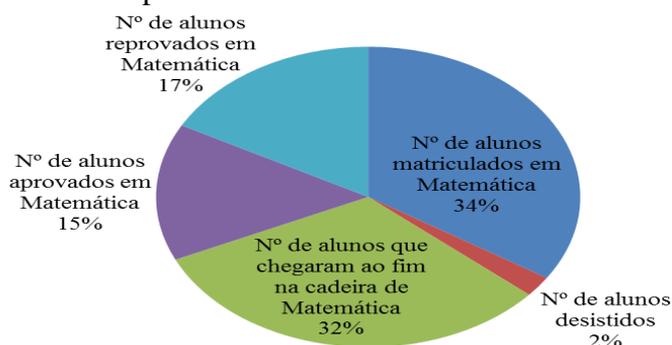
É de ressaltar que dos 350 (trezentos e cinquenta) alunos matriculados no ano escolar 2011 apenas 323 (trezentos e vinte e três) chegaram ao fim, dos quais 249 (duzentos e quarenta e nove) aprovaram, 74 (setenta e quatro) reprovaram e 27 (vinte e sete) desistiram.

O quadro que se segue espelha o aproveitamento dos estudantes na cadeira de Matemática nos anos académicos 2011 e 2012.

Tabela nº 1– Aproveitamento dos estudantes em Matemática e a evolução dos mesmos nos anos 2011 e 2012.

Ano académico	Nº de alunos matriculados em Matemática	Nº de alunos desistidos	Nº de alunos que chegaram ao fim na cadeira de Matemática	Nº de alunos aprovados em Matemática	Nº de alunos reprovados em Matemática	Deficiências em %
2011	277	18	259	120	139	53,67%
2012	444	67	377	216	161	42,71%

Gráfico nº 5 – Aproveitamento dos estudantes em Matemática nos anos 2011 e 2012



Relativamente a influência do absentismo escolar nas aprendizagens da Matemática e a evolução dos estudantes neste período, constatou-se que no ano académico 2011 a deficiência dos estudantes situava-se na ordem dos 53,67% (cinquenta e três virgula

sessenta e sete por cento) dos 259 (duzentos e cinquenta e nove) estudantes que chegaram ao fim do ano académico nesta cadeira.

Em 2012 a percentagem deste indicador ainda era alta, tendo em conta o aumento da população escolar, bem como o esforço por parte dos docentes em melhorar os resultados académicos, pois verifica-se que 42,71% (quarenta e dois virgula setenta e um por cento) de um total de 377 (trezentos e setenta e sete) estudantes que chegaram ao final do ano escolar tiveram aproveitamento negativo conforme consta no quadro nº1 e no gráfico nº5, originando insucesso escolar na instituição e consequentemente o problema de investigação.

Tendo em conta a condição escolar e a localização da ESPdN, surge a necessidade de se fazer a qualificação da sua população. Eis a razão do subponto que se segue.

4.1.2.2. Qualificação da população escolar

A população da ESPdN tende a aumentar com a política do Governo acerca da implementação dos concursos públicos para o pessoal docente e não docente, e com abertura de novas especialidades. Em correspondência, cabe a direcção da escola fazer uma gestão de recursos humanos de acordo com as necessidades particulares de cada área de formação, sobretudo no que concerne ao pessoal docente.

No ano académico 2012, o corpo docente esteve constituído por 81 (oitenta e um) professores conforme espelha o quadro número 2 (dois).

Tabela nº 2 Pessoal docente segundo o vínculo à escola no ano académico 2012

EFFECTIVOS		COLABORADORES		COOPERANTES		TOTAL	
MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
8	2	54	6	19	9	81	17

No mesmo quadro, se pode observar que nesta escola existe solidez do corpo docente, apesar de apenas 8 (oito) professores pertencerem ao quadro efectivo dela. Os 54 (cinquenta e quatro) colaboradores e os 19 (dezanove) cooperantes constituem uma maioria que complementam significativamente a carga horária dos docentes efectivos e, porém, garentem o êxito do processo de ensino aprendizagem.

Caracterizando a ESPdN em termos de pessoal não docente, pode-se notar que a maioria recai em outros administrativos com um total de 13 (treze) indivíduos, seguido dos guardas da instituição com 8 (oito) sujeitos e por último o pessoal de limpeza constituído por 4 (quatro) elementos. A disponibilidade apresentada pelo pessoal não docente traduz o apoio à acção educativa na escola —como se pode apreciar no quadro seguinte:

Tabela nº 3 – Pessoal não docente segundo o vínculo à escola no ano académico 2012

CATEGORIAS	EFFECTIVOS	
	MASCULINO	FEMININO
Guardas	8	0
De limpeza	0	4
Outros	10	3
Total	15	9

No que diz respeito às habilitações literárias do pessoal não docente da Escola Superior Pedagógica do Namibe, podemos observar que não possuem qualificações elevadas, conforme narra o quadro nº 4, porque nenhum deles possui a qualificação de bacharel nem licenciatura pois a maioria tem o II Ciclo concluído perfazem um somatório de 13 (treze) técnicos médios, o I ciclo com 4 (quatro) e o ensino obrigatório com 8 (oito), como consta em dito quadro.

Tabela nº 4 – Pessoal não docente segundo as habilitações literárias no ano académico 2012

NÍVEL ACADÉMICO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Ensino Obrigatório	8	0	8
I Ciclo	0	4	4
II Ciclo	10	3	13
Bacharel	0	0	0
Licenciado	0	0	0

Além do expressado, há que dizer que a população escolar é heterogénea integrada fundamentalmente por funcionários públicos, alguns comerciantes ambulantes e pescadores, o que se traduz numa variação na base económica das famílias porque é baixo o suporte parcimonioso delas, um aspecto que dificulta muitas vezes a aquisição do material escolar dos seus educandos.

Portanto, podemos concluir que resulta indispensável a compreensão do contexto em que se desenvolveu a investigação acerca do absentismo escolar na nação Angolana, particularmente os que caracterizam a situação na província de Namibe, para garantir um bom reflexo do objecto de estudo na escola em questão.

4.2. Metodologia e desenho da investigação

4.2.1. Opções Metodológicas

Toda pesquisa científica requer a recolha de aspectos ligados directamente a um tema específico que leva a um conhecimento teórico sobre o mesmo. O assunto começa com o estudo de um determinado problema que interessa ao investigador e que condiciona o espaço do saber no marco da pesquisa. Neste sentido é válida a experiencia de outros autores (Sequeira, P. 2010).

No pensamento de alguns autores (Ludke, M. et. al., 1986, p.2), para continuar a aprofundar um determinado conhecimento e/ou amplia-lo é preciso o resultado da curiosidade, da preocupação, do intelecto e do dinamismo investigativo do pesquisador que continua aquilo que já foi executado e sistematizado por aqueles que trabalharam o assunto previamente, cujo fruto pode ser certificado ou recusado mas não ignorado.

É neste marco que aparece a melhor ocasião para evidenciar aspectos reais sobre o problema de investigação que auxiliarão na constituição de deliberações científicas antecedida por um esforço de abstracção —que não tem haver com o conhecimento vulgar.

Nesta tentativa é preciso construir-se esboços com o seu sistema categorial onde se estabelecem vínculos entre os conceitos, tendo sempre em conta a hipótese formulada, pelo qual ficam os instrumentos de trabalho que ajudam a uma correcta elaboração da realidade do objecto de estudo.

Actualmente quando se assume uma investigação educativa, a tendência é utilizar o paradigma naturalista fundamentado em métodos qualitativos, porque os fenómenos estudados na área da educação tem uma complexidade tal que as suas variáveis são muito difíceis de serem analisadas e quantificadas.

Não obstante, é preciso reconhecer que no trabalho científico aparecem dados quantitativos que o investigador deve ter em conta para uma melhor aproximação ao tema que se examina —por exemplo o número de estudantes de uma turma de uma escola, a quantidade de horas das disciplinas, etc.

Para o particular dos métodos qualitativos, vale ter presente que para alguns estudiosos (Bogdan & Biklen 1994, pp. 47-51), são cinco os elementos que caracterizam a investigação com tais métodos, a saber:

- 1- O contexto natural em que tem lugar o estudo científico, constitui para o investigador o instrumento principal por quanto é a chave da pesquisa.
- 2- A investigação há-de ser descritiva, incluindo que os dados sejam apanhados em forma de palavras ou imagem.
- 3- O pesquisador deve privilegiar o que acontece no processo objecto de estudo antecipados pelos resultados da investigação, sem perder de vista a hipótese.
- 4- O exame dos dados objecto de estudo, devem realizar-se através da indução, sem hierarquizar a teoria preexistente.
- 5- O investigador reconhece o grande significado dos seus frequentes contactos com os participantes da pesquisa e sempre atento para compreender as percepções deles, para garantir a correcta interpretação do que se faz.

Para este estudo, seleccionámos a metodologia mista e dizer ferramentas de carácter qualitativo e quantitativa, onde foram utilizadas as técnicas de observação, a análise documental, a entrevista e o grupo de discussão durante a recolha de informações; assim como o inquérito por questionário.

A investigação principiou com observações ao objecto de estudo, incidindo no comportamento dos estudantes, nas actividades dos docentes, dos departamentos e das suas respectivas repartições e no ambiente do recinto escolar; isto exigiu do investigador disponibilidade em visitar e reparar o lugar da pesquisa. Sobre a base da confiança mútua, estabeleceu-se um diálogo e empatia com os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Precisamente por tratar-se de uma instituição que demandava um estudo de uma determinada questão em um intervalo de tempo específico, fundamentamos a nossa investigação na abordagem de estudo de caso.

Apoiando-nos nas características deste tipo de investigação, não constitui objectivo deste trabalho desenvolver todas as razões do absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe, mas sim aprofundar nos saberes do objecto de estudo: o absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialização nesta disciplina deste estabelecimento de ensino. Assim, propomo-nos fazer centro da investigação através de “um estudo de caso” —como se pode notar no ponto que se segue.

4.2.2.O Estudo de Caso

Compartilhamos a opinião (Insper, 2015) segundo a qual o estudo de caso é um instrumento pedagógico —e não só— que apresenta um problema mal estruturado ou seja que requiere uma solução pré-definida, exigindo empenho para identificar a questão em causa, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções. É ainda aquele dilema que reproduz os questionamentos, as incertezas e as possibilidades de um contexto determinado que exige a necessidade de uma tomada de decisão.

Um outro especialista (André, M. 2013) acha que a origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. Nessa altura, o principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social.

Também, explicita que em educação estes estudos aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado porque o objectivo era somente descrever uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Para eles, esses estudos eram considerados “não experimentais”, portanto menos “científicos” do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia e na educação naquela época.

Segundo a nossa própria experiência, há que se reconhecer a grande vantagem que apresenta o estudo em questão toda vez que ele leva o pesquisador a dedicar-se a uma

situação particular e portanto pode identificar melhor o comportamento interno de fenómenos e processos do objecto de investigação.

Igualmente no marco do benefício da utilização do estudo de caso encontra-se em facilitar o exame de situações concretas para se escrever melhor desde uma perspectiva holística e sistemática. Em sua vez, permite que o caso sirva para a comparação com outras situações similares tanto em retrospectiva como em perspectiva.

Assim, entende-se que estudar da maneira citada ajuda a compreensão dos problemas que tem lugar no contexto educacional ou seja, contribui para identificar melhor as razões e possíveis soluções de insucesso escolar como o absentismo e, porém, colaborar no aperfeiçoamento do funcionamento da instituição docente.

Partilhando a ideia que o estudo de caso pode levar a limitar a pesquisa se o investigador só centra as análises no marco do sujeito e contexto do objecto de estudo. Em verdade, todo estudo científico tem que ter sempre em conta as inter-relações no interior do que se investiga e a sua conexão com o ambiente imediato e ainda mediato.

Segundo um trabalho (Tonelli, A. et. al., 2012), antes da concretização do estudo de caso é conveniente fazer-se uma pesquisa exploratória (diagnóstico), qualitativa e longitudinal a fim de se identificar e analisar eventos e determinantes do objecto de estudo.

Uma vez concluída a dita pesquisa, os seus resultados devem ser uma bússola para a articulação e estruturação do objecto de estudo, e desse modo revelar o caminho a seguir para obter os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da investigação.

Numa outra ordem de ideia, há que dizer-se que sendo o estudo de caso um instrumento pedagógico com uma abordagem metodológica de investigação que procura compreender e explorar ocorrências onde se encontram envolvidos diversos factores, exige do pesquisador empenho para conseguir identificar o problema, analisar evidências e poder fundamentar com coerência. Só assim poderá fazer uma avaliação do problema em questão e propor soluções.

Por tanto, este tipo de estudo proporciona inferências críticas e argumentativas ao pesquisador, levando-o a decisões por meio de análises e discussões a informações

expostas. Então, pode ser encarado como um valioso instrumento pedagógico, enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

Também fala-se (Duarte, J. 2008) que o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, convertendo-se em um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas.

Para o caso particular do processo de ensino-aprendizagem da Matemática (Ponte, J. 2006), os estudos de caso têm sido usados para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como as práticas profissionais de professores, programas de formação profissional, projectos de inovação curricular, novos currículos, etc.

A mesma fonte acredita que na educação da Matemática pode-se destacar um caso estudado no ano 1973 que na época foi muito comentado. É o caso do aluno de 12 anos Benny, que era capaz de adicionar fracções e multiplicar números racionais correctamente na maioria dos exercícios, mas dizia que $\frac{2}{1} + \frac{1}{2}$ era igual a 1 e que $\frac{2}{10}$, escrito como número decimal era 1,2.

Tal situação levou a conclusão que os objectivos traçados pela instituição sobre a compreensão de números decimais, fracções, suas concepções, regras, relações e respostas em Matemática não foram alcançados com Benny por ele resolver erradamente os exercícios.

Este exemplo mostra a pertinência do estudo de caso no ensino da Matemática, tanto mais porque devemos sempre ter em conta que muitas vezes um determinado caso pode fazer parte de um caso maior ou pode incluir outros sub-casos.

Precisamente, a ideia antes expressada é o que acontece com o caso em que nos propomos a estudar onde teremos que reflectir acerca do funcionamento dos cursos de formação de professores de não especialização em Matemática, em correspondência com o nosso objecto de estudo que pontualmente fica inserido numa escola pedagógica.

Por outro lado, neste estudo procurou-se analisar o programa de Matemática destes cursos que para muitos revela ser de grande mérito para promover a aprendizagem da cadeira, mas em ocasiões descobre uma verdadeira incompreensão desta disciplina e,

por tanto, converte-se em um estímulo ao absentismo escolar porque desmotiva o estudante quando não tem uma lógica interna em seus conteúdos. Trata-se pois de uma situação que necessita ser mudada e a nossa pesquisa há de contribuir a minimizar o problema —assunto que se argumenta no ponto seguinte.

4.2.3. Justificação e Pertinência da Investigação

Reflectindo nos propósitos da Reforma Educativa no Ensino Superior em Angola — tendo em consideração as insuficiências registadas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática consequência do absentismo escolar—, na Escola Superior Pedagógica do Namibe foi nossa maior inquietação.

Assim, é nossa intenção saber o que fazer e como fazer para diminuir o índice deste fenómeno nesta instituição com o intuito de melhorar os resultados académicos na nossa província e em particular no nosso centro educativo, e simultaneamente aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina, visando produzir um ensino de qualidade, de forma a que os alunos sejam capazes de responder às situações do quotidiano de modo consciente e coerente. Nesta ordem de pensamento, é válido ter-se em conta os estudos anteriores (Sambundo, N. 2012)

Pois sendo as Escolas Superiores Pedagógicas núcleos para a promoção de um ensino de qualidade e de garantia para a continuação dos compromissos do Ministério do Ensino Superior para com a educação em Angola no futuro, e visando promover nos estudantes competências científicas, sociais e pessoais, pretendemos que as mesmas respondam às situações do quotidiano de forma eficaz. Assim, a nossa intenção é analisar as actividades e estratégias do docente, e também o programa da disciplina de Matemática e o ambiente escolar.

É uma verdade que o bom relacionamento entre todos os agentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente o papel dos professores nos estabelecimentos escolares, constitui um elemento de planeamento estratégico que dá possibilidade às escolas de introduzirem processos de mudanças e de inovação nas suas actividades.

Todavia, a relação professor/aluno/família/comunidade converte-se em uma das vias pela qual se abre todo um campo de acção que a escola pode aproveitar para promover o

êxito em sua tarefa educativa, criando estratégias que permitam minorar as desvantagens que penalizam um número importante de alunos oriundos de meios sociais, culturais e económicos menos privilegiados.

Embora a situação socioeconómica de proveniência dos estudantes possa influenciar o êxito escolar dos mesmos, é na escola que se pretende que seja de todos e para todos onde se pode criar oportunidades para promover o triunfo escolar deles, fazendo frente a situações desfavoráveis e penalizantes que possam trazer e conduzir ao absentismo escolar.

Além disso, a pesquisa sobre o absentismo escolar revela-nos uma significativa deficiência nas aprendizagens adquiridas pelos estudantes ao fim de cada ciclo de ensino, fruto deste fenómeno.

Assim, um ambiente verdadeiramente alternado no recinto escolar e em sala de aula, é necessário para superar ao mesmo tempo os problemas do ensino tradicional e as dificuldades de aprendizagem provocadas pelo absentismo escolar.

Algumas constatações iniciais obtidas por nós, permitiram delimitar o tema em estudo, pois a presença do absentismo escolar afecta directa e/ou indirectamente a qualidade da aprendizagem.

Portanto, esta realidade factual despertou-nos o interesse em desenvolver este trabalho intitulado “*Estudo e análise do absentismo escolar nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola)*” e, pelo facto de pertencermos ao quadro docente da referida escola, contribuiu na escolha do tema onde o nosso dia-a-dia profissional mostra-nos que este tipo de insucesso escolar tem sido obstáculo nas aprendizagens dos estudantes, sobretudo na disciplina de Matemática —e há que ter em conta que esta cadeira é base para a compreensão de outras áreas do saber.

Compreende-se pois, que tivemos o propósito de converter a nossa pesquisa numa abordagem do estudo de caso, procurando interpretar os resultados de forma clara e, tendo em conta as características deste tipo de estudo, nos propusemos aprofundar os conhecimentos na área de investigação presente no objecto de exame —não precisamente em todos aqueles aspectos que tem haver com a nossa escola— e propor possíveis soluções para diminuir este insucesso escolar.

Dito em outras palavras, apoiando-nos na análise e a interpretação adequada das informações obtidas sobre o absentismo em questão, foi o nosso interesse sugerir estratégias que guiem os professores e a direcção da escola a tomar decisões apropriadas que estimulam a permanência dos estudantes em nosso centro educativo, em particular nas aulas de Matemática, em função do sucesso escolar.

Deste modo, encontra-se justificada a necessidade da presente investigação e o desenvolvimento do trabalho em correspondência com os pontos que se seguem.

4.2.4. Problema de Investigação

Entretanto, como já se fez referência, não constitui intenção deste trabalho desenvolver todas as razões do absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe, mas sim a abordagem da dinâmica do tema em questão na base das percepções que alunos e professores tem ao respeito neste estabelecimento de ensino.

Para se chegar a concretização deste estudo, tornou-se muito importante o exame acerca do primeiro capítulo desta tese (Aspectos teóricos sobre o absentismo escolar e sua realidade espacial. O insucesso escolar) onde aparece como é que a literatura afim tenha assumido este assunto até hoje.

Em correspondência, encontrou-se definições sobre o conceito de absentismo escolar; os componentes teóricos sobre ele (comportamento da família, dinâmica da sociedade, seus trabalhos sociais, atitude da administração da escola, trabalho por cada professor e a disposição do aluno); e como é que o fenómeno tem lugar no mundo em sentido geral, em Angola, na província do Namibe e na ESPdN particularmente.

Também, acerca da abordagem teórica do insucesso escolar, especificamente a definição de seu conceito, principais teorias explicativas deste insucesso e como ele fica representado.

Através da literatura consultada verificamos que ainda não existe uma rigorosa e sistematizada investigação sobre o absentismo escolar nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe (Angola).

Igualmente, a dita consulta e a nossa própria experiência nos leva a acreditar que existe absentismo escolar e falta de aproveitamento dos alunos nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Neste marco, pensamos que esta identificado a seguinte pergunta —e, por tanto, um problema científico: Será que uma vez conhecida as percepções de alunos e professores acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe, se podera diminuir as situações que provocan tal insucesso?

Para dar solução a este problema, concebeu-se o ponto que continua.

4.2.5. Objectivos da Investigação

4.2.5.1. Objectivo geral

Na sequência da apresentação contextual e teórica do ponto anterior e supondo existir uma taxa de êxito escolar reduzida motivada pelo absentismo escolar, pretendemos incidir na importância da transformação de alguns espaços escolares, o ambiente nas salas de aula e incentivar a participação activa na vida da escola de todos os agentes educativos, onde as oportunidades de aprendizagem devem estar ao alcance de todos os alunos e não apenas daqueles com maior disponibilidade económica.

Assim, o objectivo geral deste trabalho centra-se em:

Conhecer as percepções que alunos e professores têm sobre o absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN), com vista a propor possíveis soluções a este problema.

4.2.5.2. Objectivos específicos

Para viabilizar a materialização deste objectivo geral, ficaram formulados os seguintes objectivos específicos:

1 - Relatar as percepções que alunos e professores têm acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN, Angola.

2 - Analisar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar.

3 – Perceber o impacto da docência, da organização escolar e das relações sociais neste tipo de absentismo.

4 - Identificar os aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

5 – Elaborar acções que favorecem a diminuição deste absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN.

A realização do estudo não tem em conta todo o universo da Escola Superior Pedagógica do Namibe, mas sim uma amostra representativa desta escola.

4.2.6. Caracterização da população e amostra do estudo

Antes de mais, há que dizer que designa-se por população a totalidade de elementos que estão sob estudo e em relação aos quais se deseja obter certo tipo de informação (Murteira & Antunes, 2012); ao passo que a amostra é parte da população (universo) selecionada de acordo com uma regra própria e, que pode ser probabilística ou não probabilística.

Desde o ponto de vista conceptual a caracterização da nossa amostra teve em conta o critério presente por alguns autores (Pocinho, M. 2009) que indicam a pertinência da amostragem aleatória estratificada que tem lugar segundo os atributos comuns na população e que podem levar a uma amostra que admite a formação de subconjuntos com características similares a população-alvo.

Assim, a população de estudantes —de acordo com o objeto de estudo, está constituída por todos os alunos do 2º e 3º ano dos cursos de Física e Química ou seja, dos cursos de não especialização em Matemática— está estabelecida por 4 (quatro) turmas dos quais 2 (duas) são do 2º ano com (79 estudantes) e 2 (duas) do 3º ano com (52 estudantes) totalizando 131 (cento e trinta e um) discentes.

A observação das características desta população nos permitiu constatar a sua heterogeneidade relativamente ao contexto socioeconómico, pois existem estudantes oriundos de famílias pertencentes a classe média e alguns casos de alunos provenientes

de lares onde estão identificadas situações de toxicodependência, e de famílias desestruturadas.

Por sua vez, a população de professores directamente vinculada ao objecto de estudo esteve composta por todos os docentes da Matemática que lecionam na escola (incluindo também aqueles professores alheios as turmas em questão), chefe do Departamento de Ciências Exatas, chefes de repartição de Física, Matemática e Química, os professores que integram o conselho científico da instituição assim como o Director do centro. Todos estes fazem um total de 44 (quarenta e quatro) docentes.

Faz parte do planeamento da investigação definir em que população (universo) será aplicada a pesquisa e explicar como será seleccionada a amostra e o quanto esta representa a população estudada.

Existem seis factores que se podem considerar determinantes na escolha da dimensão da amostra, nomeadamente:

Característica da população, ou seja, a variância da característica em estudo e o número de elementos (sua dimensão N);

Distribuição amostral do estimador a utilizar;

Precisão e confiança requeridas para os resultados, sendo necessário especificar a diferença máxima entre a estimativa e o parâmetro ou nível de confiança;

Custo, pois recolher mais inquéritos pode ter um aumento de custo muito elevado;

Consequência para os erros de não amostragem;

As técnicas estatísticas que serão utilizadas.

O cálculo da dimensão da amostra pode ser efectuado com base em fórmulas relativamente complexas, nas quais entra o número de elementos da população, a variância, o erro amostral e o valor retirado da distribuição Gaussiana correspondente ao grau de confiança imposto para a estimativa (Alves, 2006).

Sendo a população finita, o tamanho da amostra é calculado a través da seguinte relação:

$$n = \frac{N \times Z^2_{\alpha} \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + Z^2_{\alpha} \times p \times q} \quad (1)$$

Sendo:

N – O número total da população;

$Z^2_{\alpha} = (1.96)^2$ valor da distribuição normal;

P- Proporção esperada (com 5% = 0,05);

Q = 1-p (para o caso é 1-0.05 = 0.95)

d - Precisão (3%).

A população da presente investigação é constituída por professores e estudantes do 2º Ano e 3º Ano dos cursos de Licenciatura de Física e Química da Escola Superior Pedagógica do Namibe. Deste modo, o tamanho populacional foi de 175 elementos conforme descrito na tabela número 5:

Relativamente a amostra trabalhou-se com um total de 140 elementos, tamanho amostral obtido a partir da equação (1), com uma significância de 95%, precisão de 3%, proporção esperada de 5%. A representatividade da amostra é garantida pela aleatoriedade do processo e a sua distribuição é descrita na tabela número 5.

Tabela nº 5: Distribuição populacional e amostral da investigação.

Participantes/Amostra	Classes				Subtotal
	2º Ano		3º Ano		
Alunos	Física	Química	Física	Química	
	38	41	17	35	
	79/57		52/42		
Professores	24/22		20/19		44/41
Total					175/140

Depois de seleccionada a amostra, tivemos o cuidado de verificar até que ponto ela é susceptível de fornecer contributos válidos à pesquisa, uma vez que conduzir uma investigação científica exige que todos os elementos presentes num estudo de caso não provoquem confusão nem embaraços.

A ideia anterior, o enquadramento da preparação do investigador, a certeza de si próprio e da sua relação com os outros, levou-nos a sentirmos cómodos no papel que iríamos desempenhar. Em consequência materializou-se o ponto que se segue.

4.2.7. O planeamento da recolha de dados

Para concebermos este ponto, tivemos em conta as ideias (Rampazzo, L. 2014) segundo a qual a investigação é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento; seguindo regras que levam a uma ordem lógica (descobre-se o problema, teoriza-se e encontra-se soluções); e ainda é preciso a comprovação da suposição inicial para a generalização dos resultados. Portanto, exige uma preparação prévia e cuidadosa sobre as fases do seu desenvolvimento.

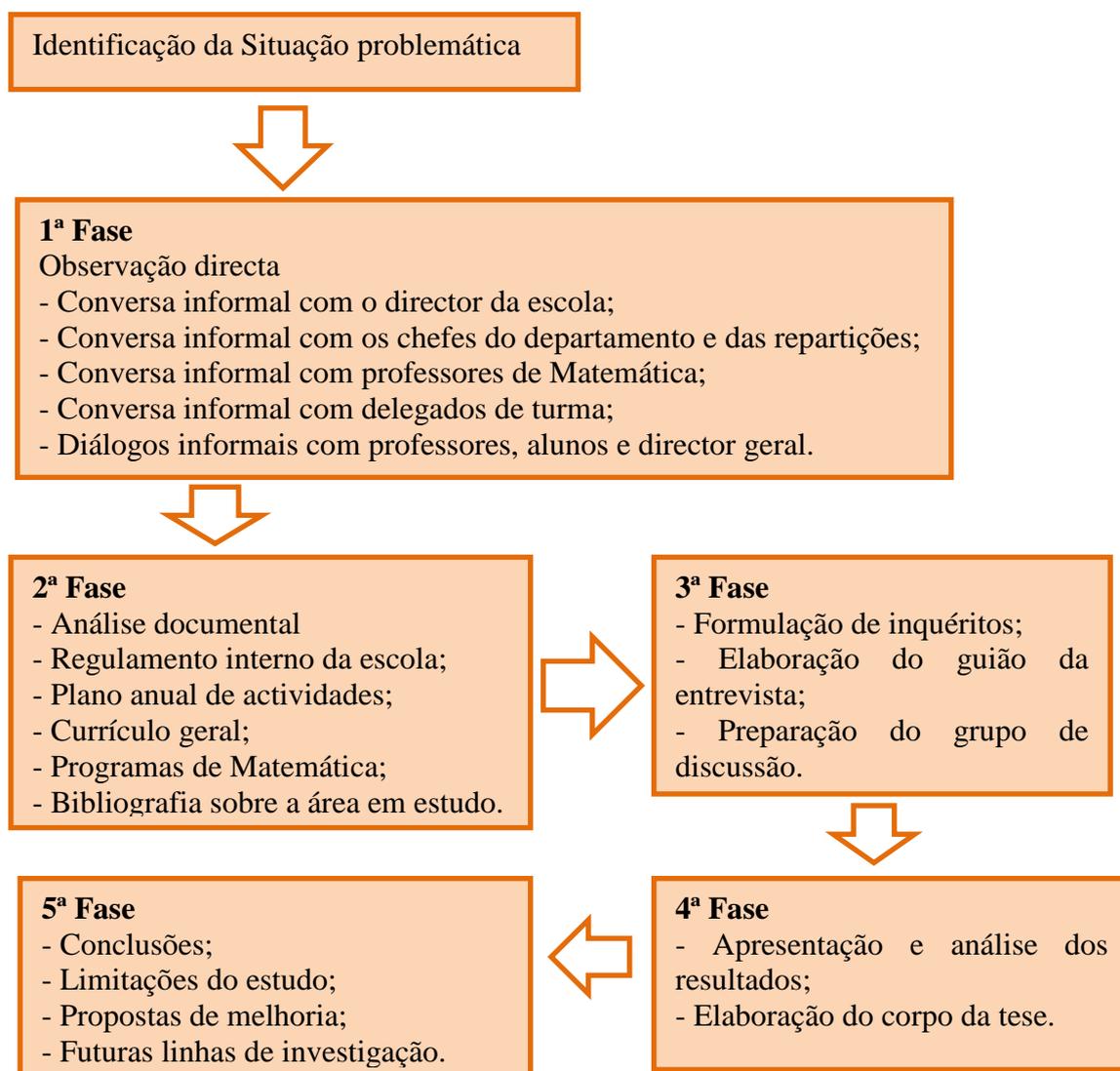
Com base no pressuposto antes assinalado —sendo a pesquisa feita por meio de métodos científicos que permitem uma acção voltada para a solução de problemas—, foram organizadas as seguintes etapas desta investigação:

Primeramente, depois da observação participativa e a identificação do problema, desenvolvemos um diagnóstico do caso a partir de diálogos com os intervenientes no processo docente educativo; e a seguir, com o objectivo de se avaliar a possibilidade de investigar o problema identificado, fomos obrigados a fazer um estudo documental.

Tendo em conta as etapas acima referenciadas, elaboramos uma árvore de problemas com base na qual se fez à planificação das fases essenciais para a preparação do inquérito por questionário dirigido aos estudantes, professores (inclui um chefe de departamento e três chefes de repartições), assim como uma entrevista dirigida ao director da instituição e um grupo de discussão com especialistas do conselho científico da Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Portanto, o plano deu origem há cinco fases que nortearam e desenvolveram o trabalho, achados importantes e capazes de darem uma satisfação ao estudo segundo o esquema que abaixo se apresenta:

Figura nº1 – Plano de investigação



4.2.7.1. Tipo de técnicas empregue na recolha de dados

Sabe-se que a selecção dos instrumentos de recolha de dados constitui uma etapa fundamental na definição do trabalho de investigação, que implica o uso de critérios rigorosos na escolha do método adequado conducentes a fins presumidos.

Neste sentido, asumimos a percepção segunda a qual para cada pesquisa concreta competiria seleccionar um determinado método, técnicas adequadas, controlar a sua viabilidade e incorporar os resultados parciais obtidos. Por sua vez, numa definição acerca do quê é a metodologia deve incluir a organização crítica das práticas de investigação (Almeida, J. & Pinto, J. S/D, pp.384-385).

A mesma fonte acredita que a escolha de técnicas de pesquisa a utilizar se revele oportuno e congruente, face ao problema em evidência e é possível estudarmos em abstracto as principais fases do inquérito por questionário ou as regras de amostragem. Portanto, reconhecemos especialmente que, no que diz respeito ao assunto da nossa pesquisa, é um aspecto indispensável.

Há quem considera que para a recolha de informações (Mestrado em Educação. 2008) no estudo de caso existem diferentes técnicas próprias para a investigação qualitativa como o relatório, a entrevista, a observação, entre outros; que permitem conseguir diversas dimensões do mesmo objecto em causa; e que o emprego de numerosas fontes de dados na construção deste tipo de estudo garantem a melhoria do exame para comprovar a certeza da pesquisa.

Ainda existe a percepção segundo o qual (Bressan F. 2000) no emprego do método do estudo de caso é pertinente analisarmos as perguntas que são introduzidas pela investigação. Também, que este método é adequado para responder às questões “como” e “porque” que são assuntos explicativos e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo.

Tendo em conta os instrumentos antes referenciados, materializou-se o trabalho em questão apoiando-nos em técnicas como as que em continuação ressaltamos.

4.2.7.1.1. Técnicas qualitativas

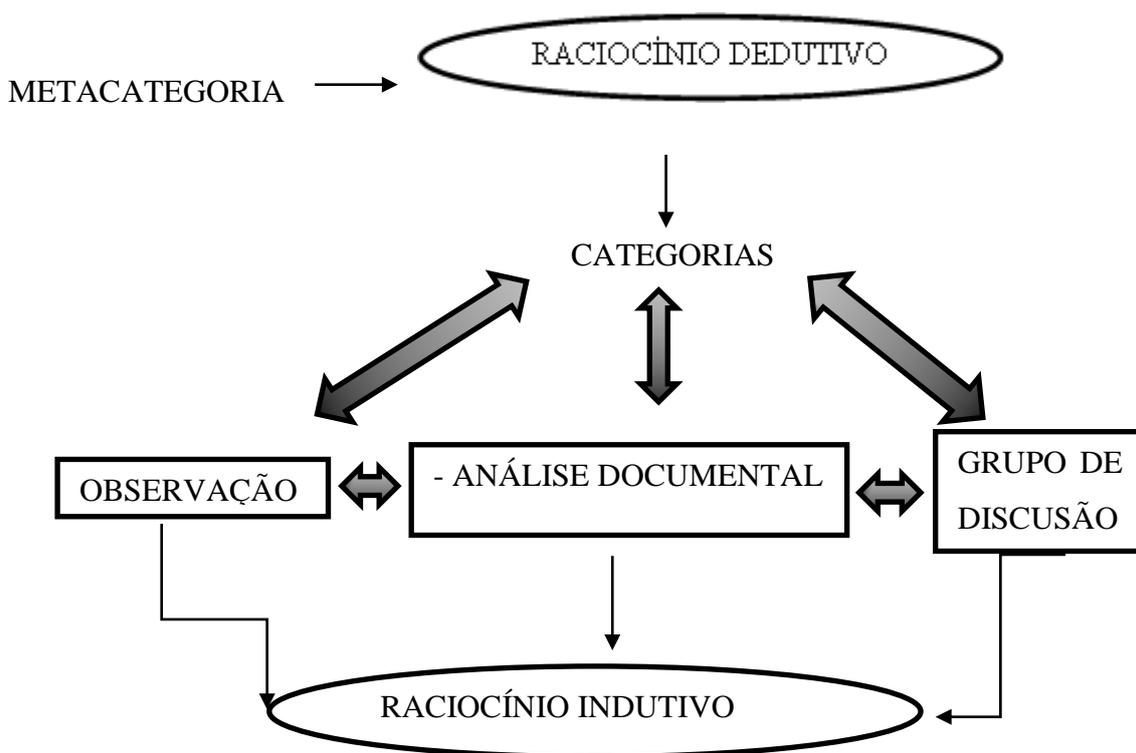
Perante a necessidade de construir conhecimentos, o pesquisador deve ter a capacidade de utilizar aquelas técnicas que melhor lhe permitem examinar e avaliar o objecto de estudo no seu contexto de actuação.

Com o amparo de técnicas qualitativas —o seu objectivo não é alcançar resultados por meio de números e estatísticas, mas sim com o apoio de interpretações sobre o fenómeno que se examina—, o investigador pode basear-se na experiência de determinados expertos e/ou produzir informações criadas a partir de suas próprias percepções; neste sentido joga um importante papel a competência da subjectividade dele. Não obstante, vale ter presente uma advertência segundo a qual a informação brindada por alguns especialistas pode ou não ser real, e por tanto, a dita informação

deve ser comprovada com outras técnicas ainda qualitativas como a chuva de ideais, se for preciso (Juárez, V. 2013).

Sem desconsiderar o significado dos dados quantitativos, com o emprego dos qualitativos pode-se identificar de maneira mais transparente as características daqueles elementos que são objectos de indagação e assim adequar determinados aspectos mais próximos a realidade que se estuda.

Para a consecução dos propósitos investigativos, utilizou-se diversas técnicas de investigação qualitativa como as que continuam.



4.2.7.1.1.1. A observação

Se sombra de dúvida, existe um momento dentro do trabalho de investigação que o pesquisador precisa deslocar-se e mirar seu objecto de estudo o mais próximo possível. É esta actividade que define a observação como uma técnica de recolha de dados previamente determinados.

A utilização da técnica de observação proporciona ao observador dados que podem ser decisivos para uma correcta compreensão e avaliação do objecto de estudo. Por esta

causa, o resultado dela deve ficar registrado em um meio acessível ao labor da pesquisa, de maneira a não passar despercebido nenhuma questão de interesse.

Há que dizer-se que em primeira instancia a observação se faz de maneira descritiva ou seja efectua-se apontamentos daquelas questões observadas; e a partir dai, procede-se a realização da reflexão do assunto observado.

Entretanto, pode ter lugar a observação de um modo em que o investigador não intervém directamente na dinâmica do objecto de estudo, é dizer que ele fica fora do comportamento do tema que se pesquisa.

Além disso, existe a denominada observação participante, que tem por objectivo algo muito mais que a descrição minuciada da situação observada: trata-se de identificar o sentido e a dinâmica de cada momento do que se observa.

Concretamente, sobre a área em estudo efectuou-se a prior uma observação participativa para se ter a percepção do comportamento dos alunos fora e dentro da sala de aula. A mesma se fez aproveitando a conversa informal acerca do trabalho em questão com as turmas do 2º e 3º ano dos cursos de não especialidade e os seus respectivos delegados, com o chefes do departamento e das repartições, com os professores de Matemática e o director da escola.

4.2.7.1.1.2. Análise documental

Em geral, a análise documental é uma técnica presente em toda investigação porque ela requer a consulta e exame de textos escritos para o estudo de seu conteúdo, das citações vinculantes, do contexto em que surgiu, do caracter dos protagonistas dos acontecimentos e ainda da linguagem utilizada naquela altura;o que pode ser encontrado em bibliotecas, artigos privados e públicos onde esgalhe haver incluso diários e revistas do tema que se pesquisa.

Desde uma perspectiva qualitativa, interessa saber com que propósito se escreveu o documento objecto de estudo: por exemplo, que motivação teve o autor, as características do problema a solucionar, com que forças contou e quais debilidades e ameaças enfrentou ele, assim como as conclusões e recomendações para aperfeiçoar o assunto de maneira imediata e mediata.

Em correspondência, fizemos uma revisão minuciosa daquela documentação que nos proporciona-se uma base científica e metodológica para transpor melhor no comportamento do absentismo escolar como insucesso no marco do processo de ensino aprendizagem da Matemática, particularmente na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Por falta da literatura impressa sobre o tema, foi realizada uma pesquisa muito rigorosa em Internet onde encontrou-se diversos materiais como teses de Mestrado e Doutorado, ensaios e artigos acerca da temática que tem a ver com o assunto restrito da pesquisa, pois seria muito difícil determinar a dinâmica, o comportamento e possíveis soluções ao problema do absentismo em questão sem a busca mencionada.

Desta maneira, a análise da documentação permitiu-nos a compreensão do que é o absentismo escolar em termos da sua definição, os elementos teóricos relacionados com ele e a marca do comportamento da família ao respeito, assim como o que tem a ver com a sociedade, o papel dos trabalhadores sociais e a atitude da administração da escola, além do trabalho por cada professor e a disposição do aluno para diminuir este fenómeno.

Igualmente, pode constatar-se como é o absentismo escolar no mundo, em África e em Angola para com este pressuposto distinguir mais transparentemente a sua dinâmica na província do Namibe, especificamente na Escola Superior Pedagógica, apoiando-nos nas principais teorias explicativas do insucesso e as representações sobre este tópico —entre outros resultados obtidos pela análise da documentação.

4.2.7.1.1.3. A entrevista

A entrevista é uma técnica muito importante para a consecução dos objectivos do estudo feito desde uma visão qualitativa. Trata-se daquele instrumento que permite a recolha de dados através de perguntas realizadas a um ou vários sujeitos directamente vinculados ao campo da pesquisa, aqueles que oferecem respostas com informações que dão contributo relevante e conhecimentos que se precisa sobre um determinado aspecto; na oportunidade o entrevistador apropria-se dos préstimos da experiência do ou dos entrevistados.

Como queira que a entrevista constitui um interrogatório —em isto coincide com o inquérito—, a mesma é concebida tendo em conta uma série de circunstâncias, a saber: primeiramente, há que se conhecer a relação que tem o entrevistado com o objecto de estudo, seu grau de implicação no assunto que se pesquisa; ademais, há que se recolher informações preambulares ao respeito de questões que podem saber os indivíduos-chave.

Assim mesmo, para uma adequada aplicação da técnica de entrevista, há que se garantir que fique bem delineado o conteúdo essencial que deve aportar o sujeito entrevistado, segundo a competência da pessoa informante. Quer dizer, que a conversa derivada do emprego deste instrumento se realiza através de perguntas com clareza, susceptíveis de serem bem compreendidas e aceites sem inconveniente, ou seja, deve-se evitar questões que turvem o propósito traçado.

Ao director da escola, efectuou-se a entrevista semiestruturada que, de acordo com um estudo (Martins, L. (2010), é similar a uma conversa/diálogo com o entrevistado e baseia-se em certos assuntos que se pretende focar de uma maneira não rígida como no caso da entrevista formal. O objectivo dela foi complementar a informação recolhida através da observação e da análise de documentos. Por sua vez, isto foi complementado através do trabalho com o grupo de discussão composto por especialistas do conselho científico da referida escola, e com os inquéritos por questionário dirigido aos professores de Matemática e alunos.

A fim de se obter mais informações, elaboramos um guião de entrevista com as seguintes questões —tudo, em base a um outro estudo (Simões, P. 2009):

Como primeiro aspecto —antes já havíamos precisado quem seria o objecto da entrevista e seus objectivos—, fizemos uma descrição do entrevistado ou seja, seu nível académico e sua experiência docente, particularmente se realizou algum estudo sobre o absentismo escolar e insucesso no processo de ensino aprendizagem em geral.

Logo de seguida, determinamos que a entrevista deveria fazer-se através de uma comunicação oral directa, durante o tempo que não é marcado rigidamente (a conversa deveria desenvolver-se sem que o entrevistado se sentisse pressionado pelo horário) e procurando o momento mais apropriado, evitando as possíveis complicações para ele.

Entretanto, buscamos a criação de um clima de entendimento profissional entre a pessoa entrevistada e, simultaneamente, ficamos atentos a qualquer crítica ou sugestões ao interlocutor.

Já durante a entrevista, estivemos atentos ao comportamento do entrevistado: se parecia estar confiante, confuso, duvidoso ou racional; se ele alguma vez se contradizia ou dizia alguma coisa que acrescentara ou diminuía ao já dito; como os aspectos referidos pelo entrevistado se relacionam com coerência; em que altura mostrou-se satisfeito e/ou emocionado; e que tipo de linguagem corporal comumente evidenciou.

Paralelamente —sempre contando com o consentimento dele—, procuramos conjugar a gentileza com o profissionalismo; e quando foi preciso, ajudamos a expressão mais clara das ideias que o entrevistado apresentava e, por enquanto, a focalização do assunto do momento da conversa ou do sentido do tema da pesquisa em geral.

Ao final da entrevista, fizemos um resumo das ideias do entrevistado e logo submetemos o dito por ele a sua rectificação e aprovação —ao mesmo tempo ficamos com a gravação da entrevista que havia sido aceite também por ele (ver: Apêndice nº 3).

4.2.7.1.1.4. O grupo de discussão

De acordo com a literatura consultada, podemos compreender que um grupo de discussão é o resultado de um diálogo estabelecido entre o pesquisador em condições de moderador com alguns expertos no tema objecto da investigação, concebido previamente de acordo com os interesses, marcados nos objectivos do trabalho da pesquisa e concretizado em um clima de colaboração no qual os especialistas que participam na conversa espoem os seus pontos de vistas; no mesmo momento em que está presente uma pessoa que resista tudo o que se planteia na discussão, e é gravada as manifestações de tal conversa com o consentimento dos participantes.

Segundo alguns autores (Rosas, J. & Hourmant, R. 2002),

“Os grupos de discussão (newsgroups) permitem colocar perguntas a outros internautas, ou analisar respostas já dadas a perguntas que nos podem interessar, antes formuladas por outras pessoas. Cada grupo de discussão está dedicado a apenas um tema e as pessoas que nele participam podem ser consideradas uma comunidade que se entrejauda em relação a problemas com eles relacionados. A noção de comunidade, embora abranja o conceito

de harmonia, generosidade e até mesmo fraternidade, também envolve o de conflitos, quezílias e interesses, mais ou menos dissimulados”.

Mais próximo no tempo, é interessante a percepção de alguns autores (Domingos, A. Carvalho e Silva, J. & Saraiva, M. 2010) que acreditam que o processo de ensino-aprendizagem da Matemática tem como suporte principal a comunicação entre os vários intervenientes do referido processo. Nesta ordem de pensamento, a tecnologia tem-se revelado como um instrumento importante para o êxito dessa comunicação, visto que pode ter um papel significativo nos vários estádios da actividade cognitiva do estudante.

Estes autores ainda aceitam que a multiplicidade de ferramentas tecnológicas, ao dispor não só dos docentes como também dos discentes, conduzem a diferentes e influentes formas de comunicação das ideias matemáticas. Além disso, eles acham que nesse cenário as ideias de um grupo de discussão tem como finalidade reflectir o papel e o lugar que a comunicação desempenha quando é suportada por estas ferramentas tecnológicas, no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Em nosso caso, a utilização do grupo de discussão teve o propósito de enriquecer os dados manejados a partir do trabalho feito com a observação, tendo em conta os elementos aportados pelas fontes documentais e ainda sem desprezar o resultado da entrevista aplicada ao Director da escola. Tudo, enriqueceu-se com os inquéritos por questionário feito aos professores e alunos.

Resumindo o que se relaciona com as técnicas qualitativas, podemos sustentar que a sua aplicação contribuiu à consecução de parte dos propósitos investigativos. Não obstante, foi preciso o emprego das técnicas quantitativas como se explica em continuação.

4.2.7.1.2. Técnica quantitativa

A literatura consultada levou-nos a considerar que no marco das técnicas empregues na recolha de dados, encontram-se as quantitativas que são as que assumem como relevante aqueles objectos e actos que lhe são observados como inerentes; possibilitam uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, ao mesmo tempo; leva a colecta de dados através da aquisição de soluções organizadas; orienta a análise dedutiva dos

resultados ou seja, desde o geral até ao particular; e permite a generalização de seus resultados perante situações similares.

Não obstante, a abordagem deste tipo de técnica tem que ser utilizada sem absolutizar os frutos que dela se obtêm; por sua vez, há que se evitar aquele mito segundo a qual só os números levam a resultados objectivos: é verdadeiramente relevante que, deve-se ser exigente em todo o processo investigativo e não desprezar nenhuma questão que possa enriquecer a consecução dos objectivos traçados —razão pela qual há que se ter em conta as técnicas qualitativas simultaneamente.

Com este pressuposto, entende-se a pertinência do inquérito por questionário —em isto a técnica quantitativa coincide com a qualitativa—, como mostraremos no próximo ponto.

4.2.7.1.2.1. O inquérito por questionário

Ao respeito, é valido partir da compresao de determinado autor acerca do que é o questionário como instrumento de recolha de dados (Bicacro, I. 2010). Assim, tendo em conta a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder uma análise considerável sobre a correlação entre eles, utilizamos este tipo de técnica com vista a medir cada questão através de uma pergunta em particular. Em sua vez, tivemos a oportunidade de sermos brindados com esclarecimentos dos inquiridos que ofereceram elementos precisos que deram o seu contributo no comprimento dos objectivos da pesquisa.

O inquérito aos estudantes e docentes, foi efectuado na escola com perguntas fechadas que permitiu uma análise estatística dos dados recolhidos, independentemente de que o trabalho com elas resultou muito cansativo.

A escolha do questionário com este tipo de perguntas esteve em função dos objectivos da investigação; da necessidade de se analisar de forma mais apropriada as variáveis em estudo; dos interesses que procuramos materializar com o inquirido; e ao mesmo tempo, da própria coerência do questionário.

Igualmente, tivemos muito em conta que era indispensável o emprego de um guia flexível, acessível e sem ambiguidade para a recolha de informações, a fim de dar

liberdade ao inquirido para que ele manifesta-se sem prejuízo o seu contributo à investigação.

Há que se dizer que para a elaboração e aplicação do questionário, tivemos presente os seguintes passos: diante de tudo, saber bem as circunstâncias relacionadas com a nossa indagação. Foi com esta base que fizemos o registo das informações introdutórias mais importantes para as questões indispensáveis aos indivíduos-chave (as informações descritivas, comportamentais e preferenciais).

De seguida, fizemos uma delimitação e distinção das questões-chave e isto permitiu-nos a confecção da primeira versão do questionário. Em continuação, passamos a aplicação dum pré-teste para estimar sua clareza, compreensão e aceitabilidade; e só quando foi necessário, confeccionamos outras perguntas para um novo pré-teste. Então, teve lugar a concretização do questionário, com a previa validação por parte do nosso tutor que, por sua vez, consultou os seus colegas entendidos no tema objecto de estudo.

Também há que dizer que para a redacção das perguntas prestamos muito cuidado com o uso da linguagem e com as palavras e frases escolhidas; além da finalidade das questões a inquirir para evitar as manipulações. Por outro lado, tratamos que as interrogantes tivessem bom enquadramento e balanceamos os vocábulos e expressões emocionais.

Para garantir a validade do questionário, efectuamos consulta com outros profissionais que tem larga experiência sobre a investigação científica no sector educacional, tanto dentro como fora da nossa escola. Eles acreditaram que a redacção do inquérito foi correcta, a margem de algum assinalamento de detalhes. A ocasião foi aproveitada para que estes expertos oferecessem-nos suas opiniões acerca da estrutura metodológica do trabalho e suas categorias básicas como o problema, objectivos, etc.

Tabela nº 6 – Dinâmica desenvolvida para a recolha de dados

Acções	Finalidade	Referências
Comportamento Histórico do assunto da investigação	- Saber o que se conhece sobre o tema a ser investigado (precisar sua trajectória histórica). - Consulta da bibliografia análoga.	- Conteúdo bibliográfico sobre o tema objecto de investigação.

	- Consulta bibliográfica sobre o tema em geral.	
Análise documental e das técnicas aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informações sobre a área de estudo. - Exame do currículo geral. - Análise dos programas do 2º e 3ºanos académicos. - Análise da carga horária semanal. - Análise do regulamento interno da escola. - Observação do ambiente escolar e a identificação de problemas comportamentais dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Calendário anual. - Currículo de Matemática do 2º e 3º ano dos cursos de Física e Química. - Conteúdo dos programas da disciplina de Matemática dos cursos anteriormente referenciados. - O enquadramento da disciplina de Matemática no horário escolar. - Bibliografia sobre o absentismo escolar e o insucesso escolar de forma geral. - Estatística sobre o aproveitamento dos alunos nos últimos dois anos.
Elaboração do informe da investigação/corpo da tese	- Comprovar a resolução do problema e o cumprimento dos objectivos traçados	- Dados que acreditam como foi resolvido o problema da investigação e cumprido dos objectivos, assim como a pertinência das acções a desenvolver para diminuir o insucesso em causa.

4.3. Utilização das técnicas na recolha e análise de dados

Como já foi expressado, as técnicas empregues na recolha de dados incluiu as qualitativas (a observação, a análise documental, a entrevista e o grupo de discussão) e a quantitativa que abarcou o inquérito por questionário a professores e alunos. Na oportunidade, explicou-se em que consiste tais técnicas. Mas, a seguir, temos em conta como foi a sua utilização.

4.3.1. A observação

Como premissa do nosso trabalho e tendo em conta a variedade de dados a serem obtidos qualitativamente, exigiu competência analítica que dependeu do desenvolvimento de uma capacidade organizadora, criativa e intuitiva.

Concretamente, para a recolha de dados foi utilizada a técnica de observação tendo em conta que ela estabelece a marca dos métodos qualitativos e sobretudo nos estudos de caso.

Assim, foi feita a observação das actividades curriculares e extras curriculares, tentando sempre abarcar ao máximo todas as informações acerca da realidade pesquisada.

Com o presoposto segundo o qual a utilização da técnica de observação proporciona ao observador dados que podem ser decisivos para uma correcta compreensão e avaliação do objecto de estudo, e que o resultado dela deve ficar registado em um meio acessível ao labor da pesquisa, de maneira a não passar despercebido nenhuma questão de interesse.

Há que dizer-se que em primeira instancia a observação se fez de maneira descritiva ou seja, efectuou-se apontamentos daquelas questões observadas e, a partir daí, procedeu-se a realização da reflexão do assunto observado.

Entretanto, pode ter lugar a observação de um modo em que o investigador não intervém directamente na dinâmica do objecto de estudo, é dizer que ele fica fora do comportamento do tema que se pesquisa; mas para este caso concreto teve lugar aquela em que ele permanece no seio da actividade observada ou seja, na denominada observação participante.

Ao respeito, aparece a apercepção segundo a qual (Costa, T. 2010) a observação participante “consiste em o pesquisador se inserir, ser aceito e participar dos eventos do grupo que está estudando para assim entender a lógica que move essa comunidade”. Tal ideia, é enriquecida por uma construção mais actual (Infopédia. 2015) que assume que esse tipo de observação constitui uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na dimensão em que as situações possibilitem alcançar os seus objectivos nessa actividade.

Além de que a própria fonte acrescenta que o observador não só observa como de igual modo tem de se auxiliar das suas habilidades para conseguir aqueles dados ou aspectos que são do seu interesse, cujo propósito é algo muito mais que a descrição minuciosa da situação observada: é fazer o registro de tudo aquilo que contribui para o alcance dos objectivos da pesquisa —um elemento confirmado pela nossa prática.

Com tais presopostos, a nossa mirada ao local da pesquisa teve como finalidade identificar o sentido e a dinâmica de cada momento do que se estava a observar.

Concretamente, sobre a área em estudo efectuou-se a prior uma observação participativa para se ter a percepção do comportamento dos alunos fora e dentro da sala de aula. A mesma se fez aproveitando a conversa informal acerca do trabalho em questão com as turmas do 2º e 3º ano dos cursos de não especialidade e os seus respectivos delegados, o chefe do Departamento e das Repartições, assim como aos professores de Matemática e o Director da escola.

Procurou-se entender e estudar o ambiente institucional, durante a observação participante realizada, a estrutura física da escola e a sua população, o ambiente de trabalho, as relações entre o Director da escola, professores, alunos e pais/encarregados de educação, acompanhando um pouco a dinâmica da instituição, e a rotina do trabalho docente educativo.

Este contacto informal consistiu um importante instrumento para a análise da instituição, trazendo subsídios para a avaliação e descrição das informações. Além disso, permitiu à elaboração de uma descrição do local que fosse além do discurso oficial e dos inquéritos, possibilitando uma maior riqueza a experiência. No total foram realizadas 14 visitas à instituição, entre Setembro de 2012 e Março de 2013 —e não só.

4.3.2. A análise documental

Para uma aproximação conceptual a este ponto, compartilhamos as ideias de determinados autores (Souza, J., Kantorski, L. & Luis, M. 2012) que reconhecem que os documentos são registros escritos que brindam informações que permitem compreender os acontecimentos e conexões em um marcado período histórico- social que são antecedentes para uma interpretação adequada de etapas posteriores ou seja, obter este tipo de registro possibilita uma melhor compreensão do presente com base ao passado.

Em consequência, os mesmos autores assumem que a “análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos”. É dizer, este instrumento de pesquisa concretiza-se no uso e exame paralelo de mais de um registro.

Igualmente, os autores em causa aceitam que esta maneira de analisar “deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos factos em determinados momentos” —aspectos acreditados pela nossa experiência.

Na utilização da técnica que se encaixa nas documentais, numa primeira fase começámos pela recolha de documentos da Escola objecto do nosso estudo, procurando uma eleição compensada de acordo com os objectivos de nossa investigação e no marco do tempo disponível.

Neste propósito, tentámos seleccionar documentos variados, para dar uma visão clara acerca do fenómeno, tais como o regulamento interno da escola, o plano curricular, os programas de Matemática, o registo a assistência as aulas e avaliação das turmas de 2º e 3º ano dos cursos de não especialidade; sem esquecer os horários destas turmas.

Neste cenário, fazemos nossa aquela advertência (Bretas, S. 2006) segundo a qual o investigador deve estar formado em uma perspectiva tanto epistemológica como metodológica, ao passo que transite por um “caminho consciente e coerente entre o conhecimento e o pensamento”, além de ter presente a necessidade do equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade na análise das fontes documentais.

[Desde ponto de vista epistemológico, devemos salientar que “o conhecimento propicia saber, mas não é saber: o conhecimento é experiência directa de um objecto e o saber é a experiência mediada (comprovação, investigação, etc.) sobre o objecto, isto é, o conhecer tem uma validade subjectiva e o saber aspira à objectividade, à sistematização, à comprovação, à verdade”. Portanto, é preciso significar a necessidade de dominar como chegamos ao saber a partir de um determinado conhecimento como se transforma o conhecimento em saber ou seja, que método auxilia neste sentido (Martins, E. 2012, pp. 267-268)].

Entanto, o documento ajudou-nos a descrever melhor a escola e a sua comunidade, em termos de recursos físicos, humanos o seu ambiente cultural e sócio – económico; ajudou-nos também a obter dados sobre a topografia da escola no que concerne à sua organização, estrutura de gestão, currículo, actividades extra curriculares direccionados ao combater o absentismo escolar.

A análise dos dados nos documentos permitiu-nos também interpretar e depois discutir os resultados; pois, a análise deles na investigação ofereceu-nos a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade.

4.3.3. A entrevista

A entrevista semiestruturada dirigida ao Director da escola, ofereceu maior suporte á coleta de informações que se deu mediante o conhecimento prévio dos aspectos a serem pesquisados, permitindo a constante interacção entre a entrevistadora e o entrevistado.

Para a aplicação deste instrumento, foi muito importante a nossa experiencia com a tese de Mestrado, pois, sobre essa base, tivemos em melhores condições para uma conversa informal com o Director que, em sua vez, preparava bem o cenário para a entrevista com ele, propriamente dita no dia e a hora em que não atrapalha-se os seus afazeres diários.

Há que dizer que a mesma foi gravada com a permissão do entrevistado e não demorou mais do que 20 minutos para o nosso diálogo não se tornara fatigante; ela ocorreu na escola, na hora normal de trabalho; e, apesar de estarmos na hora de trabalho, sentimos que ela foi bem conduzida e correspondida. Enriquecendo, deste modo, os dados recolhidos em outras técnicas.

Nesta conversa descontraída, aproveitamos para saber do gestor máximo da instituição quais são as razões que ele aponta que podem estar na base do insucesso escolar nas aulas de Matemática nos cursos de não especialização na cadeira de Matemática, e se estes factores podem conduzir ao aparecimento do absentismo escolar no nosso centro.

4.3.4. O grupo de discussão

Para o intercâmbio com os académicos deste Grupo, resultou importante o nosso conhecimento sobre as tarefas de cada um deles na ESPdN, criando assim condições propícias para a realização de uma conversa informal com cada um deles de forma individual, na qual não só estabelecemos o dia, a hora e o lugar da discussão mas também apresentamos-lhes os objectivos do nosso trabalho com a intenção de os familiarizar com o tema e a importância da sessão de labor na ordem de ideias em questão.

Como no caso da entrevista ao Director, o labor com o Grupo de discussão foi gravado com a permissão deles; o mesmo foi realizado na escola, na hora normal de trabalho; demorou cerca de 90 minutos, pois, durante o diálogo ninguém mostrou estar cansado ou aborrecido pelo tempo. Assim, a informação daí obtida também enriqueceu, e de modo grande, os dados recolhidos com anterioridade.

Igualmente, nesta sessão de trabalho com o Grupo em causa aproveitamos para saber quais são as razões que eles apontam ligados a docência, a organização escolar, as relações sociais e ao currículo da Matemática que podem estar na base do insucesso escolar nas aulas de Matemática nos cursos de não especialização na cadeira de Matemática, e se estes factores podem conduzir ao aparecimento do absentismo escolar no nosso centro.

4.3.5. Inquéritos por questionários

Para concretizar esta técnica, foram realizados inquéritos aos principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos. A duração do inquérito variou em função da disponibilidade dos inquiridos; para os analisarmos foi, utilizada a técnica de análise estatística descritiva, tabelas de contingência e análise multivariada (análise factorial e análise de componentes principais) de dados, facilitando, assim, o rápido manuseamento da grande quantidade de informação.

Devemos apontar que aceitamos a conceptualização (Measure Evaluation. 2008) que precisa que a análise de dados:

“É o processo pelo qual se dá ordem, estrutura e significado aos dados./
Consiste na transformação dos dados colectados em conclusões e/ou lições,

úteis e credíveis./ A partir dos tópicos estabelecidos processam-se os dados, procurando tendências, diferenças e variações na informação obtida./ Os processos, técnicas e ferramentas usadas são baseadas em certos pressupostos e como tal tem limitações”.

Para tal, foram criadas tabelas para a sua análise, onde as tabelas construídas foram preenchidas com as unidades de registo de cada inquirido.

[Segundo um autor (Davila, V. n.d): “A estatística é um conjunto de técnicas que permite, de forma sistemática, organizar, descrever, analisar e interpretar dados oriundos de estudos ou experimentos, realizados em qualquer área do conhecimento”; ao passo que: “A estatística descritiva é a etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os dados. A disponibilidade de uma grande quantidade de dados e de métodos computacionais muito eficientes revigorou esta área da estatística”].

A análise das componentes principais (ACP) e a factorial são técnicas multivariadas que permitem a redução de um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, num pequeno número de componentes ou factores, que as resumem facilitando a sua interpretação e permitindo a sua representação num espaço dimensional (Pestana & Gageiro, 2014).

A análise estatística, apresenta os mesmos dados sob diversas formas, favorecendo deste modo incontestavelmente a qualidade das interpretações. Assim a estatística descritiva apresenta os dados sob a forma de gráficos e tabelas, o que é muito mais do que um método de exposição dos resultados. As técnicas gráficas e estatísticas dizem respeito à análise percentual dos fenómenos, a sua distribuição e as relações entre variáveis.

Os dados recolhidos do inquérito por questionário, onde um elevado número de respostas são pré-codificadas, não tem significado em si mesmos, pois eles só são vantajosos se forem analisados estatisticamente através de um tratamento quantitativo que permite comparar as respostas e analisar as correlações entre eles.

A análise estatística descritiva, com análise percentual, análise multivariada com recurso as técnicas de análise factorial e de componentes principais foram os métodos adoptados para o exame do inquérito por questionário dirigido aos professores e alunos da ESPdN. Para isso usou-se o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*) para o *Windows (versão 20)*, onde se realizou os procedimentos seguintes: estatística descritiva das variáveis com um nível de significância muito inferior, o que nos oferece sempre uma segurança de 95% em relação à tomada de

decisão correcta, na determinação das diferenças entre as variáveis nominais, estatística multivariada com recurso as técnicas de análise factorial e análise de componentes principais.

Porque sabemos que a estatística descritiva apresenta os dados sob a forma de gráficos e tabelas, para a sua construção foi utilizada a Escala de Likert que, segundo uma apreciação (Paro, B. 2012), “é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizada em pesquisa quantitativa, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada”.

Ainda há autores (Conção R. 2011) que apontam que tal escala apresenta um conjunto de dimensões de atitudes para as quais os inquiridos tem de indicar o grau de concordância ou discordância, assinalando uma das posições que podem ser usadas em questões isoladas ou como um conjunto de questões organizadas numa tabela.

Ademais, algumas pesquisas (AUC. 2010), incluem nesta escala o facto de que ela tem como princípio geral a atitude medida através do ordenamento dos sujeitos, em função da sua concordância ou discordância com uma série de afirmações (itens) que expressam posições favoráveis ou desfavoráveis em relação ao objecto da pesquisa. Na construção da escala teve-se em conta a definição das categorias e a graduação das mesmas, que vai do extremo discordo totalmente ao extremo concordo totalmente.

A primeira versão do inquérito, enviou-se ao tutor da nossa tese para que, junto de alguns espertos/colegas seus, analisassem a consistência interna do mesmo, testando assim a validade da significação estatística dos itens. Estes fizeram aportes importantes para aperfeiçoar este instrumento; e, depois de se ter feito esta análise, foi concebido a versão final que foi criado com a escala que continua:

4=Concordo totalmente, 3 = Concordo, 2= Discordo e 1= Discordo totalmente.

Em resumo, devemos dizer que as técnicas empregues na recolha de dados desde o ponto de vista qualitativo (a observação, a análise documental, a entrevista e o grupo de discussão) e quantitativo (o inquérito por questionário a professores e alunos), permitiu-nos alinhar a melhor maneira de fazer a sua utilização.

4.4 - Validade do estudo

O cumprimento dos objectivos foi essencial para a validade interna do estudo, tal como será demonstrado no ponto relacionado com a triangulação de técnicas e fontes que ajudam a obter resultados mais seguros e consistentes.

A veracidade dos dados recolhidos e os resultados a atingir está testado pela abrangência na utilização dos instrumentos qualitativos e quantitativos que transmitiram ao estudo informações congruentes entre si.

A fim de se dar validade e fiabilidade aos instrumentos, encaminhamos os modelos elaborados ao Tutor da nossa tese para que, junto de alguns expertos/colegas seus, analisassem a consistência interna dos mesmos.

Os resultados que se obtiveram desta testagem tiveram influência na rectificação de alguns itens e a estruturação das perguntas dos inquéritos com uma linguagem mais moderada.

4.5. Análise e interpretação dos resultados

A análise deste ponto tem em conta a aplicação de instrumentos de investigação tanto qualitativo como quantitativo.

4. 5.1. Apresentação e análise dos resultados qualitativos

4.5.1.1. A observação

Com o propósito de mirar o objecto de estudo de forma mais próxima possível, realizou-se a observância da dinâmica da população alvo. Assim, pode-se constatar que nas diferentes turmas visitadas tanto as do 2º ano como as do 3º ano verificou-se que geralmente o absentismo escolar foi mais frequente nas mulheres que nos homens, além de que notou-se também que as meninas chegavam as aulas mais tarde que os rapazes.

A ideia anterior complementou-se quando através da nossa presença em sala de aulas pode-se apreciar que a participação das mulheres e a qualidade das suas intervenções durante as aulas tinha menor aptidão em relação aos dos homens. Une-se a isto que a possibilidade de mostrar assimilação e a plicação dos conhecimentos nas raparigas esteve por debaixo dos rapazes, precisamente pela não presença delas em aquelas

classes onde foram abordados os conhecimentos em questão —um reflexo do impacto negativo na docência.

De igual modo, a nossa observação levou-nos a constatar que a ausência do professor que antecede uma aula provoca com que os estudantes se ausentem do recinto escolar, incitando deste modo o absentismo a classe seguinte. Trata-se de um assunto que se poderia evitar se na escola existissem alternativas para se evitar tal afastamento como é o caso de livros, revistas, computadores/internet, etc, disponíveis para os discentes de forma suficiente.

Ou seja, a má qualidade da organização escolar também tem um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem porque converte-se em um estímulo ao absentismo dos estudantes toda vez que se existir carencia de alternativas que possam atrair os discípulos no recinto escolar em tempo de aulas, então leva-os a procurar estes atrativos fora da escola excitando assim o aparecimento deste insucesso.

A observação feita levou-nos de igual modo a verificar que a carência de relações profissionais entre os professores que leccionam uma mesma disciplina em periodos opostos ou não, constitui um problema que pode conduzir ao desinteresse dos alunos neste processo levando-os a ausentarem-se das aulas porque em determinados momentos fazem comparação e acham que a docência deste ou daquele professor, deste ou daquele periodo é mais sistematizado e portanto poderia existir a possibilidade dele obter um melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem se estivesse matriculado num outro periodo ou se estivesse com este ou com aquele professor.

Pode-se observar ainda que os estudantes não desfrutam de boas relações entre eles fora do recinto escolar pois, a investigação por nós levado a cabo fez-nos ver que os trabalhos em grupo extra recinto escolar, em grande parte não se tem concretizado por falta desta comunicação entre eles, o que tem provocado a diminuição dos seus resultados académicos levando-os a perderem o incentivo para continuarem no recinto académico —um outro aspecto que leva ao absentismo escolar.

Similarmente, nas visitas efectuadas as aulas notou-se que o impacto das relações sociais assumidas segundo os preceitos de uma determinada religião pode ser negativo ao processo de ensino-aprendizagem se os alunos tiverem ideias que contradizem o regulamento interno da instituição, pois este é um aspecto que pode converter-se em um

freio para que os estudantes tenham a vontade de manter-se em salas de aulas, provocando um estímulo para permanecerem fora da escola e caírem no absentismo escolar.

Em outra ordem de ideia, nas visitas efectuadas as aulas de Matemática dos cursos de Física e Química, achou-se como elementos vinculados á Didáctica da Matemática que podem conduzir a não permanencia dos discentes nas salas de aulas os seguintes: à incorrecta formulação e determinação dos objectivos das classes; à inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar; à ausência do ensino activo e criativo; o exagero na utilização dos métodos tradicionais; à linguagem inacessível ao alcance dos alunos; a presença da disciplina nos últimos tempos da jornada escolar, etc. Estes elementos tem tido uma repercusão negativa no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina e, consequentemente, provocam o desinteresse dos estudantes em permanecerem nas salas de aulas levando-os ao insucesso escolar.

Os dados obtidos através da observação enriqueceram-se com a informação adquirida no trabalho da análise documental, segundo o que se pode apreciar no ponto que se segue.

4.5.1.2. Análise documental

A indagação com os documentos que tem uma relação directa com o objecto de estudo da nossa pesquisa serviu de complemento dos dados adquiridos através da observação. Concretamente, foi realizada uma pesquisa em teses de Mestrado e Doutoramento, ensaios e artigos acerca da temática que nós permitiu ter uma ideia mais ampla e isacta acerca da dinâmica, do comportamento e possíveis soluções ao problema do absentismo escolar.

Também, a análise da documentação permitiu-nos precisar o que é o absentismo escolar, a relação que o assunto guarda com o comportamento da família, o vínculo que tem com a sociedade em que está inserido o estudante, o papel dos trabalhadores sociais e a atitude da administração da escola neste assunto; além de percebermos em qué medida o trabalho de cada professor e a disposição do aluno influencia na diminuição ou não deste fenómeno.

Não obstante, os dados mais precisos sobre o nosso objecto de estudo foram obtidos através da revisão do plano curricular, dos programas de Matemática, do registo a

assistência as aulas e avaliação das turmas de 2º e 3º ano dos cursos de não especialidade. Ademais, tivemos em conta a consulta efectuada aos horários destas turmas e ao regulamento interno da escola.

A análise efectuada ao plano curricular permitiu perceber como este documento impacta na docência e, porem, como pode influenciar no absentismo escolar. Assim achamos que o currículo não está concebido segundo as necessidades dos nossos alunos porque não encontramos diferenças substanciais entre o que os alunos do curso de matemática precisam para a sua formação profissional e o que precisam os estudantes dos cursos de não especialidades em esta cadeira.

Paralelamente encontramos o carácter assistemático na concepção do currículo da disciplina; a inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios de ensino e avaliação, com as formas organizativas presentes neste documento; a fraca margem para ajustar-lhe as necessidades de aprendizagem dos discípulos; e a carência de possibilidades para satisfazer todas as competências que requerem um bom profissional actualmente, segundo a descoberta científico-metodológica.

Também nos deparamos que no currículo não se encontra bem determinado o melhor momento para se efectuar a avaliação e, por tanto, afecta-se as estratégias para a sua concretização; todavia achamos uma desarticulação entre os elementos curriculares e a possibilidade de trabalhar na base de uma educação apropriada a cultura e ao contexto imediato e mediato dos alunos; e ainda o plano curricular não contempla a melhor maneira de ajustar o comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.

Um outro problema encontra nos programas de Matemática, tendo em conta como está concebido o currículo; ao tempo que a análise efectuada aos registos da assistência as aulas e avaliação das turmas de 2º e 3º ano dos cursos de não especialidade (Física e Química) permitiu-nos comprovar que as meninas não só têm mais ausência nas aulas que os rapazes mas também o seu rendimento está por debaixo dos meninos em muitos casos —sobre tudo nas que são simultaneamente mães, trabalhadoras e esposas.

Além disso, a revisão dos horários destas turmas permitiu-nos constatar que a higiene escolar não é um elemento que se tem em conta na elaboração dos mesmos na nossa escola, pois encontramos, por exemplo, que numa jornada estudantil estava planificado

o que está a seguir: a primeira hora, aula de Álgebra Linear; em continuação, aula de Análise Matemática; e finalmente, aula de Programação. Isto é um reflexo de um horário que não facilita nem desperta o melhor rendimento dos alunos o que estimula o absentismo escolar.

Finalmente, a análise do conteúdo do regulamento interno da escola também nos permitiu apreciar problemas no sentido de que o mesmo não está feito tendo em conta os interesses dos alunos ou seja, não contempla facilidades para que o estudante coloque os seus desacordos com o comportamento do processo de ensino aprendizagem e, porém, também desestimula a permanência deles nas diversas aulas supondo que existe deficiência no dito processo.

É dizer, através da análise do que contempla o currículo, dos programas de Matemática, do registo da assistência as aulas e avaliação das turmas de 2º e 3º ano dos cursos de não especialidade de Física e Química, ao regulamento interno da escola e a consulta efectuada aos horários destas turmas —notamos que a disciplina quase sempre está no último tempo—, chegamos a conclusão de que os seus problemas e deficiências são de um grau tal que impacta negativamente no melhor desenvolvimento da docência e, em consequência, converte-se em um aspecto que pode estimular o insucesso escolar e, de forma particular, o absentismo em estudo.

4.5.1.3. A entrevista

Tendo em conta os interesses da nossa pesquisa, foi muito importante a conversa com o Director da nossa escola, antigo Director da Escola de Formação de Professores da Província do Namibe e académico com mais de 20 anos de serviço—, acerca da sua percepção sobre a dinâmica da docência no centro e os resultados que tem os alunos nas diferentes disciplinas, particularmente nas aulas de Matemática, assim como a qualidade do processo de ensino aprendizagem e as condições que levam ao insucesso docente incluindo o absentismo escolar nesta instituição.

Há que dizer que o entrevistado ainda é Mestre em Ciências da Educação e, portanto, um profissional conhecedor do assunto relacionado com a nossa investigação. De maneira particular, deve-se salientar que ele acompanhou o estudo que a autora fez para a sua tese de Mestrado relacionado com “O absentismo escolar na Escola de Formação

de Professores da província do Namibe”, um aspecto que acredita a pertinência das suas considerações nesta ordem do pensamento.

Com os elementos anteriormente apresentados, compreende-se melhor o tino que o gestor máximo da nossa escola teve ao falar-nos da problemática relacionado com o insucesso nos estudantes e especificamente do absentismo escolar.

Assim, o nosso entrevistado manifestou-nos que, apesar de não ser impossível garantir o sucesso docente, era difícil alcançá-lo tendo em conta que muitos estudantes não trazem bases suficientes para cursar com êxito o ensino superior, além de existir incompatibilidade entre os programas deste ensino e o médio em várias disciplinas sem a excepção da Matemática.

Uma outra ideia que o Director falou-nos, está relacionada com os objectivos dos próprios alunos: segundo o que ele constatou, é que existe um número de estudantes que chegam a nossa escola com propósitos diversos, aspectos que nem sempre estão direccionados á razão de ser da Escola Superior Pedagógica ou seja, que a eles só interessa procurar adquirir um título universitário sem ter em conta a qualidade do resultado —só os objectivos próprios como pessoas.

Com estes elementos de juiz, o nosso principal directivo reflecte-se que os aspectos anteriormente assinalados evidenciam que os nossos estudantes são propensos a ter resultados negativos no processo de ensino aprendizagem. Assim, não há porque duvidar que existe insucesso docente em diferentes turmas e/ou disciplinas na nossa instituição —incluindo a Matemática—, elementos que muitas vezes influenciam no aparecimento do absentismo escolar que, em sua vez, leva ao fracasso em dito processo.

Em outra ordem de ideia, citado Mestre também há observado que geralmente o absentismo escolar é mais frequente nas mulheres que nos homens, além de haver notado que as meninas chegavam as aulas mais tarde que os rapazes por diferentes razões como as suas responsabilidades como mãe, esposa, etc.

De igual modo, a ideia do nosso Director coincidiu com o que já tínhamos observado no sentido de que existem factores ligados a docência que estão na base do absentismo escolar como a falta de ligação profissional entre os professores que leccionam a mesma disciplina em períodos opostos ou não, constitui um problema que pode conduzir que os estudantes subestimam o processo levando-os a afastar-se das aulas em determinados

momentos fazendo comparações, achando que a docência deste ou daquele professor, deste ou daquele período é mais sistematizado e portanto achar que existe possibilidade dele obter um melhor desenvolvimento se estivesse matriculado num outro período ou se estivesse com este ou com aquele professor.

Outros factores ligados a docência que estão na base do aparecimento do absentismo escolar, segundo a percepção do gestor máximo da escola, são: a carência de estímulo para que os alunos tenham uma participação activa na classe; e a desatenção de alguns professores as diferenças individuais que podem ou não garantir o sucesso e, conseguintemente, a ausência de estratégias para ultrapassar as dificuldades dos estudantes e/ou estabelecer maior exigência aos discentes que apresentam um grau superior de desenvolvimento.

No que diz respeito á organização escolar, o Director da Instituição considera que existe uma estrutura académica na escola onde o aluno pode colocar as suas inquietações. Mas ainda é notório que nem sempre os critérios dos alunos são expostos através dos seus representantes de turma, para que estes por sua vez façam chegar a Associação dos Estudantes. Se assim acontecer, então podemos dizer que a estrutura mencionada não se encontra a funcionar como deveria.

Por outro lado, o responsável máximo da escola também considera que está-se assistindo um processo de aperfeiçoamento da planificação das tarefas do centro o que encontra reflexo nos planos de trabalho derivados das análises do Conselho de Direcção onde participam o Director Geral e os Directores das áreas Académica e Científica assim como os Chefes dos Departamentos, contando sempre com a participação do Assessor do director da escola.

Não obstante, precisa-se continuar a trabalhar de maneira que os acordos do Conselho de Direcção chegam de forma eficiente a toda comunidade docente e estudantil, pois é uma via de se garantir que as questões planificadas tenham sucesso.

Entretanto, é uma grande verdade que a carência de condições e recursos materiais não permitem o melhor desenvolvimento da nossa escola, de acordo com a opinião do Director. Ou seja, a não existência de um espaço adequado para o bom funcionamento das actividades na instituição —o recinto é pequeno— dificulta a melhor realização do processo de ensino aprendizagem, situação que se agudiza muito mais devido a falta de

um mobiliário adequado; tudo isto pode provocar também o aparecimento do absentismo escolar.

Um outro aspecto que na consideração deste Mestre e que dificulta a organização escolar em nosso centro, está relacionado com a indisponibilidade de alguns materiais didáticos. Pode constatar-se que há uma notável carência de livros, revistas e outra bibliografia especializada, além da falta de reagentes para os laboratórios e um número insuficiente de computadores para a comunidade docente assim como a inexistência deste bem para a comunidade estudantil efectuar trabalhos de investigação.

Em respeito a coordenação dos programas, das metodologias e das avaliações que são aplicados no processo de ensino aprendizagem da nossa escola, o director desta instituição reconhece que até o ano académico de 2013 houve alguns problemas e, desde aquela altura, começou-se a aplicação de um sistema para garantir o aperfeiçoamento neste sentido. Ou seja, hoje em dia pode-se apreciar um trabalho tendente ao melhoramento do plano curricular, dos diversos programas das disciplinas e do seu balanço no horário escolar, assim como nos componentes do processo de ensino aprendizagem, particularmente a avaliação.

A conversa com o director da escola acerca da organização escolar do nosso centro, levou-nos a confirmar que a ausência de um posto de saúde na instituição para os primeiros socorros indubitavelmente afecta o melhor desenvolvimento das actividades docentes educativas; a fraca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo de bebidas alcoólicas e estupefaciente, bem como o pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio, que poderiam diminuir a carência das áreas internas de circulação e de lazer.

No que concernente as relações sociais, este académico acha que estas relações tem a sua influência com respeito ao insucesso escolar e em especial no aparecimento do absentismo nos estudantes.

Na consideração do Sr. Director da nossa escola, a falta de uma sistematização no apoio familiar, seja afectiva ou económica, afecta no bom desempenho académico dos alunos; ao tempo que a ausência de uma inter-relação positiva entre os estudantes e a comunidade em que se encontram inseridos, a baixa qualidade do vínculo entre colegas fora do recinto docente —sobre tudo, entre estudantes com deficiências em respeito aos

mais capacitados—, a escassez de contactos entre pais/ encarregados de educação assim como outros sujeitos influentes nos discentes e professores tem uma determinada influencia no fracasso do processo docente educativo e no surgimento do absentismo escolar.

Finalmente, o Director da nossa escola, tem absoluta convicção de que, se se revertem os problemas anteriormente assinalados, sem dúvida diminui-se de forma considerável os factores que levam ao insucesso escolar incluindo o absentismo nos estudantes.

A certeza do juiz do máximo responsável da Escola Superior Pedagógica do Namibe, evidenciou-se através das considerações de outros especialistas como fica comprovado no ponto a seguir.

4.5.1.5. O grupo de discussão

Ante tudo, há que dizer que para o interesse da nossa pesquisa foi muito importante o diálogo com os expertos presentes neste grupo de discussão, ainda mais se tivermos em conta a composição deles: quatro doutores em Ciências Químicas, Filosóficas, Psicológicas e Matemáticas que tem a Categoria Docente de Professor Titular; cinco Mestres em Ciências da Educação com as Categorias de Professores Auxiliares e Assistentes; e um moderador Mestre em Estudos Sociais e Professor Auxiliar.

A primeira reflexão dos integrantes deste grupo, foi antes de mais a solicitação da opinião deles acerca do insucesso escolar nas aulas de Matemática na nossa instituição.

Neste sentido, ressalta dizer que eles consideram que são múltiplos os factores que tem a ver com o fracasso docente no processo de ensino aprendizagem neste centro, mas em algum momento sentimos que as ideias expressa por eles a respeito do assunto divergia.

Assim, alguns são da opinião de que, para se falar deste tema há que se questionar acerca da qualidade dos estudantes que entram neste centro assim como dos professores. É dizer, se os alunos têm bases insuficientes, então não é possível garantir o sucesso; e este é um elemento que tem importância decisiva no êxito que se deseja neste processo —a margem da pertinência de se fazer um plano remediar para estes casos. Mas este não é o único aspecto a considerar nesta disciplina.

Nesta ordem do pensamento, os expertos analisam e também associam o insucesso escolar na disciplina de Matemática ao desinteresse dos discípulos em aprender a referida cadeira, isto porque os alunos acham que os seus esforços não chegam aos resultados esperados e, então, pensam que nem sempre vale a pena ter coragem porque as conseqüências serão eternamente insertas; e isso leva-lhes a uma percepção de que estão a perder tempo.

Igualmente, a nossa conversa com os especialistas evidenciou que, além da situação anterior, dá lugar ao fracasso no processo de ensino aprendizagem da Matemática o facto de existirem docentes que não estimulam a participação dos estudantes e/ou não atendem as petições e dúvidas apresentadas na sala de aula por eles. Isto provoca uma desvalorização do trabalho do professor pelos alunos, principalmente quando a este assunto se agregam outros elementos.

Com certeza, no critério dos expertos dificulta o êxito no processo de ensino e aprendizagem da Matemática pelo facto de existir uma desatenção por parte de professores ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos; as atitudes imperfeitas de colegas e amigos de alguns discentes durante o desenvolvimento das aulas; a falta de oportunidades para esclarecerem dúvidas e/ou a rapidez com que alguns professores tratam os conteúdos. Em suma, a escassez de uma adequada ética pedagógica e o domínio da Didáctica, leva-nos ao dito fracasso e até mesmo ao absentismo escolar.

Neste ponto, pode-se afirmar que houve consenso entre os especialistas no sentido de que geralmente os factores que levam ao insucesso escolar também contribuem ao absentismo dos estudantes. Não obstante, as suas opiniões divergem quando se refere a diferença entre homens e mulheres no processo de ensino aprendizagem, particularmente na cadeira de Matemática.

Alguns expertos consideram que não é correcto fazer-se uma divisão da capacidade do estudante a partir do sexo, pois assumem que tantos os alunos como as alunas em condições normais têm similares rendimentos académicos. Para sustentar esta percepção, argumentam que desde o ponto de vista da natureza humana, não há diferenças significativas entre o cérebro do homem e da mulher, de acordo com pesquisas científicas.

Outros expertos perante o mesmo dilema, se existe ou não diferenças importantes nas capacidades dos estudantes segundo o sexo, em parte concordam com a opinião em cima colocada. Mas, ao próprio tempo que sustentem tal percepção, eles pensam que é preciso ter em conta determinados papéis sociais da mulher que podem influenciar de forma negativa no seu rendimento escolar. É indiscutível que ser mãe, esposa, dona de casa, constituem algumas das condições que dificultam o bom desempenho das alunas em respeito aos alunos.

Neste ponto, queremos acreditar que a nossa experiência e estudos feitos nesta ordem de ideia leva-nos a sustentar que as estudantes que estão nas condições assinaladas no parágrafo anterior, geralmente exibem notas inferiores aos alunos e ainda em muitas ocasiões chegam tarde ou saem das salas de aulas antes de se terminar a classe; e isto traduz-se no insucesso escolar e até ao absentismo generalizado nelas.

Um outro aspecto a partilhar é a consideração geral que tem o grupo de expertos acerca dos factores ligados a docência que estão na base do insucesso escolar, especificamente no absentismo dos estudantes nas diversas disciplinas incluindo a Matemática. Nesta parte, destaca-se que praticamente existe consenso neste grupo em apreciar que os factores, em primeiro lugar, distinguem os relacionados aos professores e os vinculados aos estudantes.

Em quanto aos factores relacionados com os professores, os expertos estimam que estão aqueles como a fraca preparação dos docentes desde o ponto de vista metodológico e o insuficiente domínio das contradições e das complementaridades do ensino médio e o ensino superior, além da desatenção ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e, particularmente, as diferenças individuais dos estudantes.

Também, acontece o insucesso escolar em geral e especificamente o absentismo na docência por factores relacionados com a escassez de oportunidades que os professores deveriam oferecer para que os seus discípulos esclareçam dúvidas, com a despreocupação e a falta de orientações para que eles ampliem e/ou exercitem os conteúdos da Matemática, e até com a profissionalidade na interacção professor-aluno, particularmente nos âmbitos da motivação e da avaliação —entre outros factores.

Paralelamente, apresentam-se condições directamente vinculadas aos estudantes que trazem como resultado o insucesso no processo de ensino e aprendizagem e até o

absentismo escolar. Assim, aparecem o desinteresse dos alunos em aprender a Matemática; o fraco estímulo para participar nas actividades da classe; a influência negativa que exercem os colegas e amigos que tem dificuldades nesta disciplina; a inadaptação ante as mudanças ou substituição dos professores na mesma turma; a sensação de perda de tempo quando apreciam que não chegam a desenvolver-se nesta cadeira, entre outros elementos.

Em respeito aos factores ligados a organização escolar como elemento que deixam a sua impronta no sucesso docente e ainda no absentismo escolar, também é consenso no marco do grupo de expertos que quando há carência de um trabalho comum e participativo direccionado aos alunos para estimular o processo de ensino aprendizagem; quando há falta de uma estrutura académica onde podem ser atendidas as inquietações dos estudantes; quando há escassez de recursos materiais de apoio a docência (por exemplo, adequado mobiliário) e/ou está indisponível o material didáctico que se precisa (livros, revistas, internet, etc.), então é muito difícil garantir o êxito do processo docente educativo e se cria condições para o insucesso e o absentismo escolar.

As relações sociais na perspectiva dos estudantes igualmente levaram a meditação do grupo de expertos. Assim, na consideração dos especialistas, a falta de regularidade no apoio familiar desde o ponto de vista económico e/ou afectivo; a não existência de uma adequada inserção dos estudantes no meio social, incluindo as boas relações com os amigos do bairro; o fraco contacto dos pais/encarregados de educação dos alunos e os professores; as dificuldades que apresentam os estudantes para poder chegar a tempo a escola (por exemplo, o problema da transportação); ainda o rígido preceito de determinadas congregações religiosas; tudo isto, entre outros, são factores que também levam ao insucesso e ao absentismo escolar.

Resumindo as considerações dos especialistas até aqui abordadas, devemos significar que para eles não existe um só factor que leva ao insucesso ao processo de ensino aprendizagem e ao absentismo escolar na disciplina em questão ou seja, são múltiplos e de diversas características os factores condicionantes de algum tipo de fracasso do processo educativo. E ainda consideram que os elementos que conduzem a que se frustrate a actividade em cada aula não são privativos da Matemática, pois também estão presentes em diferentes disciplinas.

Entretanto, a nossa conversa com o grupo de expertos traz consigo significativas análises por parte deles no concernente aos aspectos didácticos e do currículo em todas as disciplinas e a Matemática não é a excepção. Assim, os facultativos da docência consideram que se há problemas na determinação e formulação dos objectivos; se apresentam dificuldades na abordagem, consolidação e sistematização dos conteúdos; se existir uma incorrecta articulação entre objectivos-conteúdos-métodos didácticos; se para o professor não estiver claro quês meios de ensino, quês tipo de avaliação ou quês forma de organização empregar em cada aula; então a lição será susceptível ao insucesso.

Ainda os expertos consideram que desde o ponto de vista da didáctica, deve-se ter em conta outros aspectos que levam ao sucesso no processo de ensino aprendizagem como são: o cumprimento dos princípios da didáctica na perspectiva que o princípio dos princípios é não incumprir nenhum princípio; além de garantir a concretização do perfil do bom professor em todos os niveles de ensino, incluído o superior.

No que respeita ao plano curricular, os especialistas consultados são de opinião que a qualidade deste plano é chave para garantir o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Assim, a primeira questão que eles acreditam é a pertinência da integralidade do currículo para garantir um trabalho que dê o seu contributo a formação do profissional docente que demanda qualquer sociedade, incluída angolana. Mas, consideram que este não é o único elemento que contribui ao êxito no processo docente educativo.

Desde o ponto de vista curricular, o grupo de expertos também intende que é muito importante a correcta articulação entre os elementos não pessoas do processo de ensino aprendizagem, é dizer que deve existir uma relação directa e harmónica entre os objectivos gerais que aparecem no plano curricular e os conteúdos que não devem deixar de serem tratados nas aulas. Não obstante, ao mesmo tempo pensam que o currículo deve ser concebido com uma margem de flexibilidade e, por tanto, susceptível a ser enriquecido pelo professor, segundo as necessidades de aprendizagem e educativas dos estudantes.

Além dos elementos antes apontados, vale salientarmos que as ideais dos integrantes do grupo de expertos convergiam em que da qualidade do currículo; do ajuste do plano as necessidades dos estudantes; da articulação currículo-programa-plano de aula, entre

outros aspectos, depende em medida não desprezível o êxito de todo o processo docente educativo e, conseguinte, a possibilidade de se diminuir o insucesso e o absentismo escolar.

Em resumo, os expertos consultados são da opinião que para se evitar o fracasso no processo de ensino aprendizagem deve-se garantir as melhores condições possíveis desde o ponto de vista docente, da organização escolar, das relações sociais e dos aspectos didáticos e curriculares da Matemática, tal como têm que acontecer na abordagem das outras disciplinas.

Entretanto, a análise feita a partir da aplicação dos instrumentos de investigação qualitativa (observação, análise documental, entrevista e o grupo de discussão), levou-nos a concluir que situações que apresentam os estudantes e professores desde o ponto de vista dos aspetos ligados a docência e a organização escola, assim como as relações sociais e os aspetos didáticos e do currículo da Matemática, podem influenciar ou não no sucesso académico e, portanto, repercutir na permanência dos alunos no recinto educativo ou estimular o aparecimento do absentismo escolar.

Chegado aqui, estamos em condições de avaliar o que diz a aplicação dos instrumentos quantitativos.

4.5.2. Apresentação e análise dos resultados quantitativos

4.5.2.1. O inquérito por questionário

4.5.2.1.1. - Análise do questionário dirigido aos professores

No que respeita aos 41 (quarenta e um) professores inquiridos, todos pertencem aos quadros da escola, independentemente de estarem pela primeira vez nela ou há mais de 3 (três) anos. Inquiriu-se quer professores com carreiras jovens, quer professores com carreiras já consistentes com mais de 15 (quinze) anos de serviço.

Quanto às disciplinas que lecionam, também se verificou uma variedade de situações: desde professores a lecionarem aquelas disciplinas pertencentes a repartição de Matemática, de Química assim como a de Física.

Neste ponto, é positivo aclarar que os quarenta e um professores inqueridos constituem 93% de quarenta e quatro docentes que compõem o total dos didactas afectes ao Departamento de Ciências Exactas. Ainda devemos acrescentar que, segundo alguns autores (Hernández, R. & Coello, S. 2012), estatisticamente há que se estabelecer limites percentuais em uma proporção nunca menor de 10% da população e pode chegar até aos 30%. Mas, para esta oportunidade, consideramos também pertinente aceitar uma ideia (Pocinho, M. 2009) que acredita: “Quanto maior o número de elementos numa amostra, menor os desvios dos parâmetros em relação ao valor esperado da população”.

Em relação às opiniões sobre o absentismo escolar na disciplina de Matemática, para além de ser desejado apurar as opiniões dos professores sobre esta problemática no exercício da docência, a fim de se obter mais dados de caracterização, foi-lhes igualmente pedido que se manifestassem sobre a influência da organização escolar neste fenómeno, que assinalassem quais as razões do mesmo nas relações sociais e quais os aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar. Nesta mesma ordem de ideia, serão mostradas as avaliações acerca dos indicadores inqueridos, de acordo com os resultados dos mesmos.

4.5.2.1.1.1. Caracterização da amostra

Tabela nº 7 - Estatísticas descritivas do inquérito dirigido aos professores

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Varição
Nome da Escola Onde Trabalha	41	1,0	1,0	1,000	,0000	,000
Género	40	1,0	2,0	1,400	,4961	,246
Esta Escola é o seu primeiro Local de Trabalho?	41	1,0	2,0	1,854	,3578	,128
A sua Escola é uma Instituição Pública?	41	1,0	5,0	1,268	,7754	,601
Idade	37	1,0	4,0	2,919	,7218	,521
Nível Máximo de Estudos Alcançado	41	2,0	5,0	3,537	,6744	,455
Anos de Experiência Profissional	41	1,0	5,0	2,585	1,0482	1,099
Categoria Profissional	41	1,0	5,0	3,244	,9690	,939
N válido (de lista)	37					

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 8 - Nome da escola onde trabalha

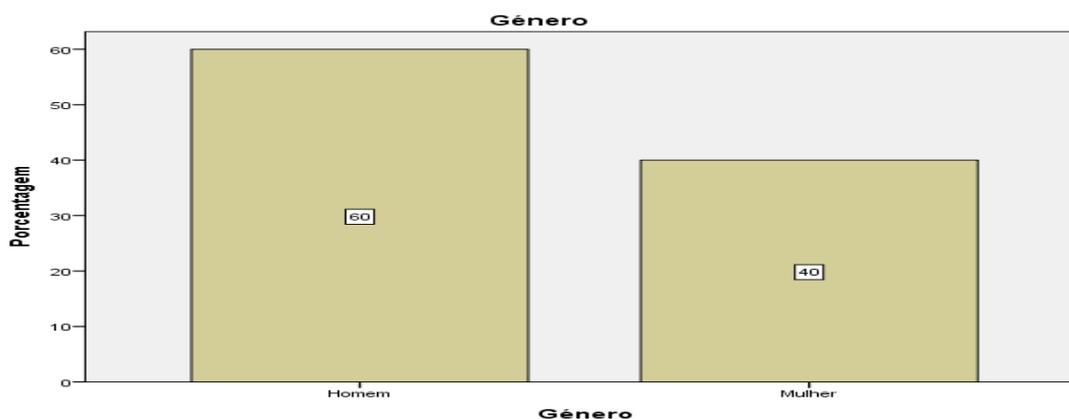
		Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Escola Superior Pedagógica do Namibe	41	100,0	100,0	100,0



Como é ilustra a tabela e o gráfico acima, os integrantes da amostra na sua totalidade estão inseridos na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Tabela nº 9 - Gênero

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Homem	24	58,5	60,0	60,0
	Mulher	16	39,0	40,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Ausente	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		



No que reverencia o gênero, notamos uma existência díspar onde os docentes do sexo masculino representam uma maioria com um 60% o que representa 20% de percentagem superior com respeito aos professores do gênero feminino.

Tabela nº 10 - Esta escola é o seu primeiro local de trabalho

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	6	14,6	14,6	14,6
	Não	35	85,4	85,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	



Por outro lado, uma parte muito significativa dos professores inqueridos (mais de 4/5) afirmaram que esta universidade não é o seu primeiro local de trabalho pois já tiveram a oportunidade de trabalharem num outro estabelecimento de ensino. Então, apenas um 14,63% trabalha em uma instituição do ensino superior pela primeira vez; não obstante, mostra-se maturidade do corpo docente desta Escola.

Tabela nº 11 - A sua escola é uma instituição pública

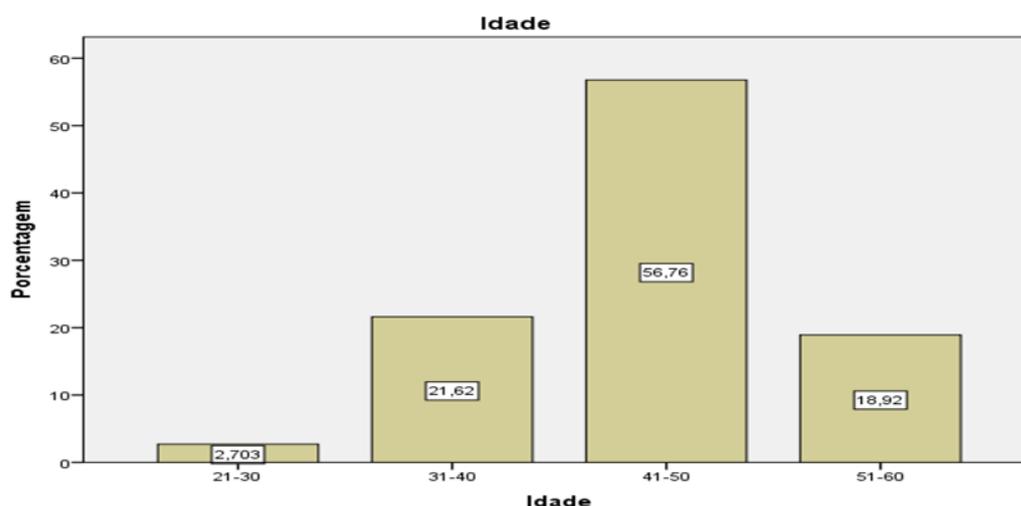
	Resposta	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	35	85,4	85,4	85,4
	Não	5	12,2	12,2	97,6
	3,0	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	



Apesar da Escola onde foi realizada a pesquisa ser uma instituição pública, alguns professores num total de 12,2% responderam o contrário. Trata-se de um dado que a sua explicação é difícil dar pela pesquisadora.

Tabela nº 12 - Idade

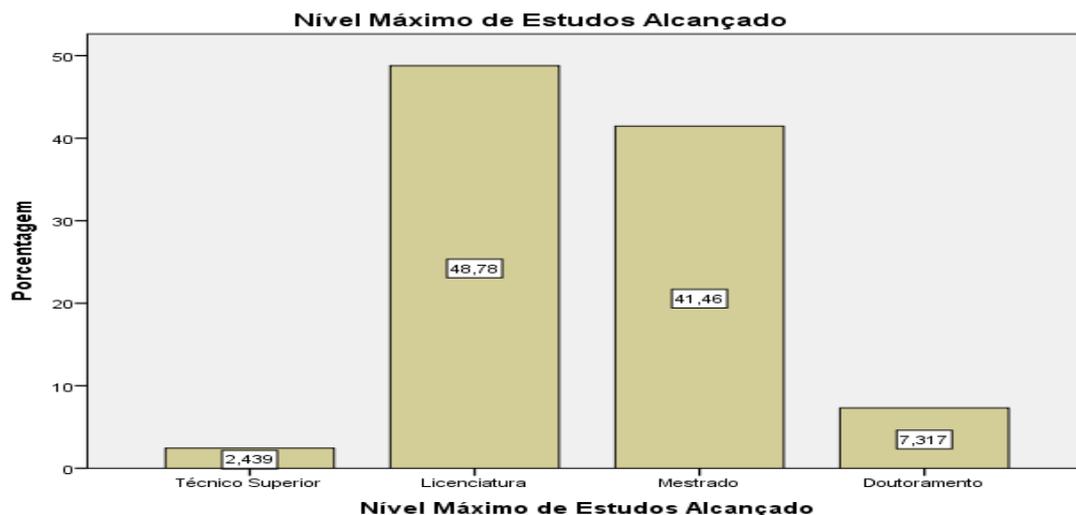
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	21-30	1	2,4	2,7
	31-40	8	19,5	21,6
	41-50	21	51,2	56,8
	51-60	7	17,1	18,9
	Total	37	90,2	100,0
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



No que respeita a idade, evidencia-se o carácter heterogéneo da nossa amostra. Assim, temos que quase 3% dos professores indagados tem a sua idade compreendida dos 21 à 30 anos; o outro 21,62%, enquadra-se entre os 31 à 40 anos; e cerca 56,76%, classificam a idade dos 41 à 50 anos; ao passo que algo mais de um 18%, estão acima das cinco décadas.

Tabela nº 13 - Nível máximo de estudos alcançado

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Técnico Superior	1	2,4	2,4
	Licenciatura	20	48,8	48,8
	Mestrado	17	41,5	92,7
	Doutoramento	3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0



Desde o ponto de vista do nível máximo de estudos alcançados pelos professores pesquisados, encontramos que um pouco mais de 2% são Técnicos Superiores ou seja, tem o bacharelato feito, e mais do 48% é Licenciado; ao tempo que no outro extremo, quase um 50% compreende-se entre a categoria de Mestre com um 41,6% e Doutor com um 7,3%.

Tabela nº 14- Anos de Experiência Profissional

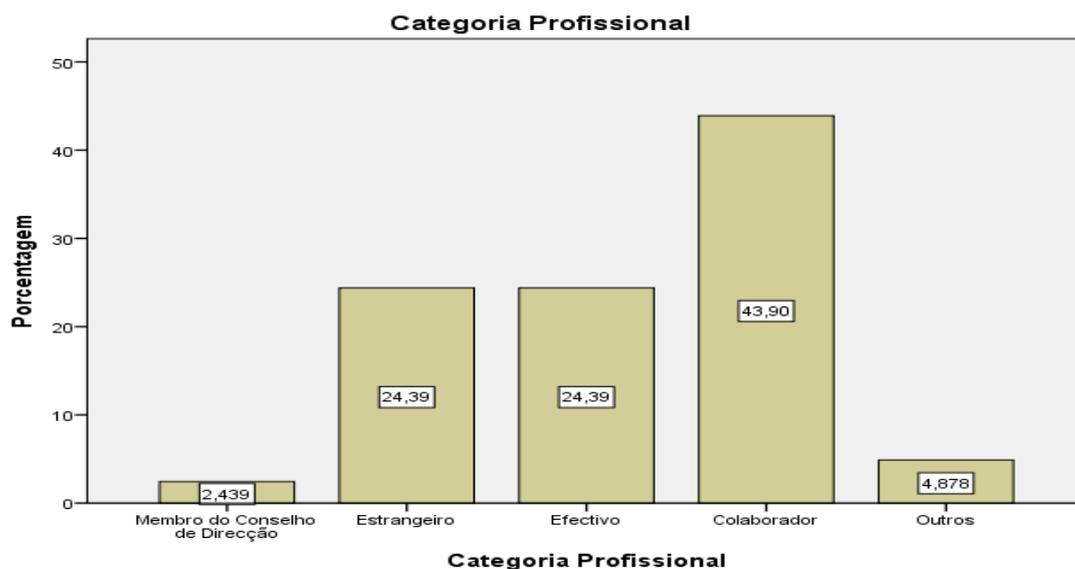
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1-10	7	17,1	17,1
	11-20	11	26,8	43,9
	21-30	17	41,5	85,4
	31-40	4	9,8	95,1
	Maior de quarenta	2	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0



Uma outra leitura que podemos fazer dos docentes inqueridos radica no seguinte: 17% tem de um à dez anos de experiencia profissional, quase 27% deles entre os 11 à 20 anos, um pouco mais de 41% estão entre os 21à 30 anos, cerca de 10% encontra-se entre os 31à 40 anos e uma minoria ao redor dos 5% dizem ter mais de 40 anos de experiencia profissional. Isso significa que o grosso deles estão em boas condições desde o ponto de vista da experiência para o exercício da docência.

Tabela nº 15- Categoria profissional

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Membro do Conselho de Direcção	1	2,4	2,4	2,4
Estrangeiro	10	24,4	24,4	26,8
Válido Efectivo	10	24,4	24,4	51,2
Colaborador	18	43,9	43,9	95,1
Outros	2	4,9	4,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Quanto a cargos ocupados, dos 41docentes inqueridos, 2,44% fazem parte do conselho de direcção; 24,39% são professores estrangeiros;igual número,é efectivo; a sua maioria numa percentagem aproximadamente aos 44%, são colaboradores; e os outros 4,88% ocupam outras funções na Escola.

4.5.2.1.1. 2. Docência

Tabela nº 16- Estatísticas descritivas dos aspectos ligados a docencia que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar

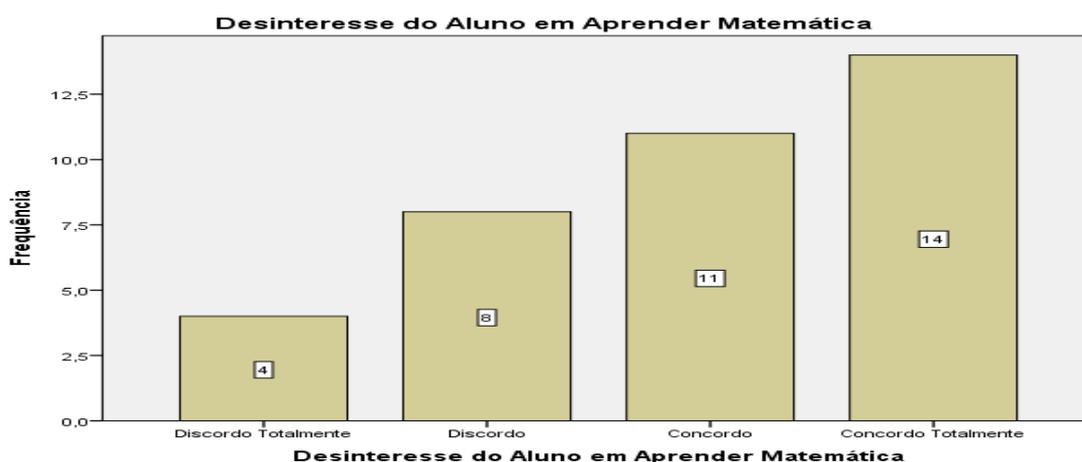
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Varição
Desinteresse do Aluno em Aprender Matemática	37	1,0	5,0	3,000	1,1055	1,222
Falta de Estímulo dos Alunos em Participarem em actividades da Classe	37	1,0	5,0	2,973	1,1423	1,305
O desapeço que os Alunos Têm do Trabalho do Professor	37	1,0	5,0	2,351	1,2068	1,456
A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento Cognitivo dos alunos	37	1,0	5,0	2,676	1,1798	1,392
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias	37	1,0	5,0	2,730	1,0967	1,203
A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas	37	1,0	4,0	2,216	1,1089	1,230
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas	37	1,0	4,0	2,351	1,0857	1,179
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos	36	1,0	4,0	2,667	1,0142	1,029
A mudança constante de professores	37	1,0	4,0	2,324	1,0015	1,003
O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos	36	1,0	4,0	2,806	,9202	,847
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina	37	1,0	4,0	2,324	1,1317	1,281
A escassez de habilidades na criação da melhoressituações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes	37	1,0	4,0	2,568	1,0149	1,030

Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas	37	1,0	4,0	2,703	1,0237	1,048
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos	37	1,0	4,0	2,351	,9492	,901
N válido (de lista)	36					

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela 17- Desinteresse do aluno em aprender a Matemática

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo Totalmente	4	9,8	10,8	10,8
Discordo	8	19,5	21,6	32,4
Concordo	11	26,8	29,7	62,2
Concordo Totalmente	14	34,1	37,8	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		

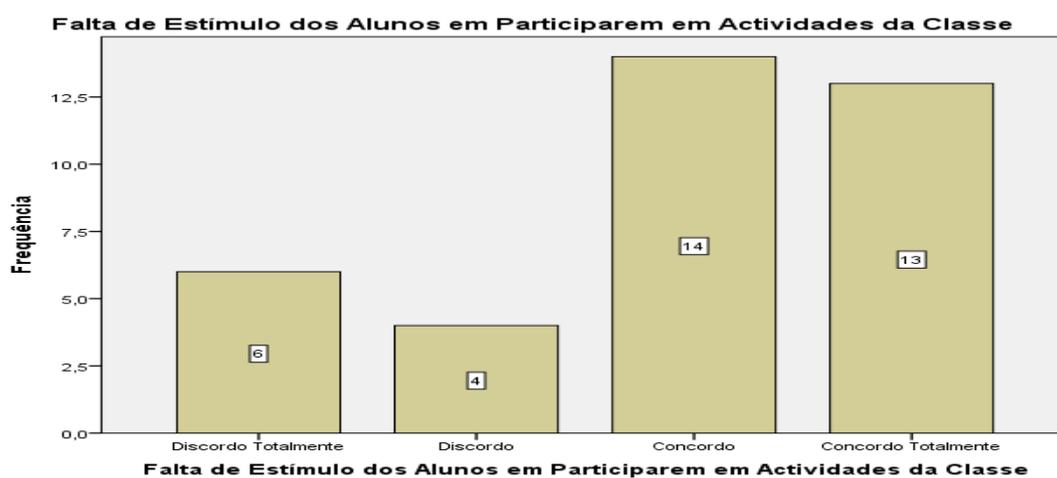


Um olhar aos resultados da tabela e gráfico acerca da opinião dos professores sobre os factores ligados a docência que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática, descobriu-se que de forma geral mais de 62% dos inquiridos concordam que o desinteresse do aluno em aprender a disciplina constitui um

aspecto condicionante do insucesso em geral, e de forma particular no concernente ao absentismo escolar. Mas, não deve-se descartar o facto que o 38% dos docentes pensam de um outro modo.

Tabela 18 - Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe

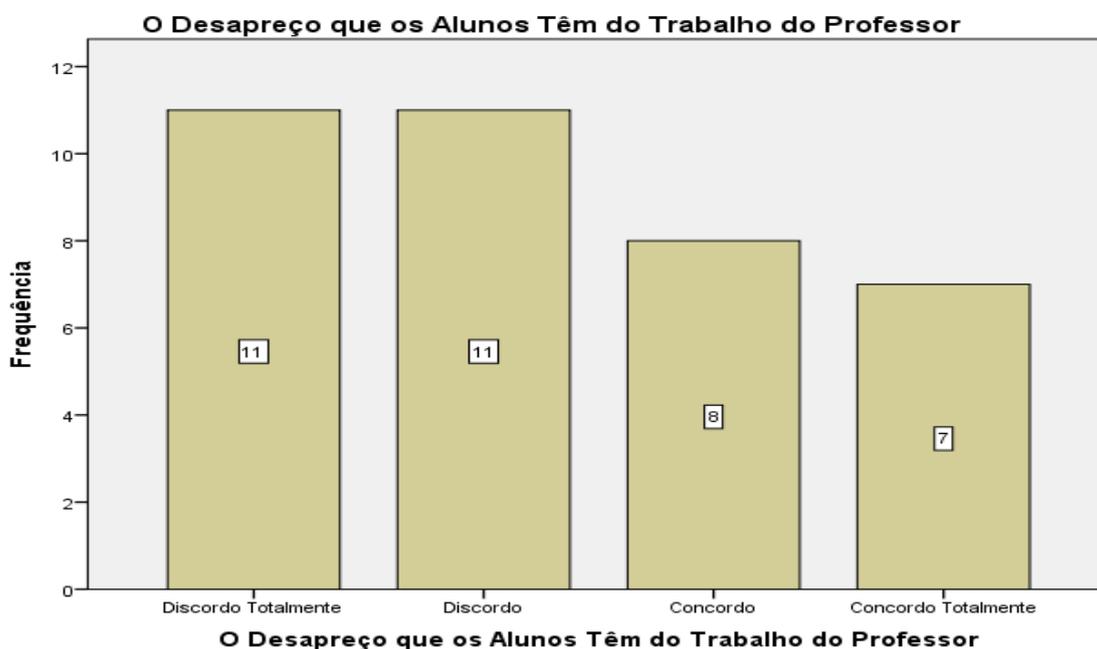
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	6	14,6	16,2	16,2
Discordo	4	9,8	10,8	27,0
Válido Concordo	14	34,1	37,8	64,9
Concordo Totalmente	13	31,7	35,1	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



No mesmo sentido encontramos que quase 68% dos professores consideram que a falta de estímulo aos estudantes quanto a sua participação nas actividades de classe é um outro elemento que condiciona a permanência destes no recinto escolar em tempo de aulas. Portanto, estamos em presença de um elemento que leva ao aparecimento do absentismo escolar.

Tabela nº 19 - O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo Totalmente	11	26,8	29,7	29,7
Discordo	11	26,8	29,7	59,5
Concordo	8	19,5	21,6	81,1
Concordo Totalmente	7	17,1	18,9	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



Mas, o indicador sobre o desapeço que os alunos têm do trabalho do professor aparece como um aspecto que não leva ao aparecimento do absentismo escolar, a julgar pela opinião dos didactas inqueridos que de forma maioritária (quase 60%) discordam com este item; ao tempo que apenas um 35% acham que este indicador pode conduzir ao absentismo escolar — mais um 5% que não responderam. Assim, estamos perante um indicador não significativo, segundo o nosso objecto de estudo, desde a perspectiva dos docentes.

Tabela nº 20 -A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos

		Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	7	17,1	18,9	18,9
	Discordo	10	24,4	27,0	45,9
	Concordo	10	24,4	27,0	73,0
	Concordo Totalmente	10	24,4	27,0	100,0
	Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema		4	9,8		
Total		41	100,0		

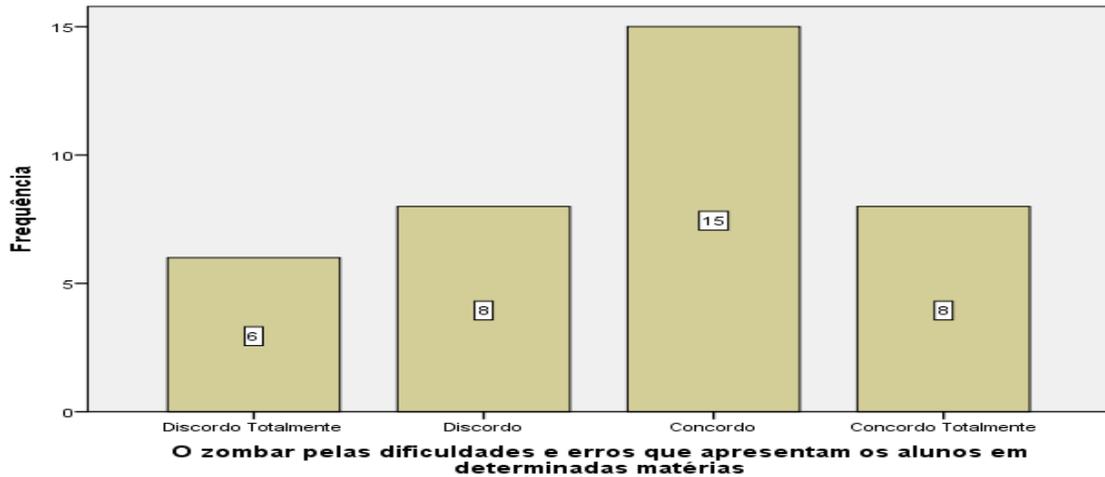


Também a análise do inquérito nos levou a um outro dado contraditório: a desatenção do professor ao grau do desenvolvimento cognitivo dos alunos não constitui um factor que conduz ao absentismo em causa, se tivermos em conta que apenas um 49% dos docentes concordam neste sentido. Portanto, é significativo que um 46% deles discordaram, ao passo que também um 5% deles deixaram de opinar ao respeito.

Tabela nº 21 - O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias

		Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	6	14,6	16,2	16,2
	Discordo	8	19,5	21,6	37,8
	Concordo	15	36,6	40,5	78,4
	Concordo Totalmente	8	19,5	21,6	100,0
	Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema		4	9,8		
Total		41	100,0		

O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias

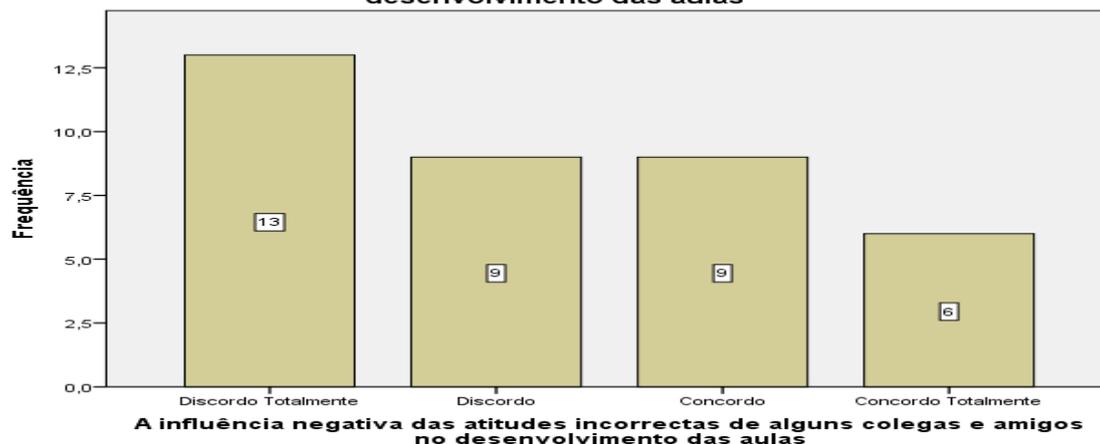


O indicador que refere ao zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias como elemento que pode conduzir a presença do absentismo escolar, constitui um elemento não muito contundente na percepção dos professores porque apenas um 57% deles assim o consideraram. Não é descartável que um 38% dos docentes inqueridos pesam de forma distinta e que um 5% deles não se pronunciaram acerca deste item.

Tabela nº 22 - A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
	Discordo totalmente	13	31,7	35,1
	Discordo	9	22,0	59,5
	Concordo	9	22,0	83,8
	Concordo totalmente	6	14,6	100,0
	Total	37	90,2	100,0
Ausente	Sistema	4	9,8	
Total		41	100,0	

A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas



Ainda é mais chamativo o facto de que escassamente em cima de 40% dos professores acreditam que constitui um aspecto gerador do absentismo escolar a influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas. Ou seja, quase um 60% deles desacreditam este indicador.

Tabela nº 23 - Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas

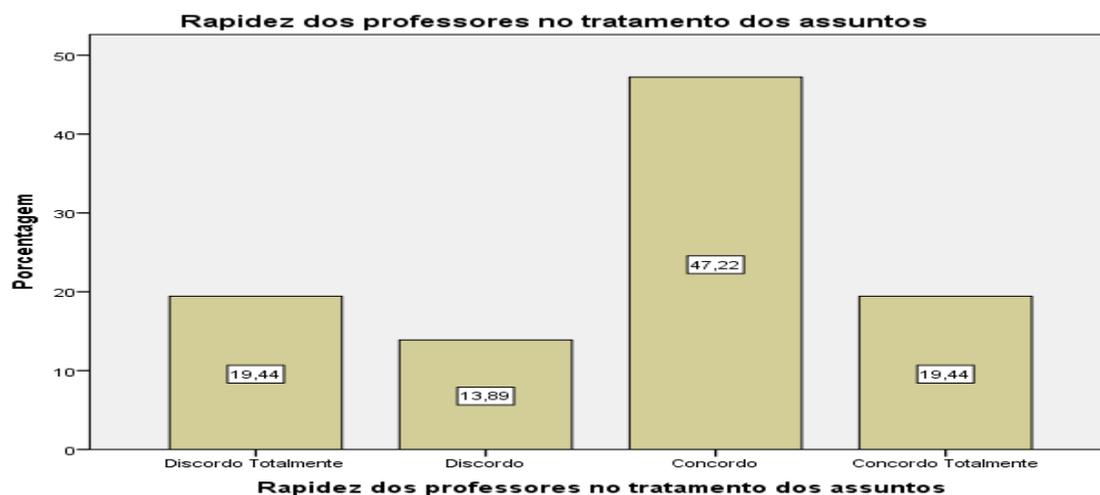
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	9	22,0	24,3	24,3
Discordo	14	34,1	37,8	62,2
Concordo	6	14,6	16,2	78,4
Concordo totalmente	8	19,5	21,6	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente				
Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



Pela mesma ordem de pensamento achamos o impacto que tem para o absentismo em causa a falta de oportunidades para esclarecer dúvidas, tendo em conta que apenas um 38% de professores inqueridos creram que tal consideração é preponderante; assunto a ressaltar porque um 62% dos docentes reprovam o indicador.

Tabela nº 24 - Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos

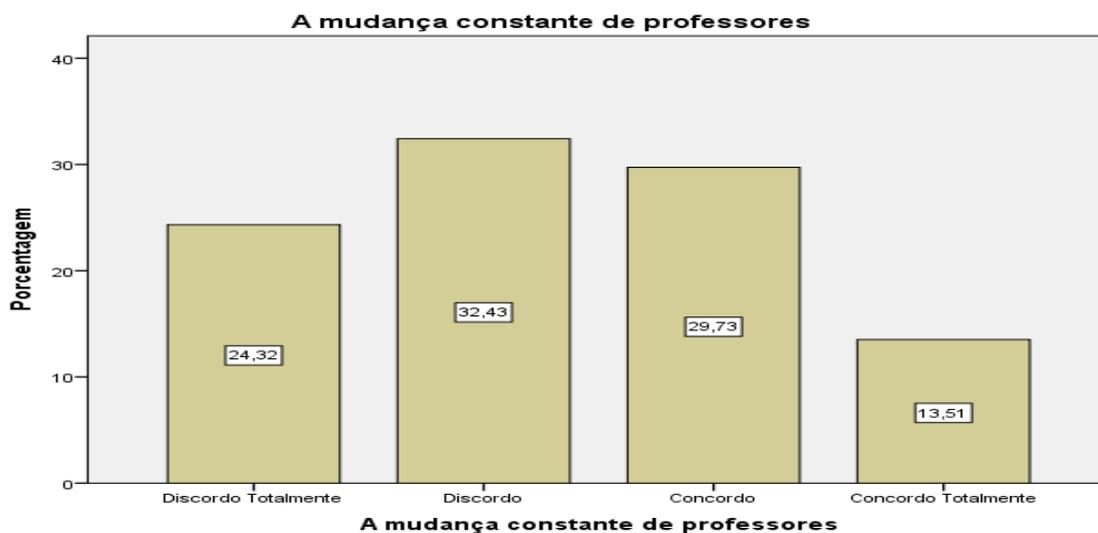
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	19,4	19,4
Discordo	5	12,2	13,9	33,3
Válido Concordo	17	41,5	47,2	80,6
Concordo totalmente	7	17,1	19,4	100,0
Total	36	87,8	100,0	
Ausente Sistema	5	12,2		
Total	41	100,0		



Um resultado distinto aos últimos indicadores analisados radica no concernente a influência que sobre o absentismo escolar tem a rapidez dos professores no tratamento dos assuntos, pois quase um 67% deles acreditaram deste modo contra um 33% que pensam de forma diferente.

Tabela nº 25 - A mudança constante de professores

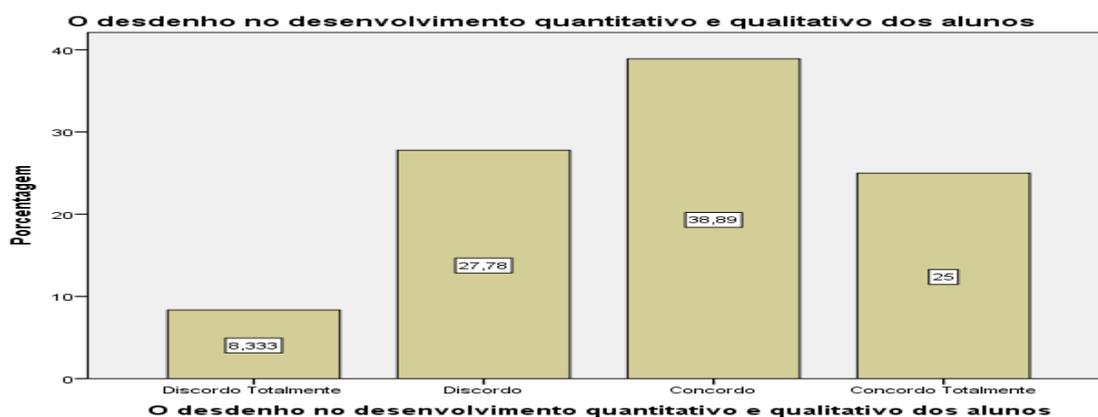
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	9	22,0	24,3	24,3
Discordo	12	29,3	32,4	56,8
Válido Concordo	11	26,8	29,7	86,5
Concordo totalmente	5	12,2	13,5	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



O indicador relacionado com a mudança constante de professores como elemento que pode levar ao absentismo escolar, também resultou questionado pelos docentes porque apenas 43% deles acreditaram neste sentido. Quer dizer que 57% dos professores não concordam com o item —uma diferença notável, sem duvidas.

Tabela nº 26 - O desdênio no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos

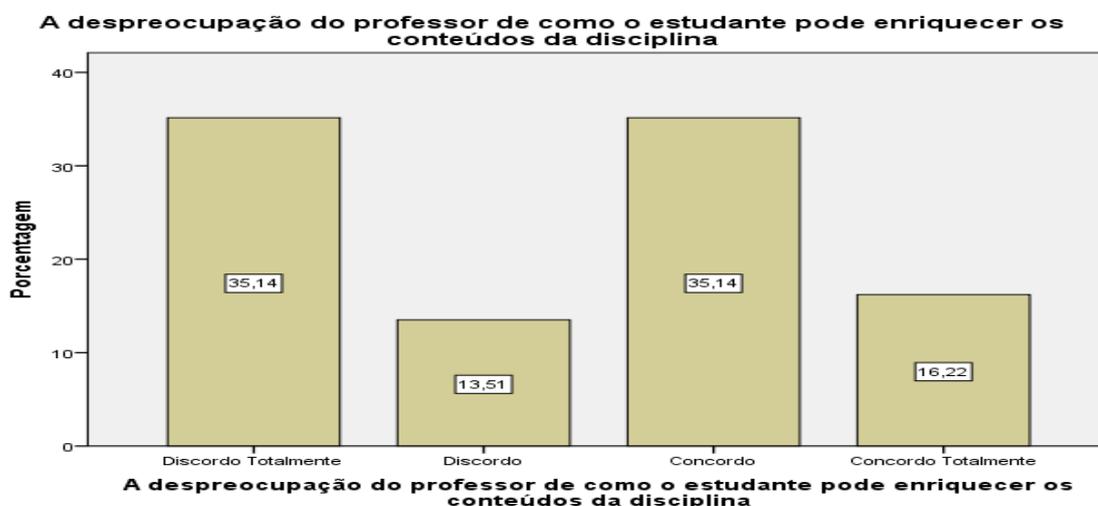
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	3	7,3	8,3	8,3
Discordo	10	24,4	27,8	36,1
Concordo	14	34,1	38,9	75,0
Concordo totalmente	9	22,0	25,0	100,0
Total	36	87,8	100,0	
Ausente				
Sistema	5	12,2		
Total	41	100,0		



Uma outra percepção tiveram os professores acerca do desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos como causadora potencial do absentismo escolar, toda vez que quase 64% deles assim reconheceram; sem desprezar que um 36% opinaram de maneira diferente.

Tabela nº 27 - A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina

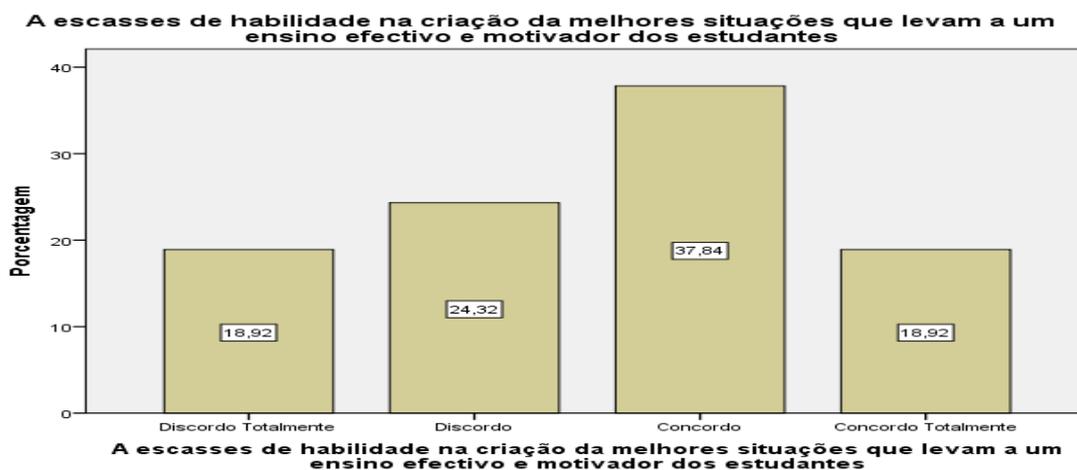
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	13	31,7	35,1	35,1
Discordo	5	12,2	13,5	48,6
Concordo	13	31,7	35,1	83,8
Concordo totalmente	6	14,6	16,2	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente				
Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



No que respeita adespreeocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina como um outro indicador que pode levar ao absentismo em causa, achamos que praticamente a percepção dos docentes esteve dividida: pois apenas um 51% afirmou frente a um 49% que negou.

Tabela nº 28 - A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	7	17,1	18,9	18,9
Discordo	9	22,0	24,3	43,2
Concordo	14	34,1	37,8	81,1
Concordo totalmente	7	17,1	18,9	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		

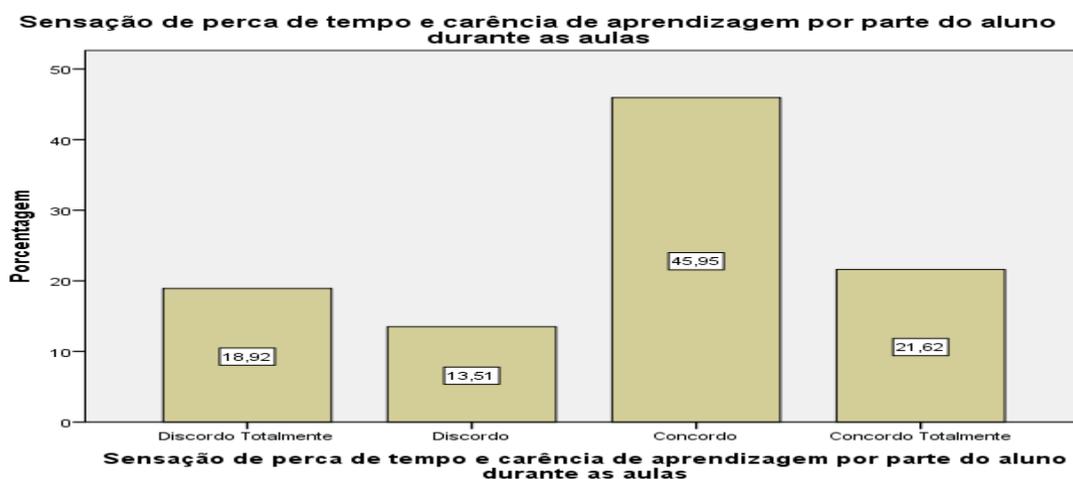


Ligeiramente superior aos indicadores que antecederam, é o facto de que quase um 57% dos professores concordaram que pode conduzir ao absentismo escolar a escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes, sem deixar de ressaltar que um 43% deles não tiveram em conta este pressuposto.

Tabela nº 29 - Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	7	17,1	18,9	18,9
Discordo	5	12,2	13,5	32,4

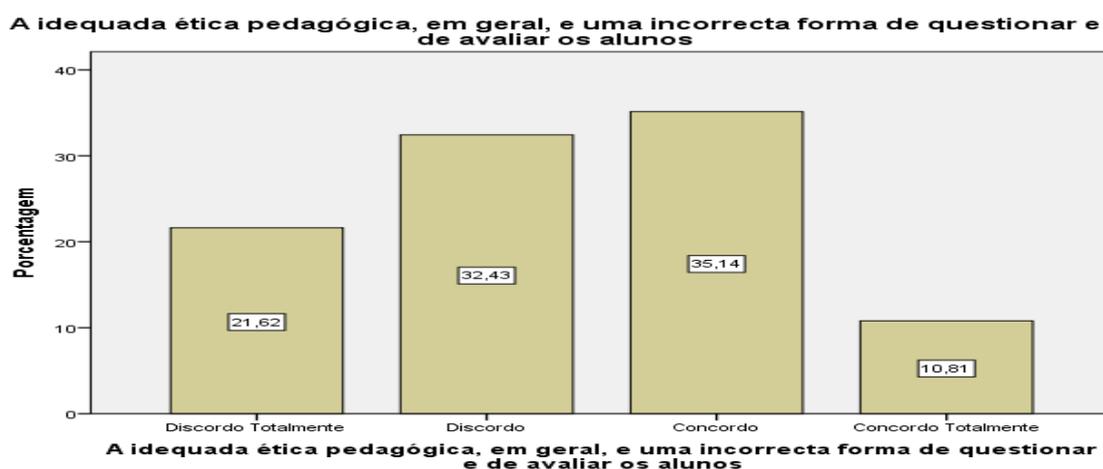
Concordo	17	41,5	45,9	78,4
Concordo totalmente	8	19,5	21,6	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



A sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas como um indicador que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar, é concebida pelos professores de forma afirmativa se tivermos em conta que cerca de um 68% assim acreditam. Trata-se de um sinal que mostra um 32% de inconformidade ante este item.

Tabela nº 30 - A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	8	19,5	21,6	21,6
Discordo	12	29,3	32,4	54,1
Válido Concordo	13	31,7	35,1	89,2
Concordo totalmente	4	9,8	10,8	100,0
Total	37	90,2	100,0	
Ausente Sistema	4	9,8		
Total	41	100,0		



Não deixa de ser interessante o indicador final dos elementos relacionados com a docência: há que dizer que resulta baixo o facto de que apenas 46% dos docentes inqueridos encontraram na inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos, um aspecto que pode traduzir-se em absentismo em causa. E dizer, chama atenção a actitude destes professores porque qualquer problema ético no marco do processo de ensino-aprendizagem deve ser considerado como grave tendo em conta a cultura pedagógica de um docente com qualidade.

4.5.2.1.1.3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Tabela nº 31 - Estatísticas descritivas sobre os aspectos ligados a organização escolar que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar

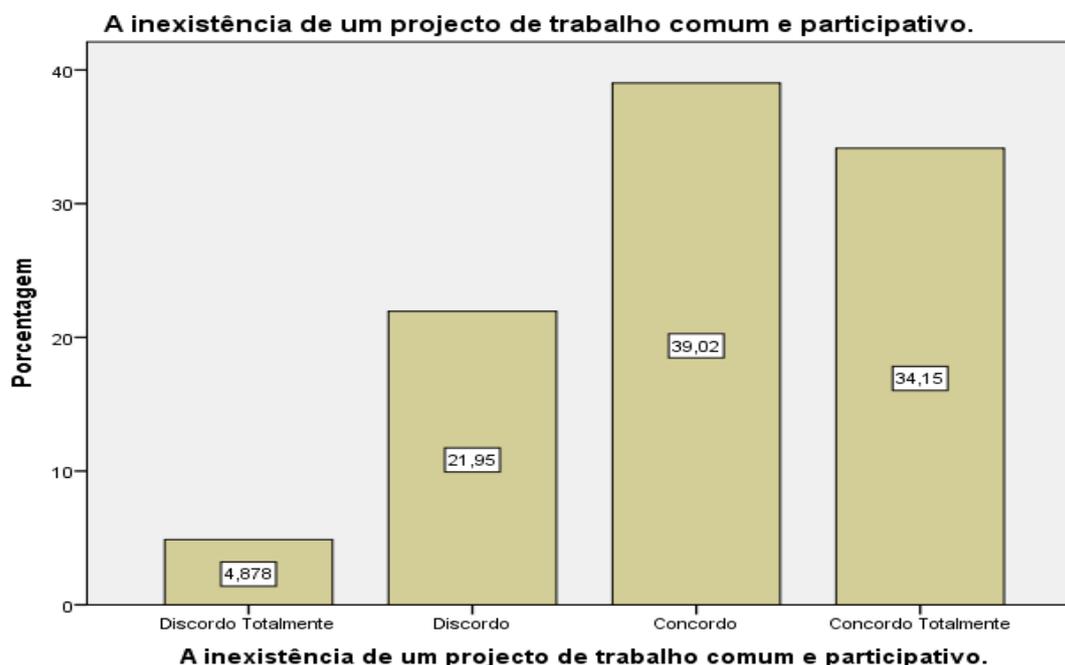
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Variação
A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.	41	1,0	4,0	3,024	,8800	,774
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.	40	1,0	4,0	2,875	,9388	,881
A inadequada planificação das tarefas da escola.	41	1,0	4,0	2,902	,8890	,790

As limitações impostas em participar na vida da escola.	40	1,0	4,0	2,550	1,1082	1,228
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	41	1,0	4,0	3,220	1,0127	1,026
O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola	41	1,0	4,0	3,122	,9538	,910
As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.	41	1,0	4,0	2,878	,9538	,910
A descoordenação existente em respeito aos programas e metodologias e avaliações.	41	1,0	4,0	2,951	1,0712	1,148
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	41	1,0	4,0	2,732	1,0253	1,051
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	40	1,0	4,0	3,000	1,0377	1,077
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	40	1,0	4,0	2,675	1,0952	1,199
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	41	1,0	4,0	2,707	1,0061	1,012
A falta de áreas internas de circulação e lazer.	41	2,0	4,0	3,049	,8047	,648
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	41	1,0	4,0	3,341	,7283	,530
N válido (de lista)	40					

TABELAS DE FREQUENCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 32 - A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	2	4,9	4,9	4,9
Discordo	9	22,0	22,0	26,8
Válido Concordo	16	39,0	39,0	65,9
Concordo totalmente	14	34,1	34,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	



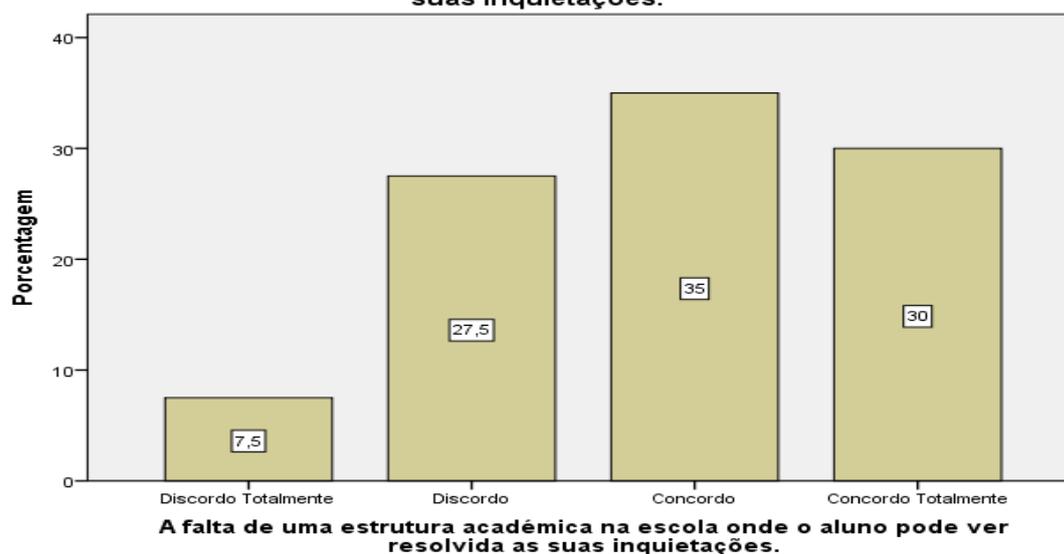
No âmbito da organização escolar e o seu impacto no absentismo em questão, a opinião dos professores sobre os factores em causa revelou que a inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo, foi assumida pelos docentes com um 73% de concordância neste sentido.

Tabela nº 33 - A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,5	7,5
Válido Discordo	11	26,8	27,5	35,0
Concordo	14	34,1	35,0	70,0

Concordo totalmente	12	29,3	30,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		

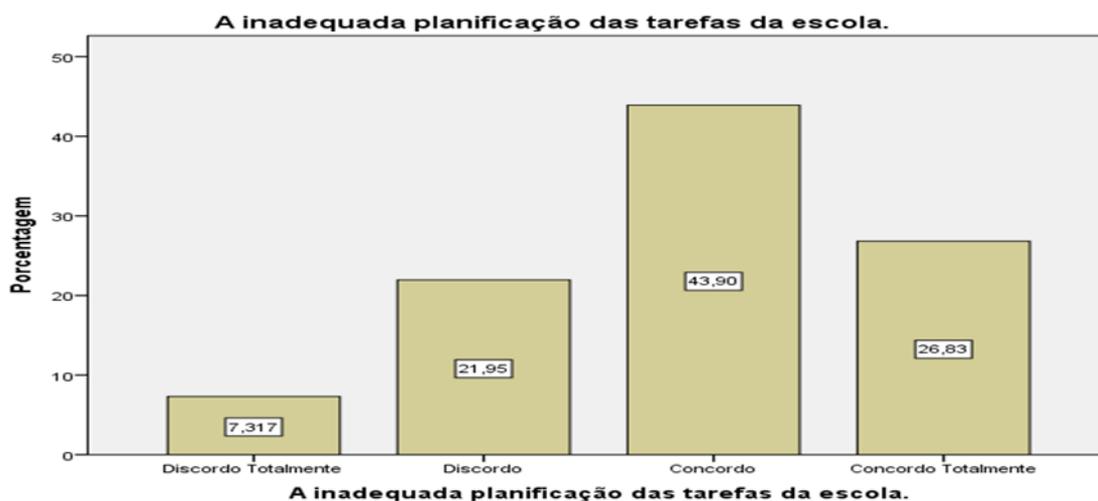
A falta de uma estrutura acadêmica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.



Quando se examinou a opinião dos professores sobre os factores ligados as relações sociais que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática, se constatou que o 65% confirmaram que a falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações têm implicação de alguma maneira no fracasso escolar —sem descartar o peso de um outro 35%.

Tabela nº 34 - A inadequada planificação das tarefas da escola

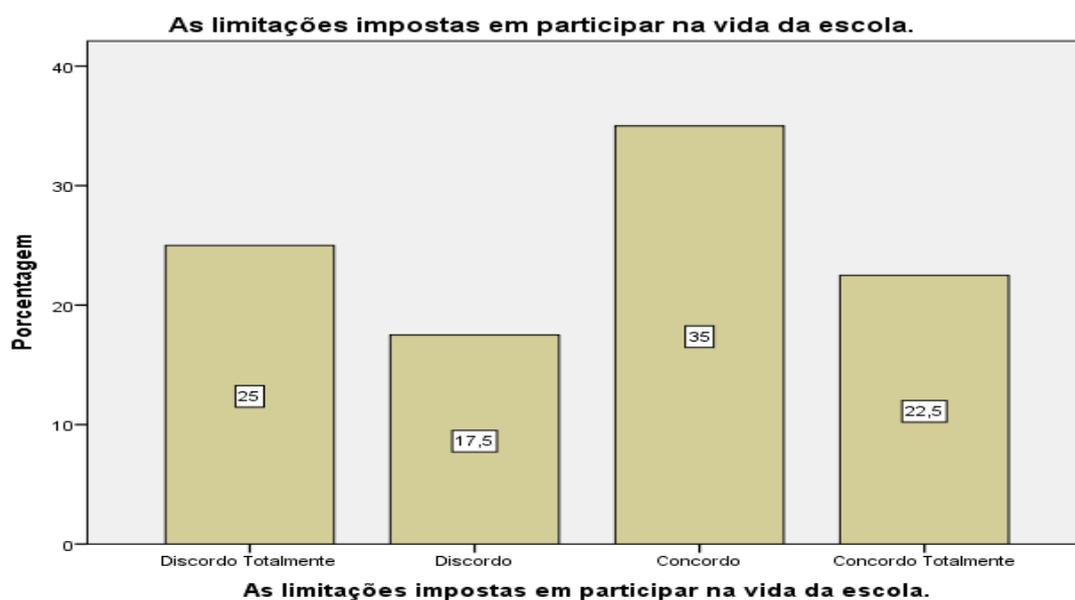
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	9	22,0	22,0	29,3
Válido Concordo	18	43,9	43,9	73,2
Concordo totalmente	11	26,8	26,8	100,0
Total	41	100,0	100,0	



A inadequada planificação das tarefas da escola constitui um indicador que é aceite em cerca de um 71% pelos professores que concordam que se trata de um elemento que pode conduzir ao absentismo escolar. Trata-se de uma aprovação superior em relação aos últimos.

Tabela nº 35 - As limitações impostas em participar na vida da escola

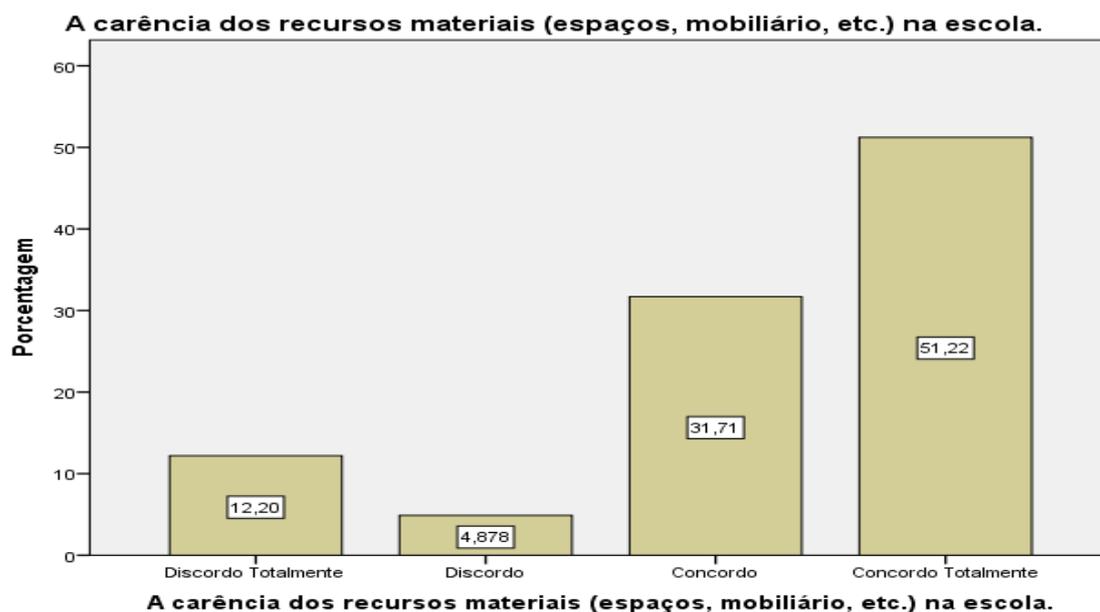
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	24,4	25,0	25,0
	Discordo	7	17,1	17,5	42,5
	Concordo	14	34,1	35,0	77,5
	Concordo totalmente	9	22,0	22,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Ausente	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		



Um outro critério aparece sobre as limitações impostas em participar na vida da escola como aspecto que pode levar a presença do absentismo em causa, se tivéramos em conta que pouco mais do 57% dos professores acreditam neste sentido. Este indicador, no caso dos estudantes, tem uma aprovação de aproximadamente 74% que representa uma diferença de mais de 15% em respeito aos docentes.

Tabela nº 36 - A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	5	12,2	12,2	12,2
Discordo	2	4,9	4,9	17,1
Válido Concordo	13	31,7	31,7	48,8
Concordo totalmente	21	51,2	51,2	100,0
Total	41	100,0	100,0	

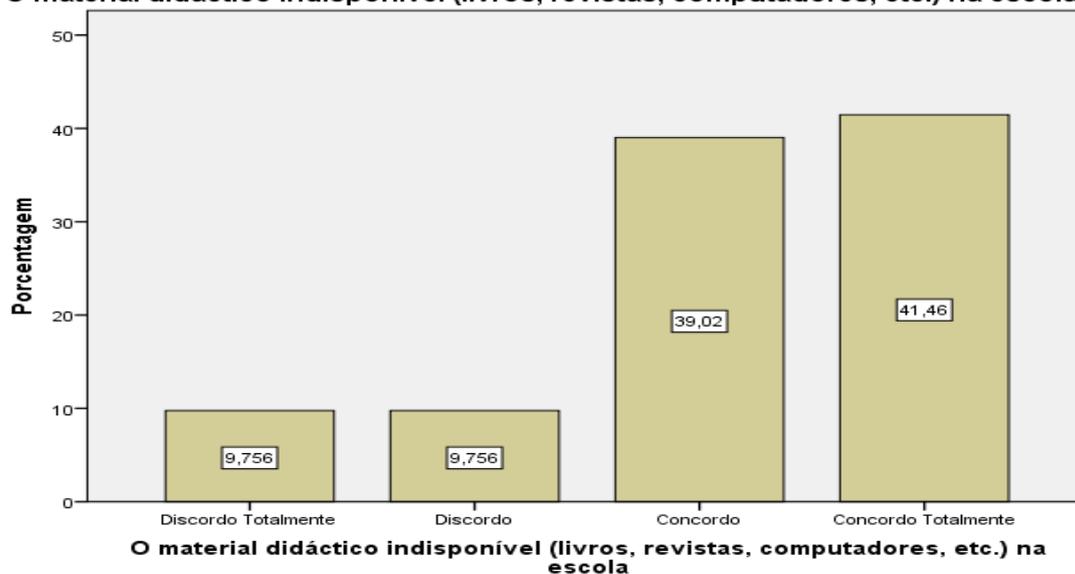


Ainda superior é o facto que um 83% dos docentes asseguram que a carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola é um e pode conduzir ao absentismo escolar.

Tabela nº 37 - O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	4	9,8	9,8	9,8
Discordo	4	9,8	9,8	19,5
Válido Concordo	16	39,0	39,0	58,5
Concordo totalmente	17	41,5	41,5	100,0
Total	41	100,0	100,0	

O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola

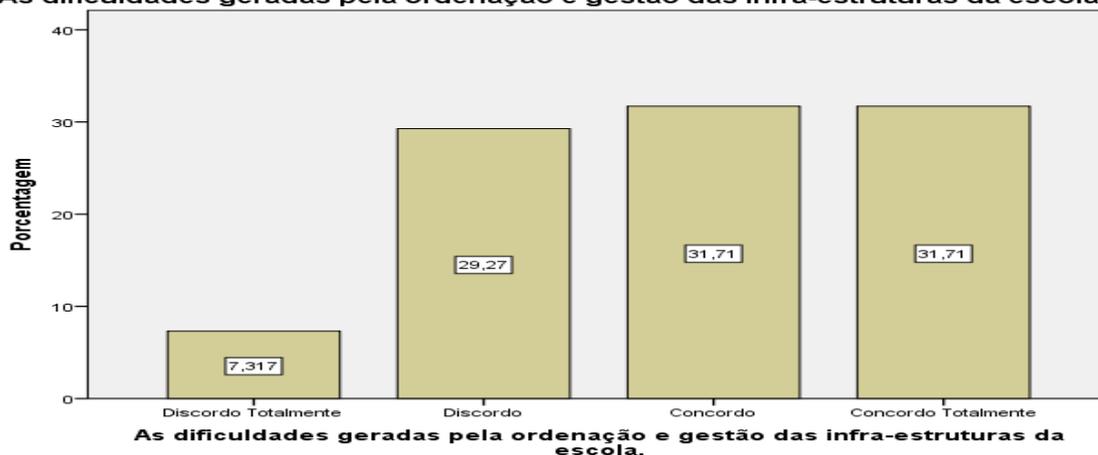


No indicador que refere ao material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola como elemento que pode dar lugar ao absentismo escolar, notamos que a opinião dos professores é considerável porque eles concordam acima de um 80%.

Tabela nº 38 - As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	12	29,3	29,3	36,6
Válido Concordo	13	31,7	31,7	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.

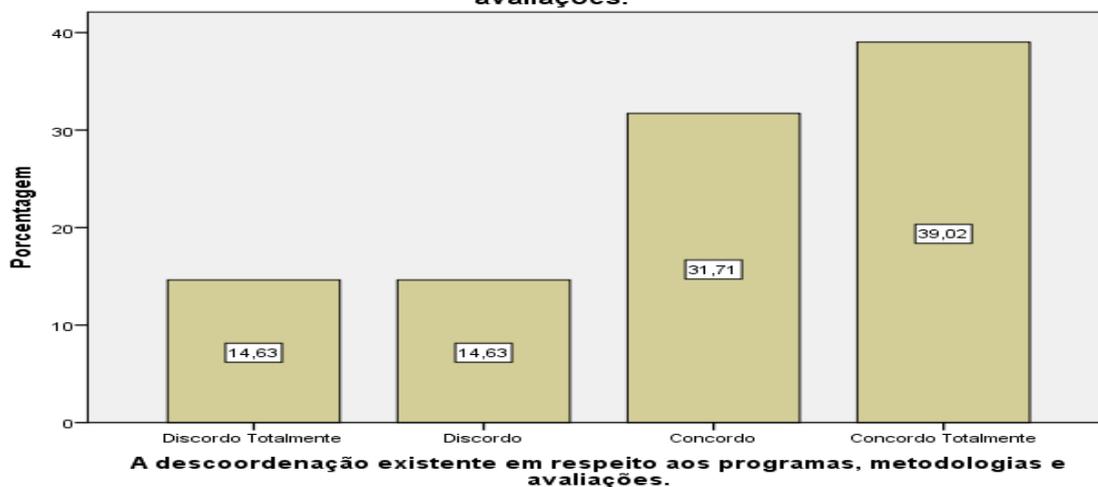


As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola é um ponto um pouco mais baixo dos comentados pelos professores, pois um 63% dos mesmos apontaram como sendo um indicador que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar contra cerca de 37% que pensou de forma diferente.

Tabela nº 39 - A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	6	14,6	14,6	29,3
Válido Concordo	13	31,7	31,7	61,0
Concordo totalmente	16	39,0	39,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

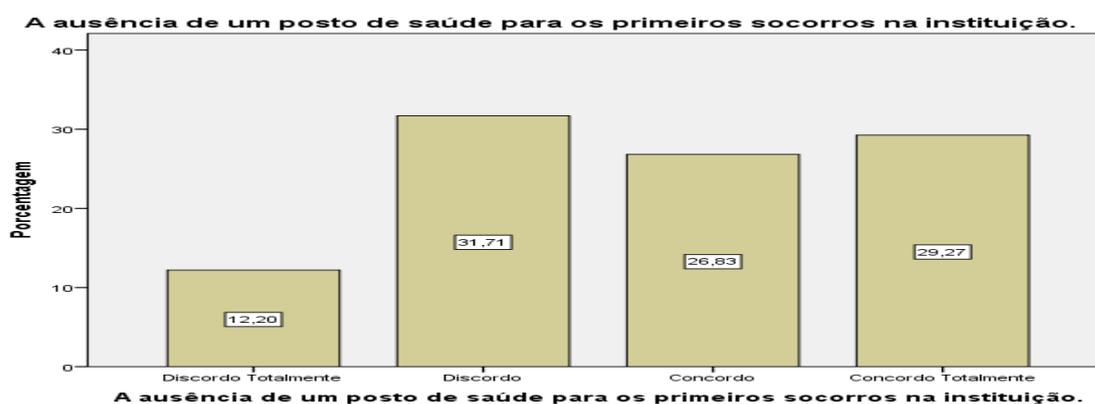
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.



Podemos notar que entre as situações que podem conduzir a possibilidade do aparecimento do absentismo na escola está a descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações, pois quase 71% dos professores concordaram com este horizonte.

Tabela nº 40 - A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição

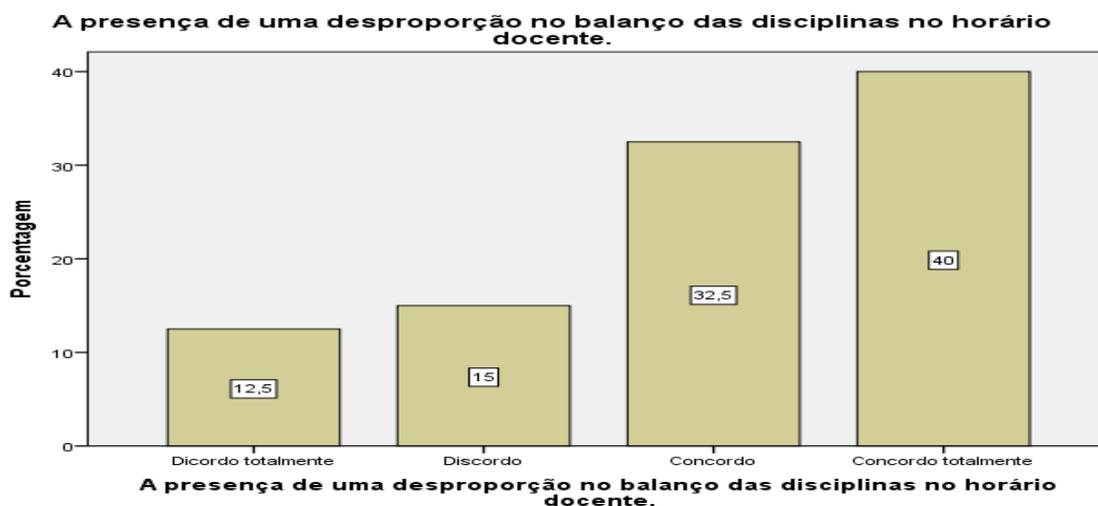
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	5	12,2	12,2	12,2
Discordo	13	31,7	31,7	43,9
Válido Concordo	11	26,8	26,8	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Um outro indicador não menos relevante encontra-se na ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição: quase 56% dos docentes inqueridos certificam este aspecto, e admitem que pode levar ao absentismo em questão —sem deixar de reconhecer que um 44% deles tem uma outra percepção.

Tabela nº 41 - A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	5	12,2	12,5	12,5
Discordo	6	14,6	15,0	27,5
Válido Concordo	13	31,7	32,5	60,0
Concordo totalmente	16	39,0	40,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		

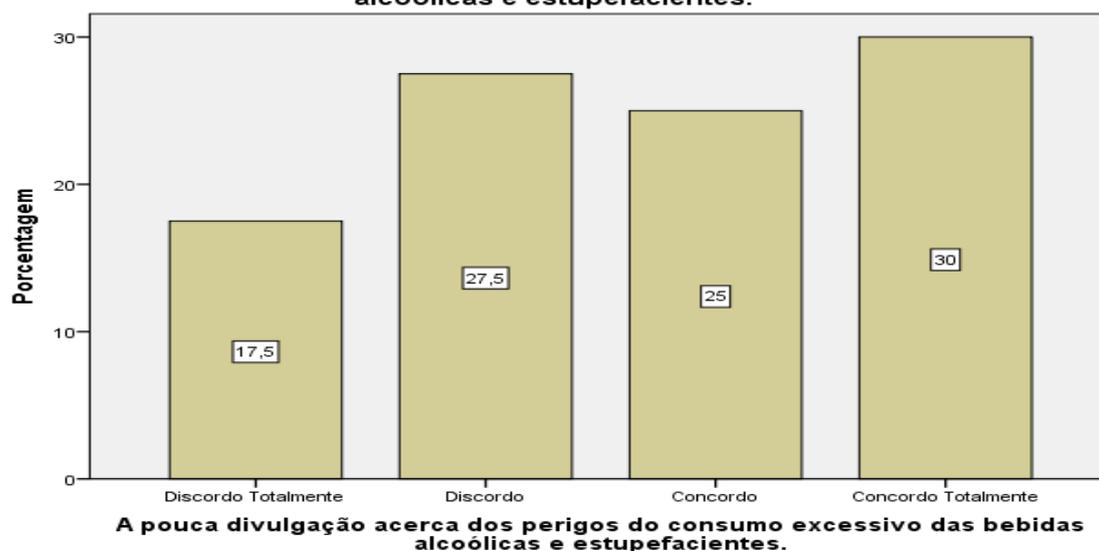


De igual modo pode conduzir ao absentismo escolar a presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente, segundo a opinião que revela que acima de um 72% dos docentes concordaram neste ponto.

Tabela nº 42 - A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	17,5	17,5
Discordo	11	26,8	27,5	45,0
Válido Concordo	10	24,4	25,0	70,0
Concordo totalmente	12	29,3	30,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		

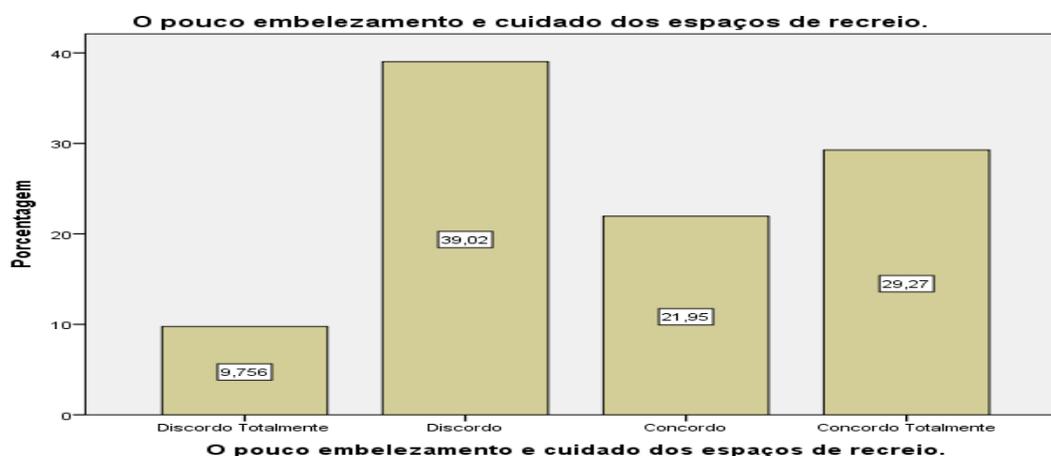
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.



Chamou atenção que o indicador referente a pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes classificou apenas com um 55% na tendência geral exposta pelos professores; na mesma ordem de ideais, 45% deles deixaram o referido indicador fora desta tendência.

Tabela nº 43 - O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio

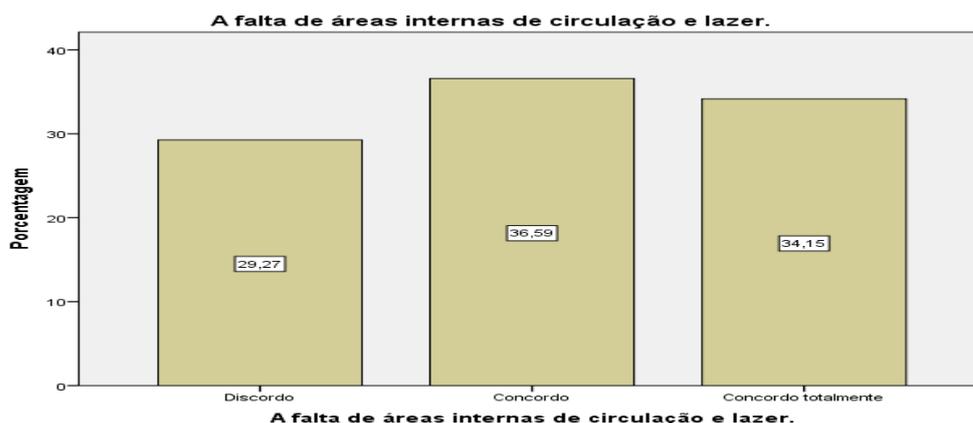
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	4	9,8	9,8	9,8
Discordo	16	39,0	39,0	48,8
Válido Concordo	9	22,0	22,0	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	



O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio, constituiu uma situação que igualmente estimula o absentismo escolar, de acordo com a opinião de alguns professores, apesar do indicador não ser tão representativo: só um pouco mais de 51% dos docentes aceitam este indicador —saltou-nos a vista que cerca de um 49% discordam ao respeito.

Tabela nº 44 - Falta de áreas internas de circulação e lazer

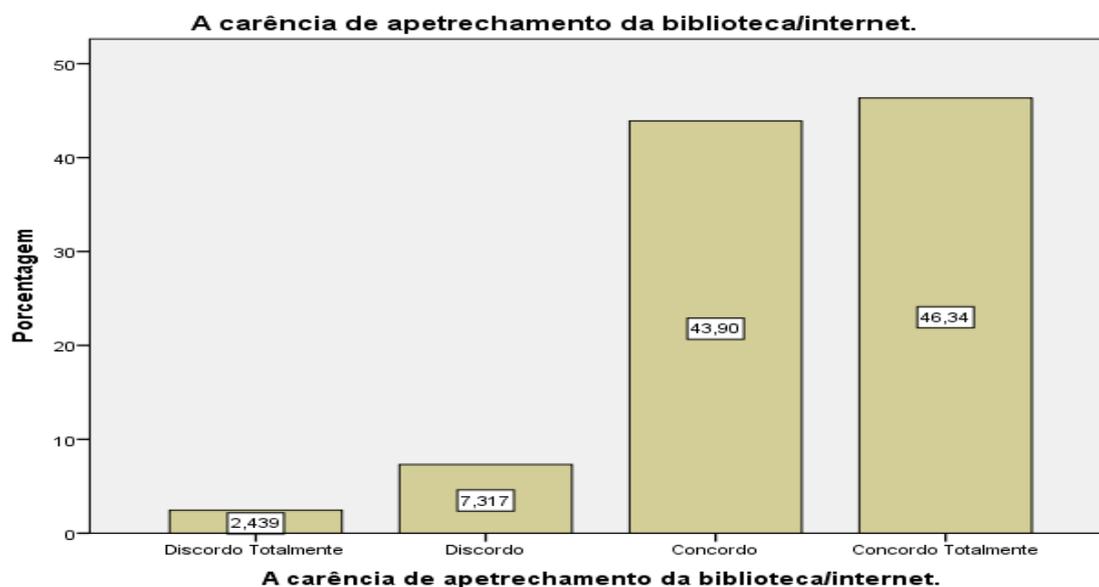
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	12	29,3	29,3	29,3
Discordo	15	36,6	36,6	65,9
Válido Concordo	14	34,1	34,1	100,0
Concordo totalmente	41	100,0	100,0	
Total				



Na mesma ordem de ideia aparece a falta de áreas internas de circulação e lazer como um elemento que desestimula a permanência dos estudantes no recinto escolar em tempo de aulas e de facto é uma situação que pode levar ao absentismo em questão, de acordo com o dado que revela que mais um 70% dos professores concordaram ao respeito.

Tabela nº 45 - A carência de apetrechamento da biblioteca/internet

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	1	2,4	2,4	2,4
Discordo	3	7,3	7,3	9,8
Válido Concordo	18	43,9	43,9	53,7
Concordo totalmente	19	46,3	46,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Para fechar o concernente ao impacto da organização escolar na temática que nos ocupa, resulta notável que a carência de apetrechamento da biblioteca/internet seja um elemento que pode conduzir ao absentismo em causa, segundo a percepção dos professores que chega a uma aproximação de 90%.

4.5.2.1.1.4. AS RELAÇÕES SOCIAIS

Tabela nº 46 - Estatísticas descritivas sobre aspectos ligados a relações sociais que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar

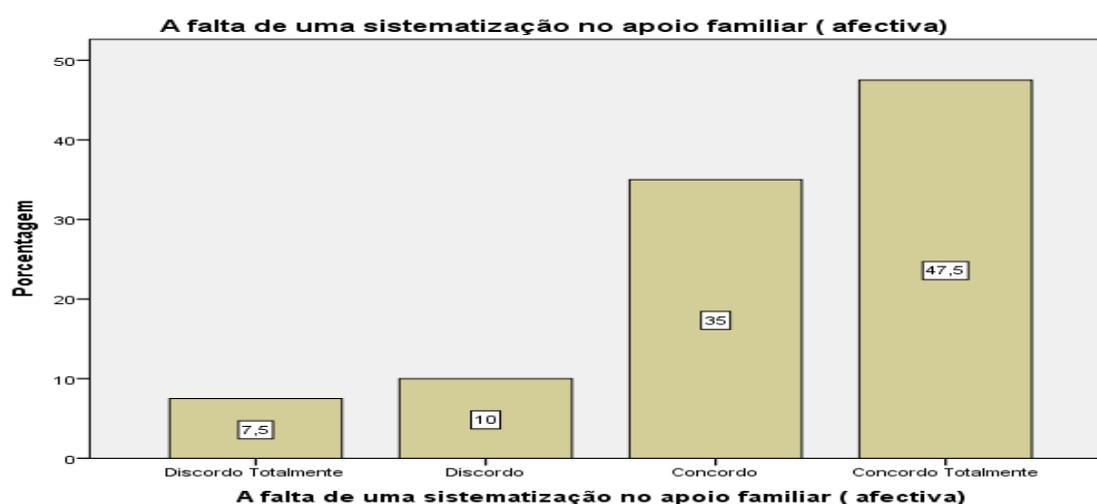
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Varição
A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)	40	1,0	4,0	3,225	,9195	,846
A falta de uma sistematização no apoio familiar(económica)	40	1,0	4,0	3,025	,8317	,692
A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	40	1,0	4,0	2,825	1,1522	1,328

A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	41	1,0	4,0	2,488	,9253	,856
A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.	41	1,0	4,0	2,585	1,0949	1,199
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	41	1,0	4,0	2,854	1,0383	1,078
A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.	41	1,0	4,0	2,780	1,1294	1,276
A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.	41	2,0	4,0	3,195	,7816	,611
A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.	41	1,0	4,0	2,610	1,2016	1,444
Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião	41	1,0	4,0	2,561	1,0500	1,102
Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais	41	1,0	4,0	2,878	,9538	,910
Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais	41	1,0	4,0	2,902	,9697	,940
Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional	41	1,0	4,0	2,780	,9877	,976
Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem	41	1,0	4,0	2,780	1,0843	1,176
N válido (de lista)	40					

TABELAS DE FREQUENCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 47 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)

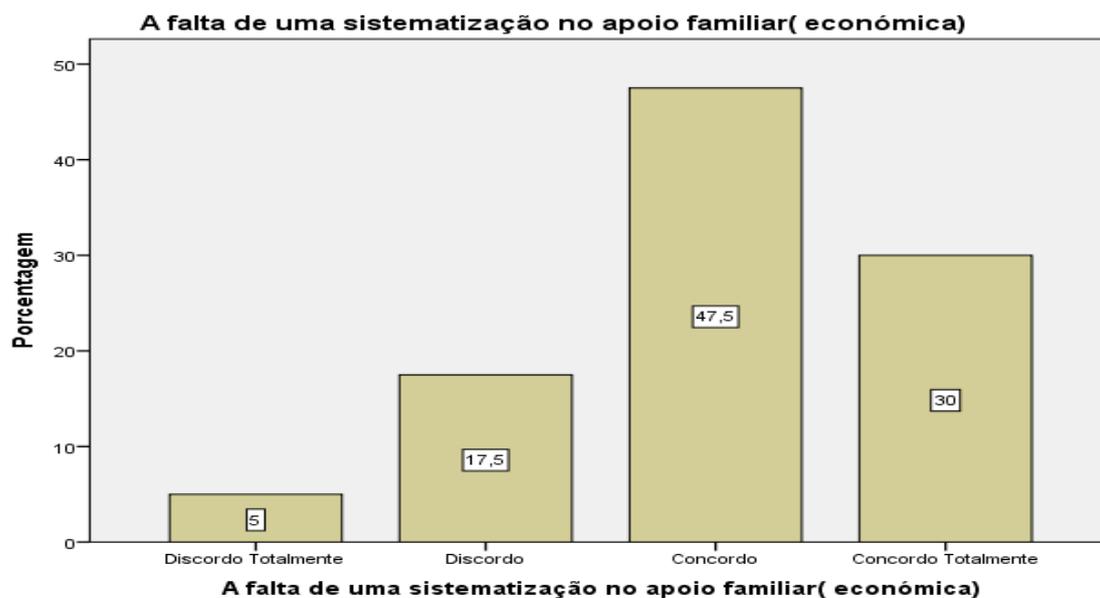
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,5	7,5
Discordo	4	9,8	10,0	17,5
Válido Concordo	14	34,1	35,0	52,5
Concordo totalmente	19	46,3	47,5	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		



No que se refere as relações sociais e o seu impacto no absentismo escolar, é evidente que a falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva) converte-se em um estímulo ao problema que estamos analisar, tanto que mais de 82% dos professores acreditam neste sentido.

Tabela nº 48 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	2	4,9	5,0	5,0
Discordo	7	17,1	17,5	22,5
Válido Concordo	19	46,3	47,5	70,0
Concordo totalmente	12	29,3	30,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		

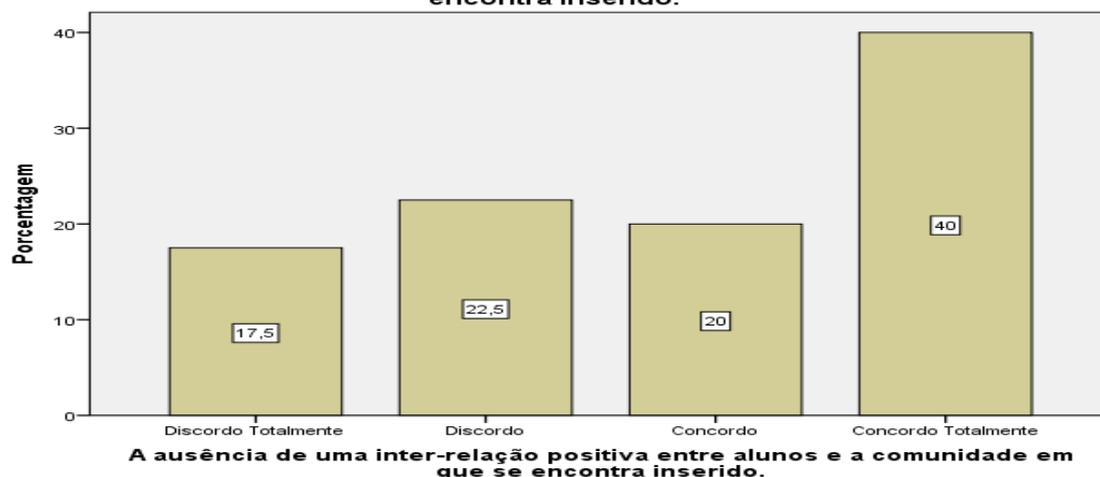


Similarmente, os professores certificam que a falta de uma sistematização no apoio familiar (económica) é também um indicador que pode conduzir ao absentismo em questão toda vez que cerca de 78% deles concordaram neste sentido. Assim, sem dúvida podemos acreditar que a carência no apoio familiar tanto afetiva como económica podem conduzir ao aparecimento do absentismo escolar.

Tabela nº 49 - A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	17,5	17,5
Discordo	9	22,0	22,5	40,0
Válido Concordo	8	19,5	20,0	60,0
Concordo totalmente	16	39,0	40,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		

A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.

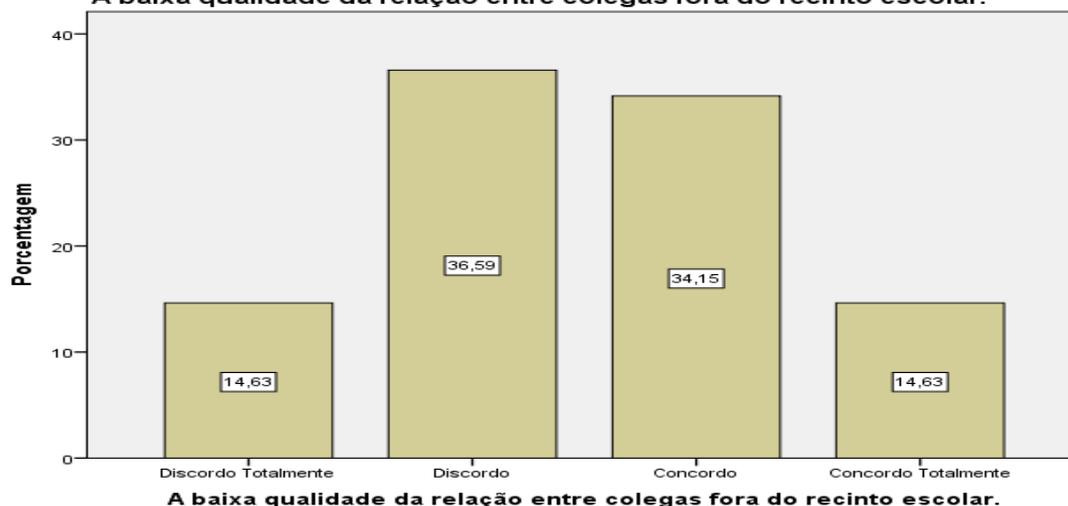


Ao mesmo tempo, há que dizer que a ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido constitui um factor que pode conduzir ao absentismo em questão, de acordo com o critério dos professores que acreditam deste modo em aproximadamente 60% —sem desprezar o facto de que 40% deles pensam de formadistinta.

Tabela nº 50 - A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	15	36,6	36,6	51,2
Válido Concordo	14	34,1	34,1	85,4
Concordo totalmente	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	

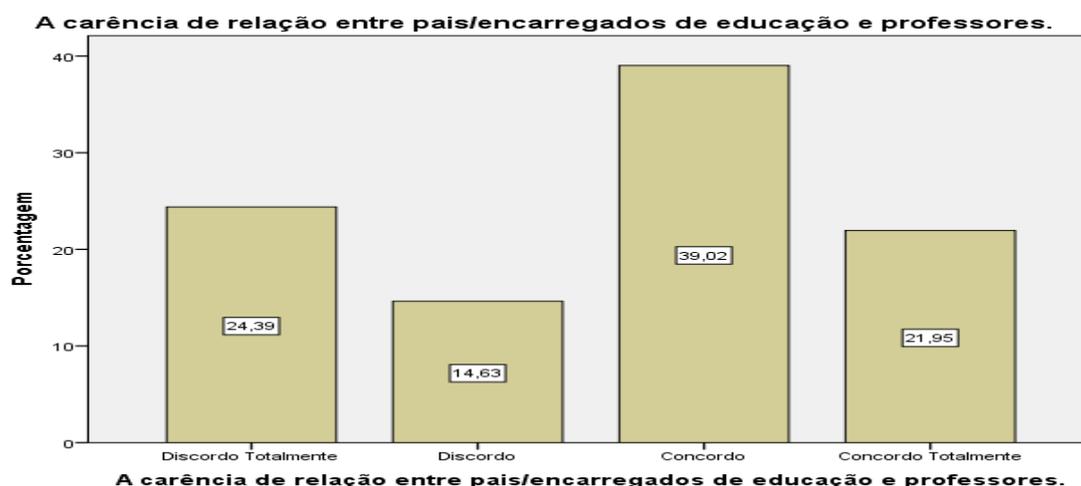
A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.



Quase a mesma proporção com respeito ao indicador anterior (59% dos professores), concordaram que a baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar é um elemento que contribui ao aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática; ainda quando não é pouco o facto de que 41% deles pensam de modo diferente.

Tabela nº 51 - A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	10	24,4	24,4	24,4
Discordo	6	14,6	14,6	39,0
Válido Concordo	16	39,0	39,0	78,0
Concordo totalmente	9	22,0	22,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

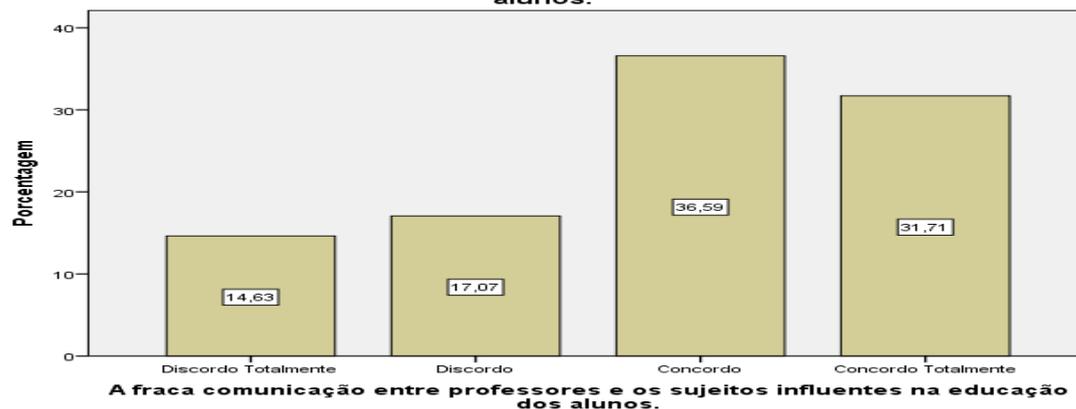


A carência de relação pais/encarregados de educação e professores é um outro factor que no critério dos docentes (61%) pode levar ao absentismo em questão. E também não é desprezável neste sentido que um 39% deles desacreditam a pertinência deste indicador.

Tabela nº 52 - A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	7	17,1	17,1	31,7
Válido Concordo	15	36,6	36,6	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

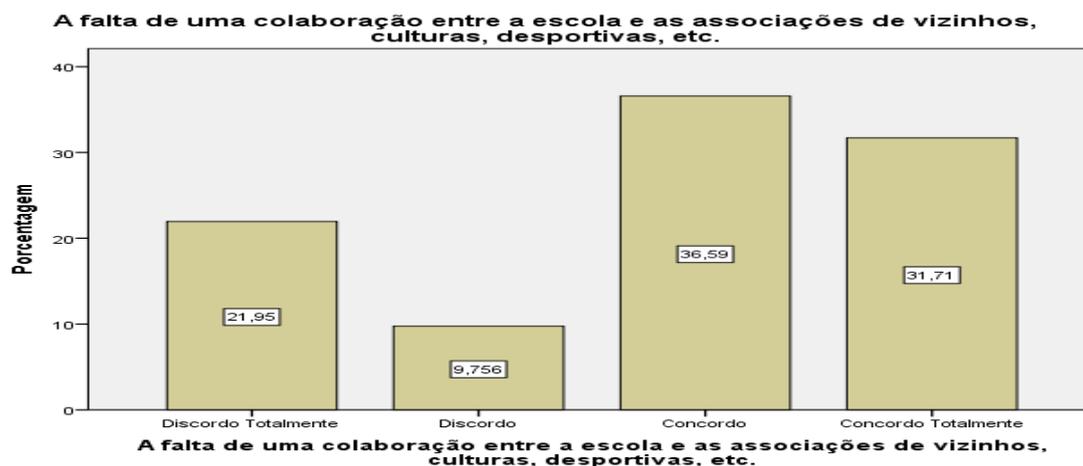
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.



Um 68% dos didactas são de opinião de que a fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos constitui um elemento que pode conduzir ao absentismo escolar contra um 32% dos docentes discordaram neste sentido. É chamativo o dado porque, se aceitamos que a comunicação constitui uma das competências chaves para o sucesso docente, a percentagem de aprovação deste indicador deveria ser muito superior.

Tabela nº 53 - A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc

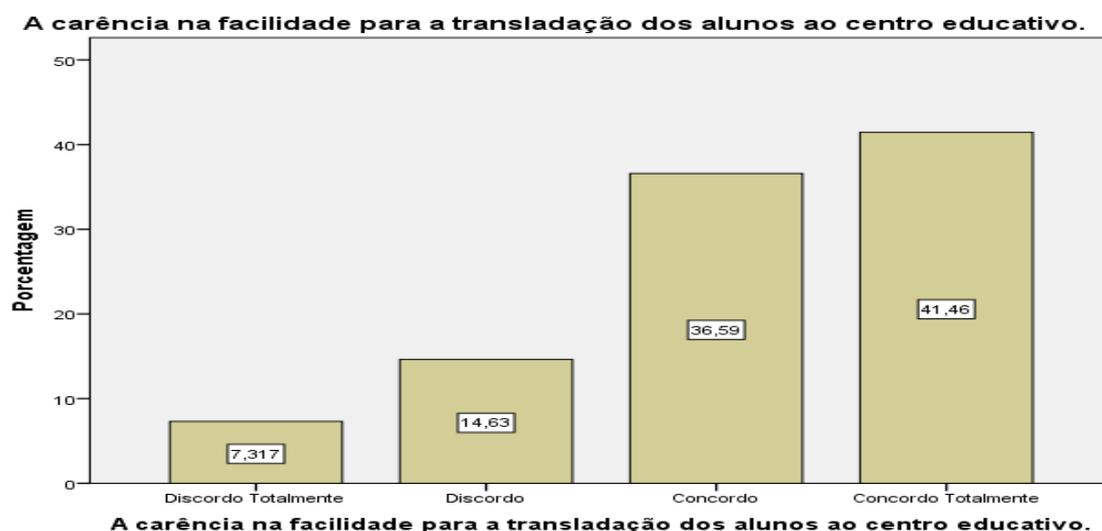
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	9	22,0	22,0	22,0
Discordo	4	9,8	9,8	31,7
Válido Concordo	15	36,6	36,6	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Coincidindo com o indicador anterior, encontra-se que a falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturais, desportivas, etc., pode conduzir ao absentismo escolar pois as percepções dos professores assim certificam em cerca de um 68% —também sem deixar de reconhecer que um 32% exibem um critério diferente.

Tabela nº 54 - A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo

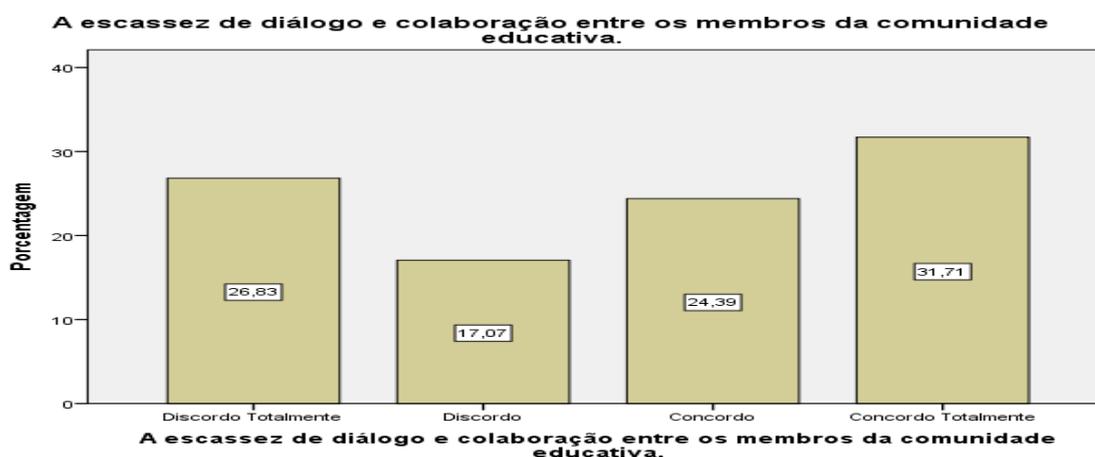
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	6	14,6	14,6	22,0
Concordo	15	36,6	36,6	58,5
Concordo Totalmente	17	41,5	41,5	100,0
Total	41	100,0	100,0	



A diferença dos últimos indicadores, ressalta que cerca de um 78% dos didactas acreditaram que a carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo constitui um indicador que mostra a possibilidade do surgimento do absentismo escolar.

Tabela nº 55 - A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa

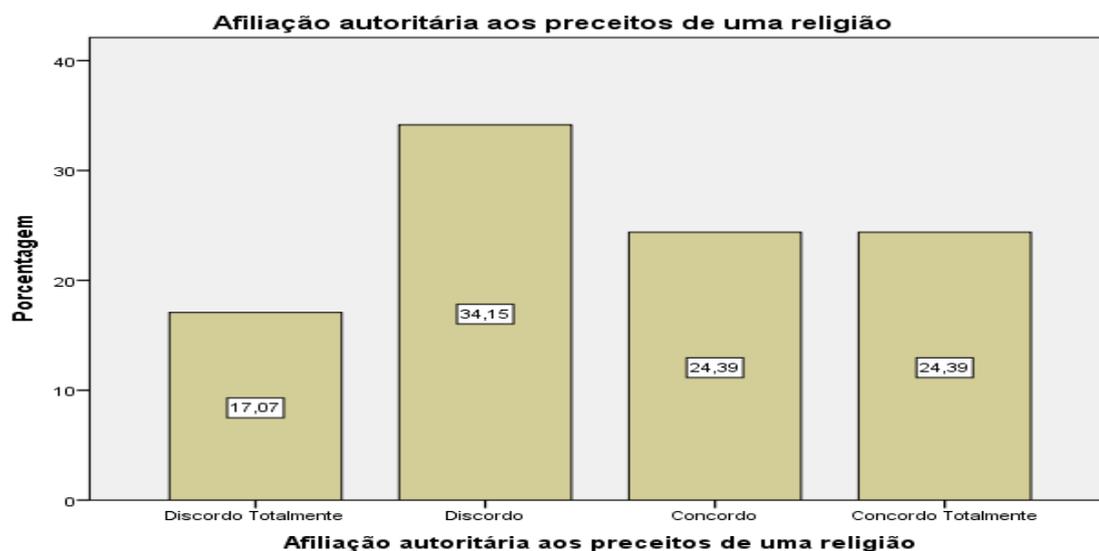
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	11	26,8	26,8	26,8
Discordo	7	17,1	17,1	43,9
Válido Concordo	10	24,4	24,4	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	



A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa, também não é um indicador muito representativo dos indicadores que podem levar ao aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática se tivermos em conta a percepção dos professores que concordaram neste sentido apenas exibiram um 56%. Ou seja, 44% deles discordam ao respeito.

Tabela nº 56 - Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião

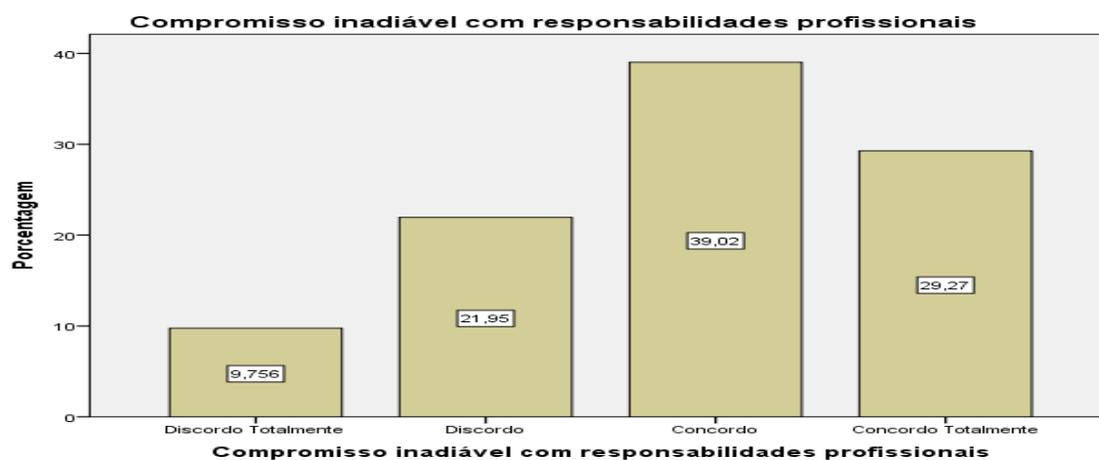
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	17,1	17,1
Discordo	14	34,1	34,1	51,2
Válido Concordo	10	24,4	24,4	75,6
Concordo totalmente	10	24,4	24,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião, constitui um indicador que não chega aos 50% da aprovação dos professores no sentido de ser uma amostra de um elemento que pode conduzir ao absentismo nas aulas de Matemática. É dizer que mais da metade discordaram com este item.

Tabela nº 57 - Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	4	9,8	9,8	9,8
Discordo	9	22,0	22,0	31,7
Válido Concordo	16	39,0	39,0	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Uma outra percepção exibiram os docentes quando encararam o impacto do compromisso inadiável com responsabilidades profissionais como um aspecto que pode

levar ao aparecimento do absentismo em questão pois acima dos 68% dos professores inqueridos creditaram deste modo.

Tabela nº 58 - Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais

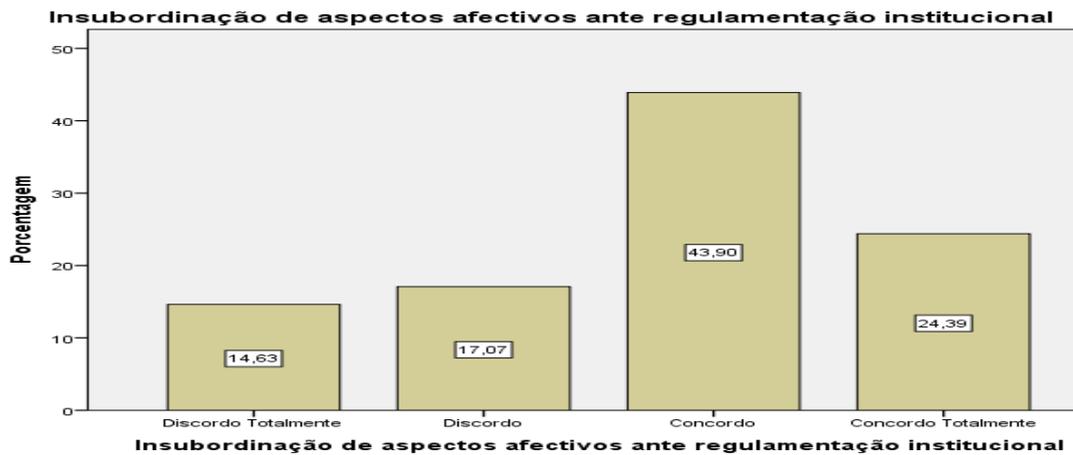
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	12	29,3	29,3	36,6
Válido Concordo	12	29,3	29,3	65,9
Concordo totalmente	14	34,1	34,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Ainda maior que a percentagem anterior é aquela que se refere as aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais como um elemento que pode conduzir ao insucesso em causa, se tivermos em conta que um 73% dos didactas acreditam nesta ordem de ideia.

Tabela nº 59 - Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional

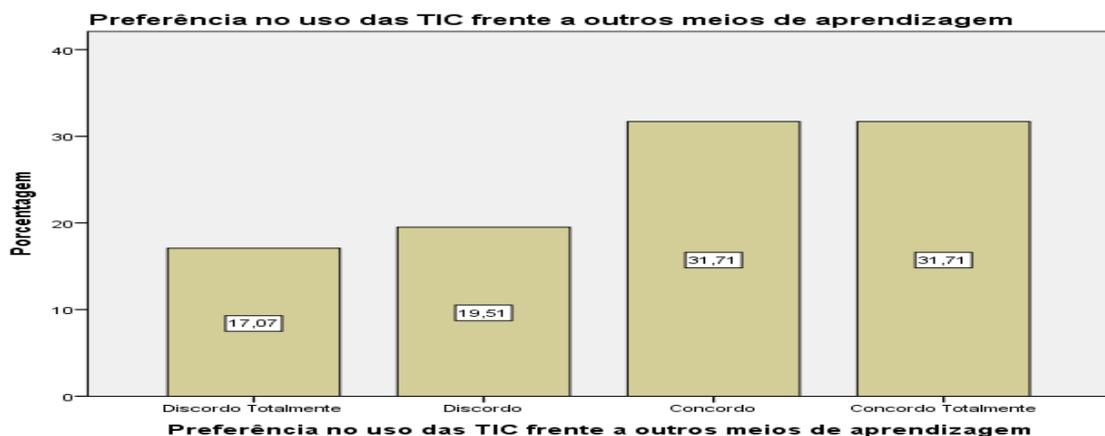
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	7	17,1	17,1	31,7
Válido Concordo	18	43,9	43,9	75,6
Concordo totalmente	10	24,4	24,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Um pouco por baixo da percentagem anterior está o indicador que se refere à insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional com um 68% de concordância por parte dos professores, ainda quando mais de 1/3 deles opinam de maneira diferente.

Tabela nº 60 - Preferência no uso das TICs frente a outros meios de aprendizagem

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentage acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	17,1	17,1
Discordo	8	19,5	19,5	36,6
Válido Concordo	13	31,7	31,7	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Finalmente, no marco das relações sociais, aparece à preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem como um, indicador que pode conduzir ao aparecimento do absentismo escolar a partir do facto que revela que um 63% dos professores pensam desta maneira, sem deixar de reconhecer que um segmento importante deles (37%) pensam de maneira oposta.

4.5.2.1.1.5.ASPECTOS DIDÁTICOS E DO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA QUE PODEM INFLUENCIAR NO ABSENTISMO ESCOLAR

Tabela nº 61 - Estatísticas descritivas sobre os aspectos ligados a didáctica e ao currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar na ESPdN

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Variação
A determinação incorrecta e formulação dos objectivos das aulas;	41	1,0	4,0	2,951	1,0235	1,048
Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar;	41	1,0	4,0	3,049	1,0712	1,148
Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;	41	1,0	4,0	2,854	1,0854	1,178
Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais;	40	1,0	4,0	2,800	,9923	,985
Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;	41	1,0	4,0	2,732	1,0494	1,101
Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.	41	1,0	4,0	2,829	,9193	,845
Linguagem inacessível ao alcance dos alunos	41	1,0	4,0	2,780	1,0609	1,126
Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos	41	1,0	4,0	3,000	1,0000	1,000

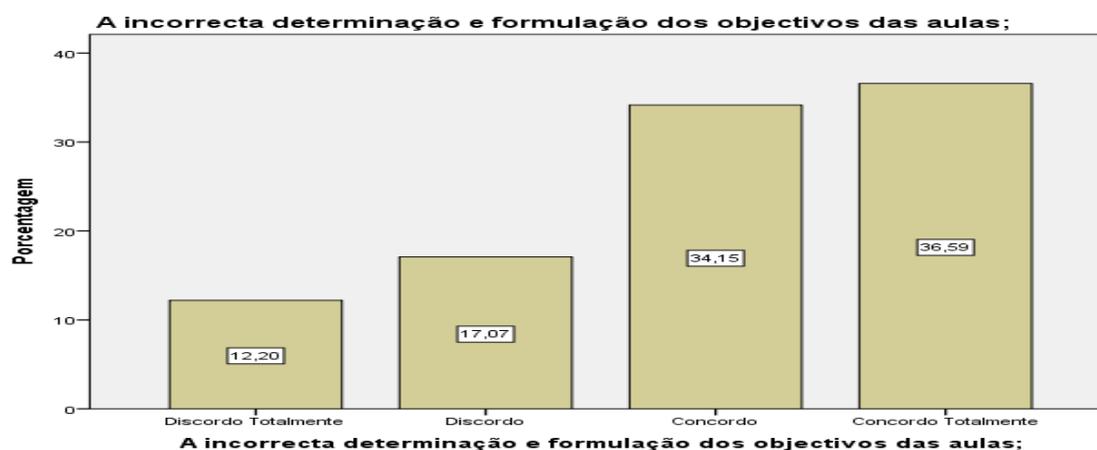
Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;	41	1,0	4,0	2,927	,9846	,970
Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes;	41	1,0	4,0	2,780	,9621	,926
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;	41	1,0	4,0	2,780	1,0371	1,076
Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes;	41	1,0	4,0	2,976	,8800	,774
Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;	41	1,0	21,0	3,415	2,9747	8,849
A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente;	40	1,0	4,0	3,050	,9044	,818
Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	41	1,0	4,0	2,829	1,0223	1,045
O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina;	41	1,0	4,0	3,024	,8800	,774
Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;	41	1,0	4,0	3,000	,8944	,800

Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos;	41	1,0	4,0	2,976	,9080	,824
Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.	41	1,0	4,0	3,073	,8772	,770
A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.	41	1,0	4,0	3,122	,9538	,910
O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.	41	2,0	4,0	3,024	,8212	,674
A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.	41	1,0	4,0	3,146	,7925	,628
A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.	41	1,0	4,0	2,878	,9538	,910
N válido (de lista)	40					

TABELAS DE FREQUENCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 62 - A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas

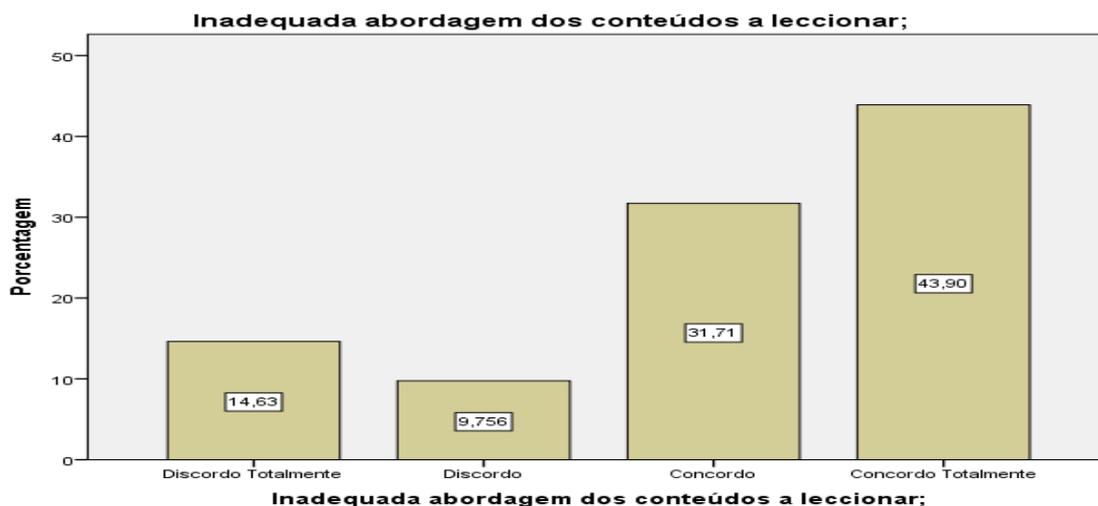
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	5	12,2	12,2	12,2
Discordo	7	17,1	17,1	29,3
Válido Concordo	14	34,1	34,1	63,4
Concordo totalmente	15	36,6	36,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Desde a vertente dos aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática e no marco das situações que podem apresentar os professores, está a incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas toda vez que mais de 70% deles assim acredita.

Tabela nº 63 - Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar

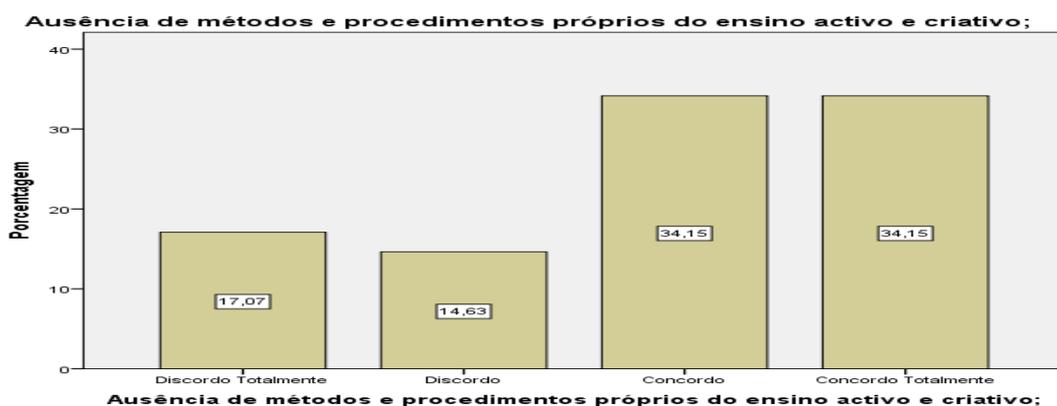
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	4	9,8	9,8	24,4
Válido Concordo	13	31,7	31,7	56,1
Concordo totalmente	18	43,9	43,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	



É revelador o indicador relacionado com a inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar como causador do absentismo escolar se tivermos em conta a opinião dos professores, pois mais de um 75% dos inqueridos admitem que este indicador pode levar ao insucesso em questão.

Tabela nº 64 - Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	17,1	17,1
Discordo	6	14,6	14,6	31,7
Válido Concordo	14	34,1	34,1	65,9
Concordo totalmente	14	34,1	34,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

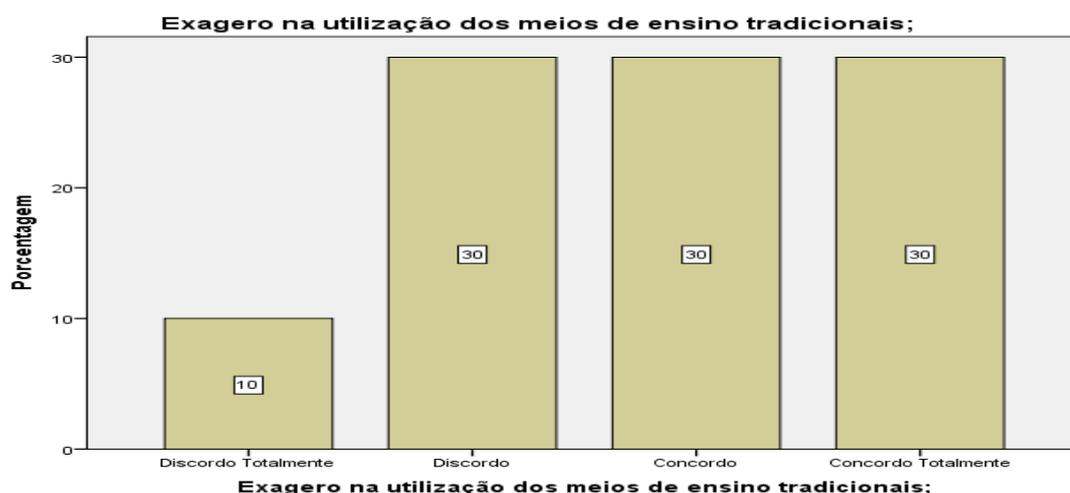


O indicativo relacionado com a ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo, é um outro indicador que também pode conduzir ao absentismo em causa, se olharmos para o facto de que 68% dos docentes pensam deste modo. Não

queremos deixar de resaltar que aproximadamente 32% deles discordam com tal percepção.

Tabela nº 65 - Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais

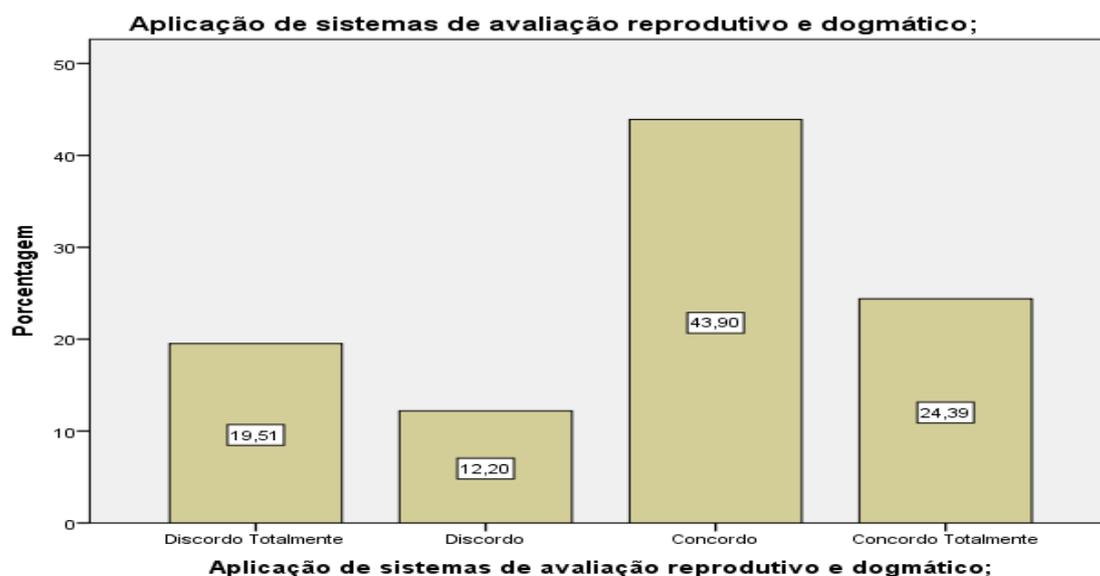
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	4	9,8	10,0	10,0
Discordo	12	29,3	30,0	40,0
Válido Concordo	12	29,3	30,0	70,0
Concordo totalmente	12	29,3	30,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		



Igualmente pode conduzir ao aparecimento do absentismo escolar o exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais, se tivermos em conta que cerca de um 60% dos professores concordaram neste ponto. Mas, é considerável o facto de que um 40% dos docentes inqueridos não tiveram a mesma percepção.

Tabela nº 66 - Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático

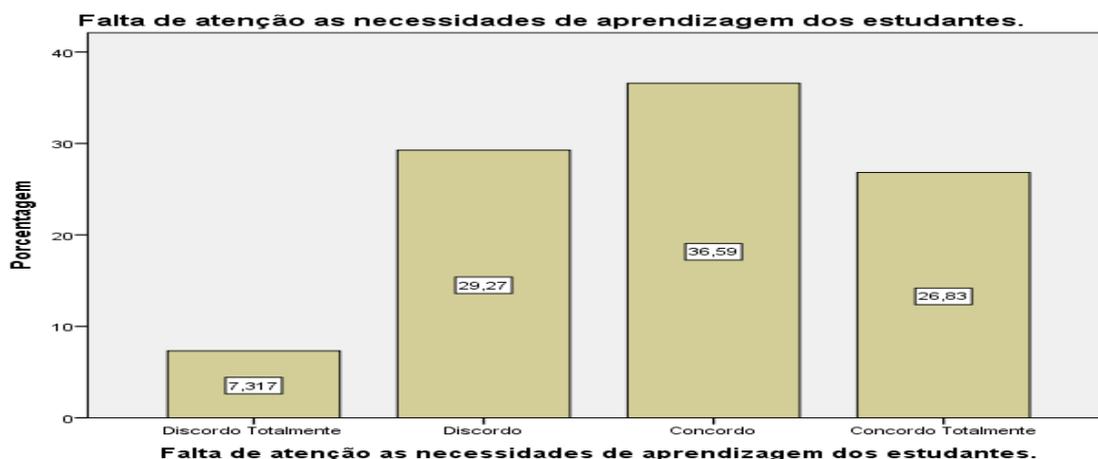
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	8	19,5	19,5	19,5
Discordo	5	12,2	12,2	31,7
Válido Concordo	18	43,9	43,9	75,6
Concordo totalmente	10	24,4	24,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Referindo-nos ainda dos aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar, está a aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático, a julgar pelo facto de que um pouco mais de 68% dos didactas aceitam este indicador contrariamente a um 32% dos professores que discordaram ao respeito.

Tabela nº 67 - Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes

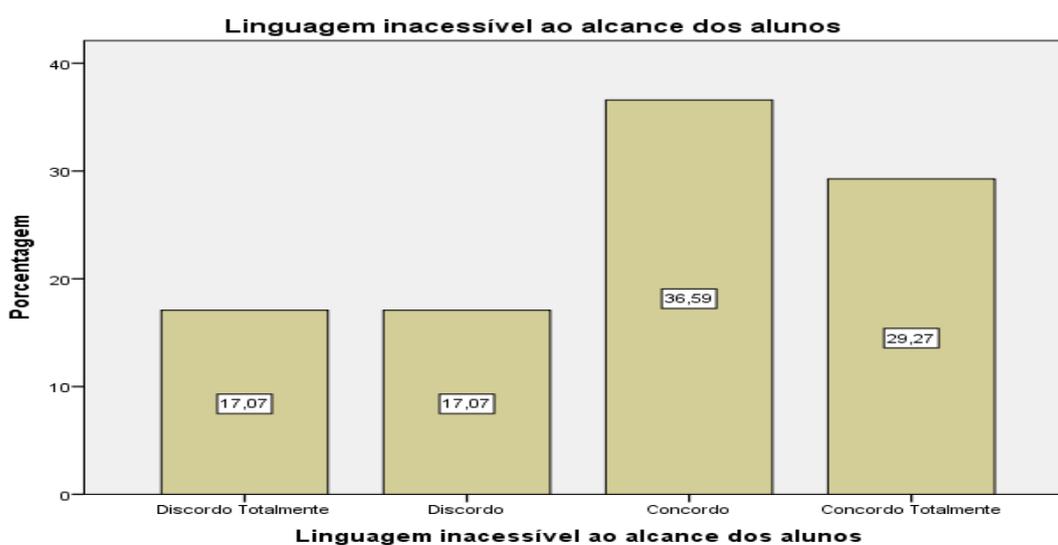
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	12	29,3	29,3	36,6
Válido Concordo	15	36,6	36,6	73,2
Concordo totalmente	11	26,8	26,8	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Na mesma ordem de pensamento, aparece a falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes, pois um 63% dos docentes concordam neste sentido apesar de que cerca de 37% dos didactas não admitem que este indicador pode desestimular a permanência dos estudantes no recinto escolar em tempo de aulas levando-os a situações de absentismo escolar.

Tabela nº 68 - Linguagem inacessível ao alcance dos alunos

	Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Discordo totalmente	7	17,1	17,1	17,1
Discordo	7	17,1	17,1	34,1
Válido Concordo	15	36,6	36,6	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Podemos observar que quase um 66% dos docentes inqueridos acreditaram que a linguagem inacessível ao alcance dos alunos é um elemento que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar, apesar de que um 34% deles não pensar do mesmo modo. Se considerarmos que a comunicação é a principal competência que deve ter o professor, então este indicador deveria ter uma percentagem muito maior como elemento condicionante do insucesso em causa.

Tabela nº 69 - Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	5	12,2	12,2	12,2
Discordo	5	12,2	12,2	24,4
Válido Concordo	16	39,0	39,0	63,4
Concordo totalmente	15	36,6	36,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	



Ainda nos aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar, uma outra percepção encontramos no facto de que mais de 72% dos didactas concordam que conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos constitui um indicador que influencia na presença do dito fenómeno.

Tabela nº 70 - Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes

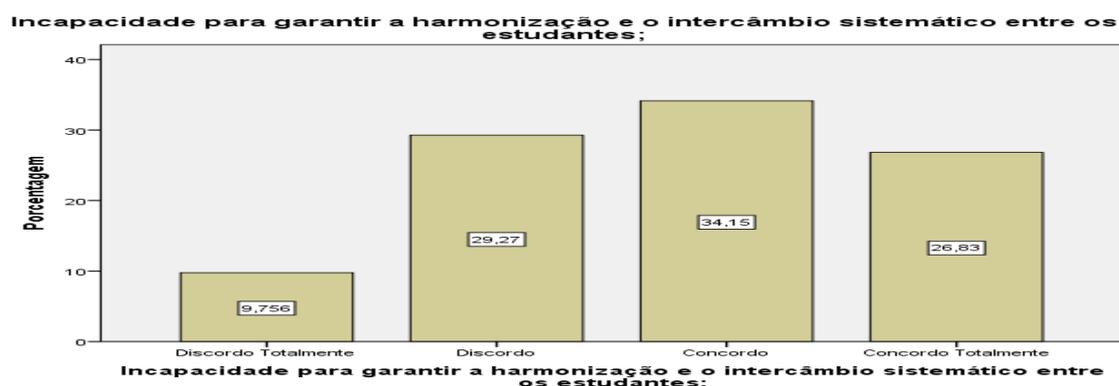
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	3	7,3	7,3	22,0
Válido Concordo	20	48,8	48,8	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	



De igual modo, de forma maioritária(78%) os docentes reconhecem que o indicador sobre o desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes, aparece como um outro aspecto que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática.

Tabela nº 71 - Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	4	9,8	9,8	9,8
Discordo	12	29,3	29,3	39,0
Válido Concordo	14	34,1	34,1	73,2
Concordo totalmente	11	26,8	26,8	100,0
Total	41	100,0	100,0	



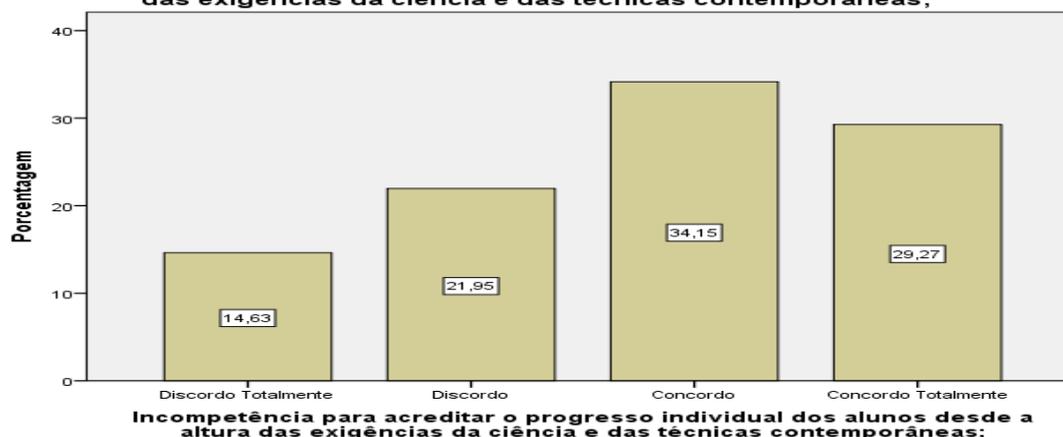
Apesar de ter uma percentagem inferior, a pesquisa evidencia que a incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes constitui um factor que conduz ao absentismo em causa, se tivermos em conta que quase um 61%

dos professores concordam neste sentido. Mas, não deixa de ser chamativo o facto de que cerca de um 39% dos didactas inqueridos não concordam com este aspecto.

Tabela nº 72 - Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	9	22,0	22,0	36,6
Válido Concordo	14	34,1	34,1	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

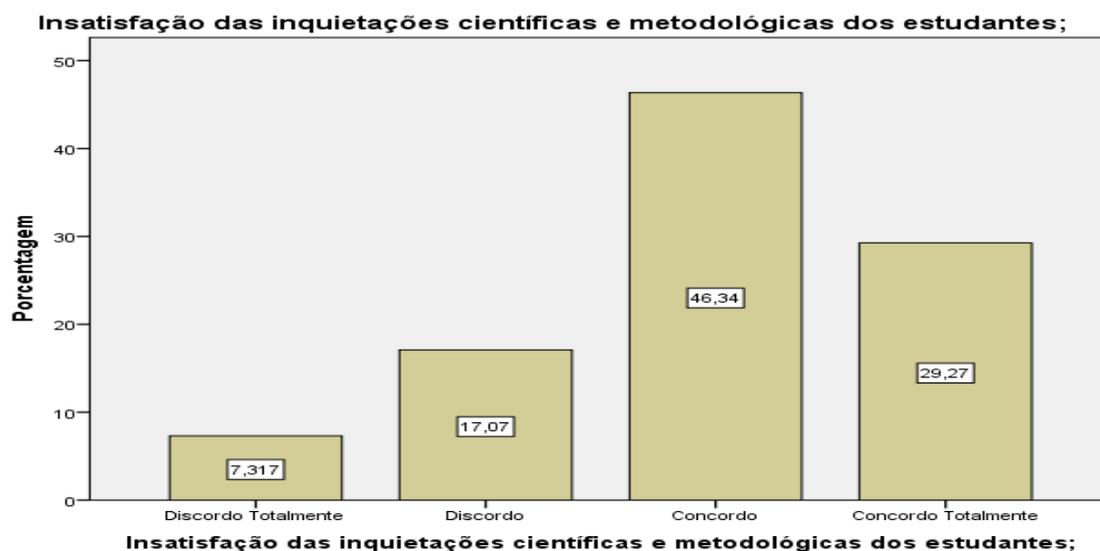
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;



Também é um facto que um pouco mais de 63% dos docentes acreditam que a incompetência dos professores para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas, pode levar ao aparecimento do absentismo em estudo. Mas, este indicador não é muito incisivo se tivermos em conta que um 37% deles discordam neste sentido.

Tabela nº 73 - Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	7	17,1	17,1	24,4
Válido Concordo	19	46,3	46,3	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

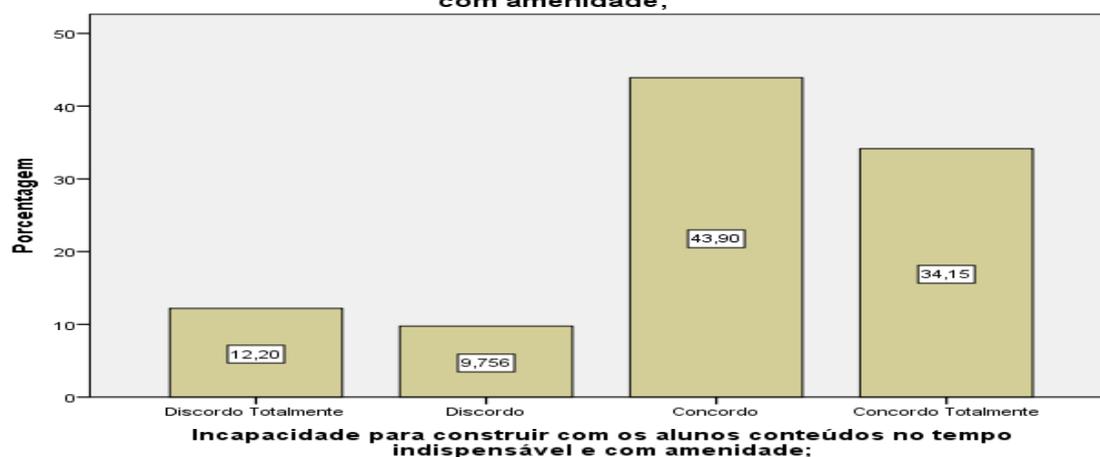


No que respeita a opinião dos docentes sobre a insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes, revela-se que a maior parte dos didactas (mais de 75%) concordam que este constitui um indicador que influencia na presença do dito absentismo.

Tabela nº 74 - Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	5	12,2	12,2	12,2
Discordo	4	9,8	9,8	22,0
Concordo	18	43,9	43,9	65,9
Concordo Totalmente	14	34,1	34,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;



Igualmente tem influência de forma significativa o aparecimento do absentismo em causa a incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade, se tivermos em conta as evidências dos inquiridos: quase um 76% dos docentes assim acredita.

Tabela nº 75 - A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente

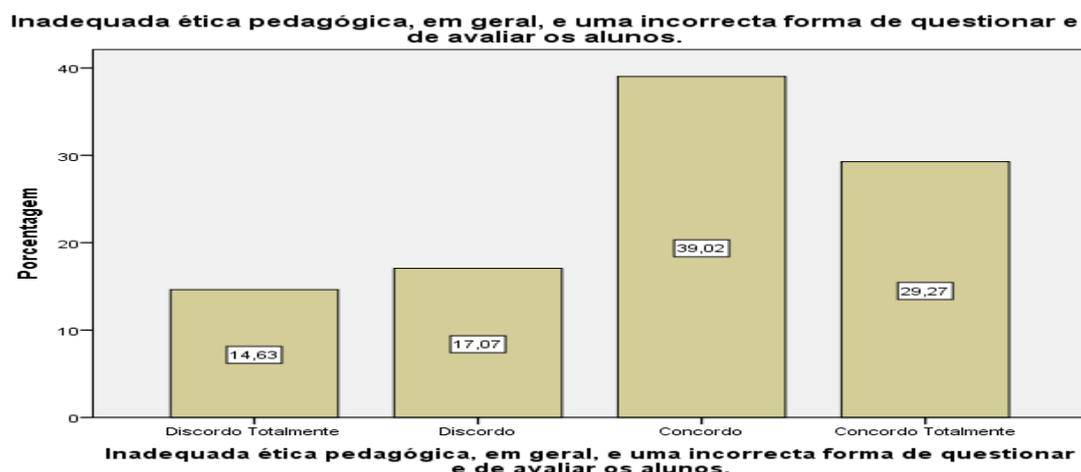
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,5	7,5
Discordo	6	14,6	15,0	22,5
Válido Concordo	17	41,5	42,5	65,0
Concordo totalmente	14	34,1	35,0	100,0
Total	40	97,6	100,0	
Ausente Sistema	1	2,4		
Total	41	100,0		



Influência também de forma marcada no aparecimento do absentismo escolar a falta de uma orientação para o êxito do estudo independente, a julgar pelo facto de que quase um 78% dos professores inqueridos afirmam ao respeito.

Tabela nº 76 - Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	6	14,6	14,6	14,6
Discordo	7	17,1	17,1	31,7
Válido Concordo	16	39,0	39,0	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

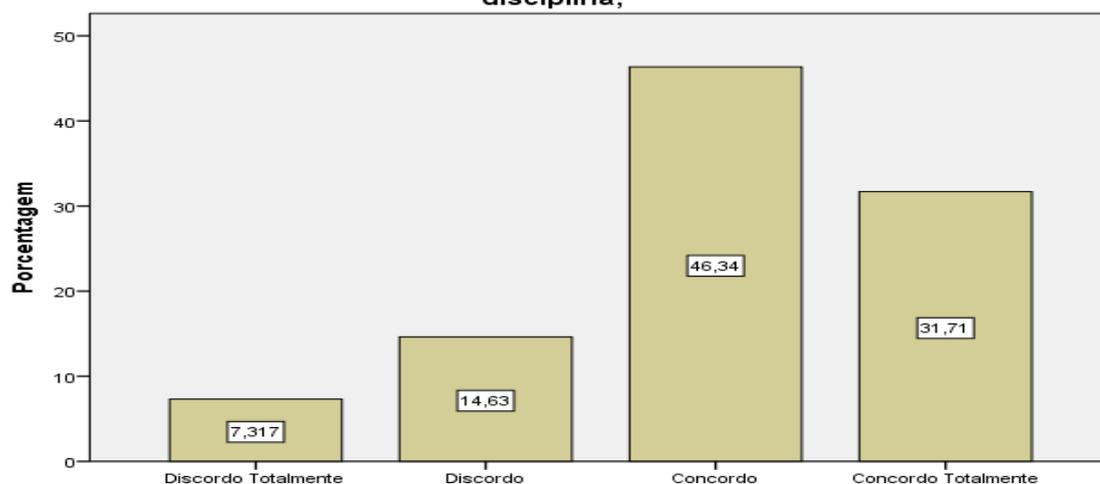


Acreditamos que a inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos pode conduzir ao absentismo nas aulas de Matemática, de acordo com o indicador que mostra que um pouco mais de 68% dos didactas assim afirmam. Sem descartar que cerca de 32% dos docentes inqueridos discordam com tal percepção, estes indicadores levaram-nos a conclusão de que o modo de ver os professores ao respeito é pouco sustentável por quanto qualquer assunto ético tem um impacto decisivo no processo docente educativo.

Tabela nº 77 - O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	6	14,6	14,6	22,0
Válido Concordo	19	46,3	46,3	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceção do currículo da disciplina;



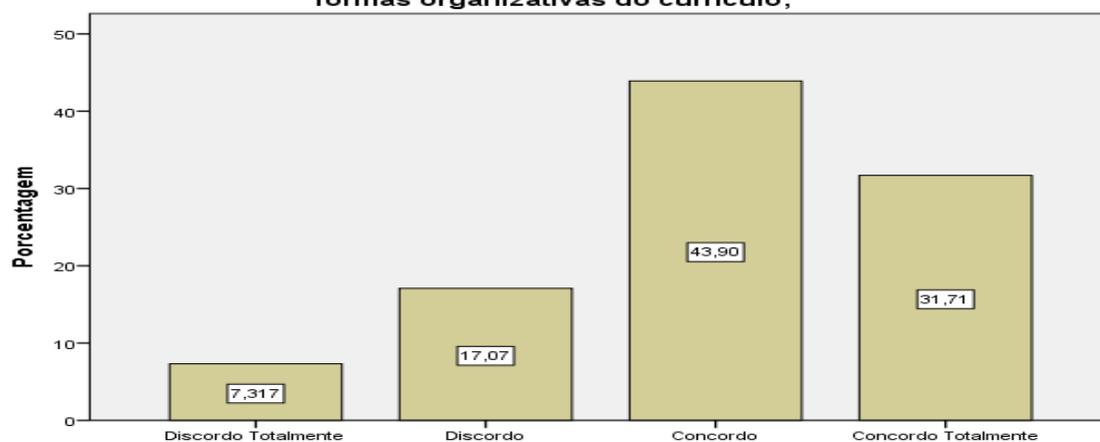
O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceção do currículo da disciplina;

Também é óbvio o dado que revela que um 78% dos docentes concordam que pode influenciar o surgimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática o carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceção do currículo da disciplina.

Tabela nº 78 - Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	7	17,1	17,1	24,4
Válido Concordo	18	43,9	43,9	68,3
Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;

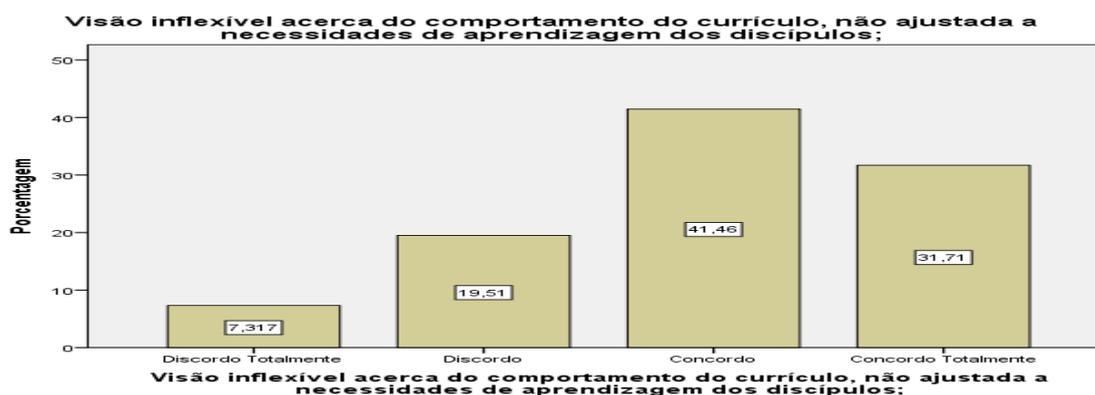


Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;

Ao mesmo tempo, é significativo que aproximadamente 76% dos professores consideram que a inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo conduz ao aparecimento do absentismo escolar.

Tabela nº 79 - Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	7,3	7,3
	Discordo	8	19,5	26,8
	Concordo	17	41,5	68,3
	Concordo totalmente	13	31,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0

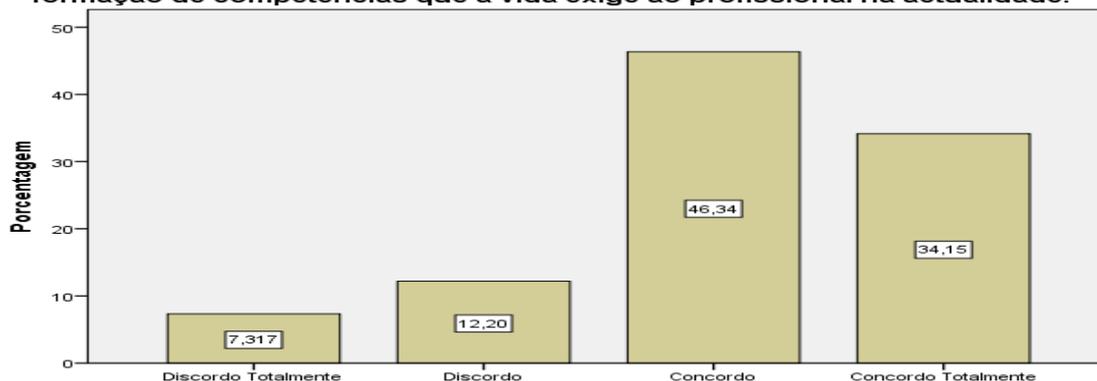


Igualmente, no marco dos aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar, está a visão inflexível acerca do comportamento do currículo não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos, pois um pouco mais de 73% dos docentes assim admitem.

Tabela nº 80 - Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	7,3	7,3
	Discordo	5	12,2	19,5
	Concordo	19	46,3	65,9
	Concordo totalmente	14	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0

Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.



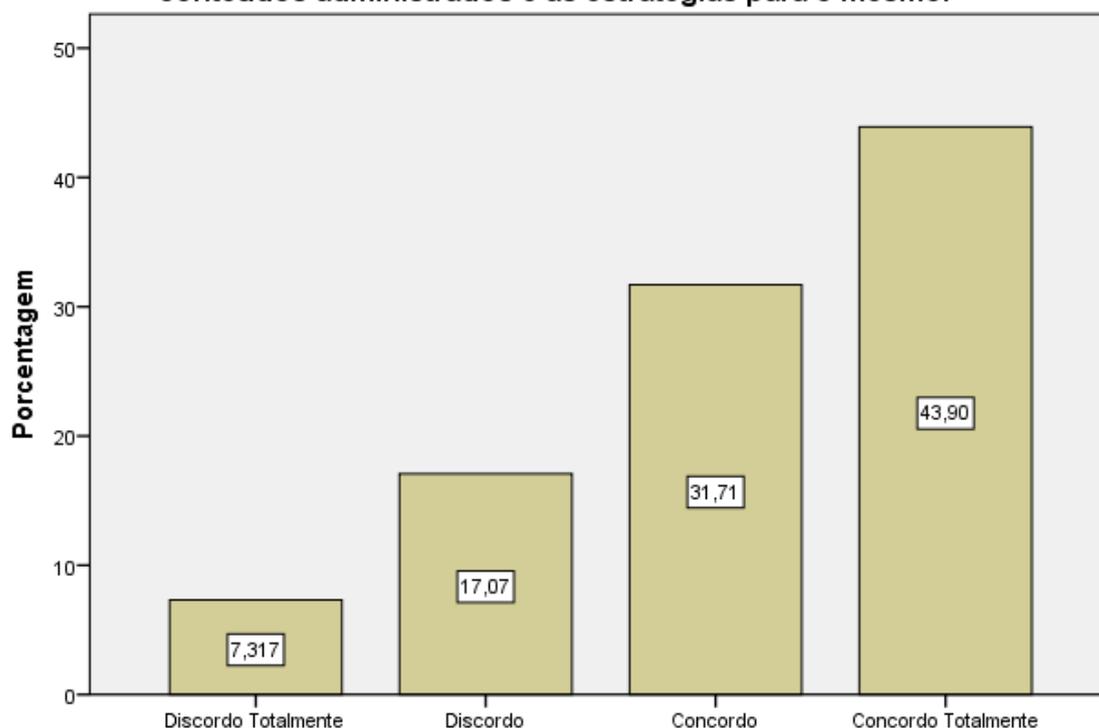
Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.

No mesmo marco, encontramos que um 80% dos didactas consideram que a carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade, constitui um elemento que pode levar ao absentismo escolar.

Tabela nº 81 - A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	7,3	7,3	7,3
Discordo	7	17,1	17,1	24,4
Válido Concordo	13	31,7	31,7	56,1
Concordo totalmente	18	43,9	43,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	

A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.



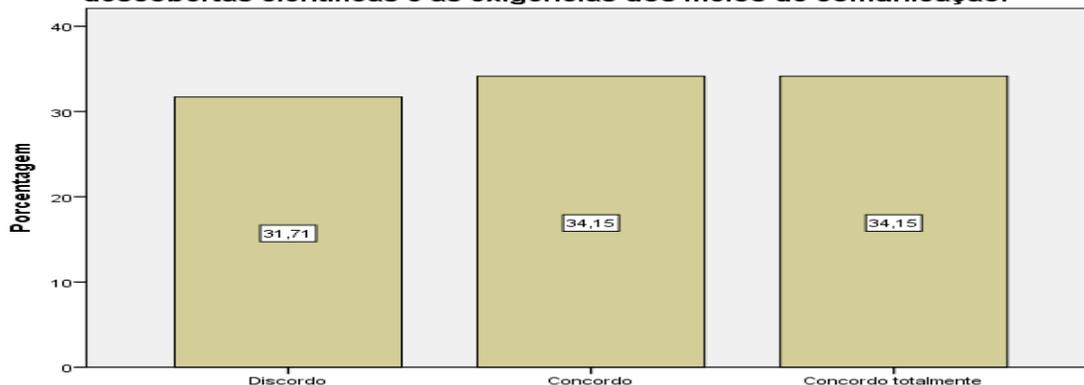
A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.

Entretanto, a incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo, é um outro elemento que tem influência no aparecimento do absentismo em causa, segundo o dado que revela que quase um 76% dos professores concordam neste sentido.

Tabela nº 82 - O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo	13	31,7	31,7	31,7
Concordo	14	34,1	34,1	65,9
Concordo totalmente	14	34,1	34,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.



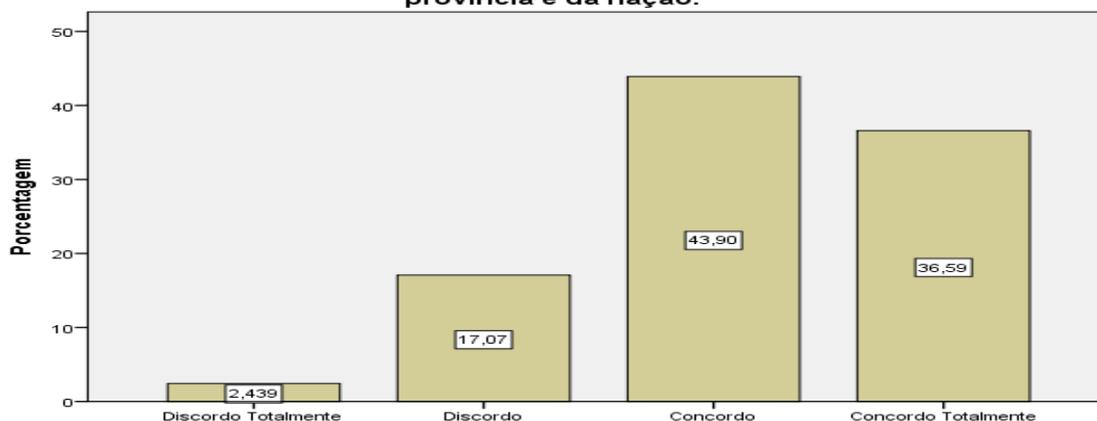
O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.

O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação, converte-se num elemento que contribui no aparecimento do absentismo em estudo, de acordo com o facto de que um 68% dos professores acreditam ao respeito —sem descarta um 32% que pensa de forma diferente.

Tabela nº 83 - A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação

	Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Discordo totalmente	1	2,4	2,4	2,4
Discordo	7	17,1	17,1	19,5
Válido Concordo	18	43,9	43,9	63,4
Concordo totalmente	15	36,6	36,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	

A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.



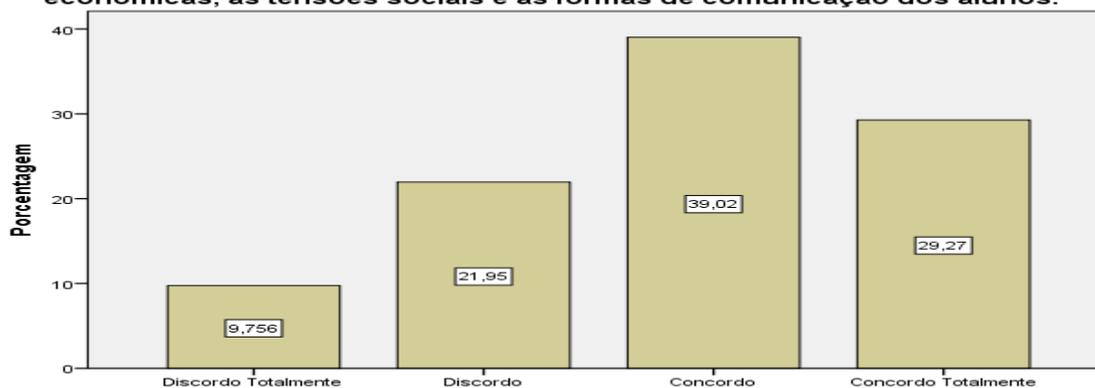
A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.

Na mesma ordem de ideais, é mais perceptível o facto de que a desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação constitui um aspecto que pode levar à presença do absentismo escolar porque um 80% dos docentes concordam ao respeito.

Tabela nº 84 - A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	4	9,8	9,8	9,8
Discordo	9	22,0	22,0	31,7
Válido Concordo	16	39,0	39,0	70,7
Concordo totalmente	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.



A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.

Por sua vez, a falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos, em opinião de um 68% dos didactas constitui um outro elemento que pode conduzir ao aparecimento do absentismo escolar contrariamente a um quase 32% que discorda com este indicador.

4.5.2.1.2. ANÁLISE MULTIVARIADA: ANÁLISE FACTORIAL DO INQUÉRITO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

4.5.2.1.2.1. Análise Factorial I: Docência.

A análise factorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando os dados através da redução de um número de variáveis necessárias para os descrever. Presupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (factores), que expressa o que existe de comum nas variáveis originais. A análise factorial foi realizada para um conjunto de dados resultante dos inquéritos dirigidos aos estudantes e para os professores. Em cada um dos casos a análise foi feita em quatro partes:

Docência;

Organização escolar;

Relações sociais;

Aspectos didáticos e do currículo de Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 85 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos professores. Factor docência

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,581
Teste de esfericidade de Bartlett	Chi-quadrado aprox. de df	430,660 91
	Sig.	,000

Na tabela anterior, o KMO de 0,581 mostra que há uma correlação média entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “Varimax” com Kaiser.

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos” a que maior percentagem apresenta com 0,897.

Tabela nº 86 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor docência

	Inicial	Extração
Desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática.	1,000	,825
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.	1,000	,820
O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor.	1,000	,861
A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.	1,000	,897
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.	1,000	,858
A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.	1,000	,705
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.	1,000	,750
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.	1,000	,841
A mudança constante de professores.	1,000	,679
O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo nos alunos.	1,000	,857
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.	1,000	,863
A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes.	1,000	,849
Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.	1,000	,771
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	1,000	,896

Método de extração: análise do componente principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 87 - Matriz de correlação do inquérito dirigido aos professores. Factor docência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1,000	-,028	,794	,240	,717	,012	,668	,144	,658	,048	,472	-,218
2	-,028	1,000	,110	,615	,192	,082	-,118	,704	,094	,749	-,212	,460
3	,794	,110	1,000	,512	,785	-,024	,690	,283	,571	,066	,442	-,244
4	,240	,615	,512	1,000	,594	,242	,366	,738	,279	,571	,016	,330
5	,717	,192	,785	,594	1,000	,146	,678	,395	,670	,352	,438	-,080
6	,012	,082	-,024	,242	,146	1,000	-,047	,102	,072	,330	,368	,550
7	,668	-,118	,690	,366	,678	-,047	1,000	,309	,544	,009	,259	-,348
8	,144	,704	,283	,738	,395	,102	,309	1,000	,123	,602	-,255	,207
9	,658	,094	,571	,279	,670	,072	,544	,123	1,000	,393	,355	-,169
10	,048	,749	,066	,571	,352	,330	,009	,602	,393	1,000	-,159	,425
11	,472	-,212	,442	,016	,438	,368	,259	-,255	,355	-,159	1,000	,255
12	-,218	,460	-,244	,330	-,080	,550	-,348	,207	-,169	,425	,255	1,000

	13	,523	,046	,411	-,053	,251	-,102	,437	,194	,351	,020	,041	-,413
	14	-,065	,502	,127	,705	,293	,343	-,090	,567	,039	,469	,183	,659
Sig. (17 extremidade)	1		,435	,000	,080	,000	,471	,000	,200	,000	,390	,002	,100
	2	,435		,262	,000	,131	,318	,246	,000	,292	,000	,108	,002
	3	,000	,262		,001	,000	,446	,000	,047	,000	,351	,004	,076
	4	,080	,000	,001		,000	,078	,014	,000	,050	,000	,464	,025
	5	,000	,131	,000	,000		,198	,000	,009	,000	,018	,004	,322
	6	,471	,318	,446	,078	,198		,392	,277	,339	,025	,014	,000
	7	,000	,246	,000	,014	,000	,392		,034	,000	,478	,064	,019
	8	,200	,000	,047	,000	,009	,277	,034		,237	,000	,067	,113
	9	,000	,292	,000	,050	,000	,339	,000	,237		,009	,017	,162
	10	,390	,000	,351	,000	,018	,025	,478	,000	,009		,177	,005
	11	,002	,108	,004	,464	,004	,014	,064	,067	,017	,177		,067
	12	,100	,002	,076	,025	,322	,000	,019	,113	,162	,005	,067	
	13	,001	,396	,006	,380	,070	,277	,004	,128	,018	,453	,406	,006
	14	,353	,001	,231	,000	,041	,020	,300	,000	,410	,002	,143	,000

- 1 - Desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática.
- 2 - Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.
- 3 - O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor.
- 4 - A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- 5 - O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.
- 6 - A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.
- 7 - Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.
- 8 - Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.
- 9 - A mudança constante de professores.
- 10 - O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.
- 11 - A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.
- 12 - A escassez de habilidades na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.
- 13 - Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.
- 14 - A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.

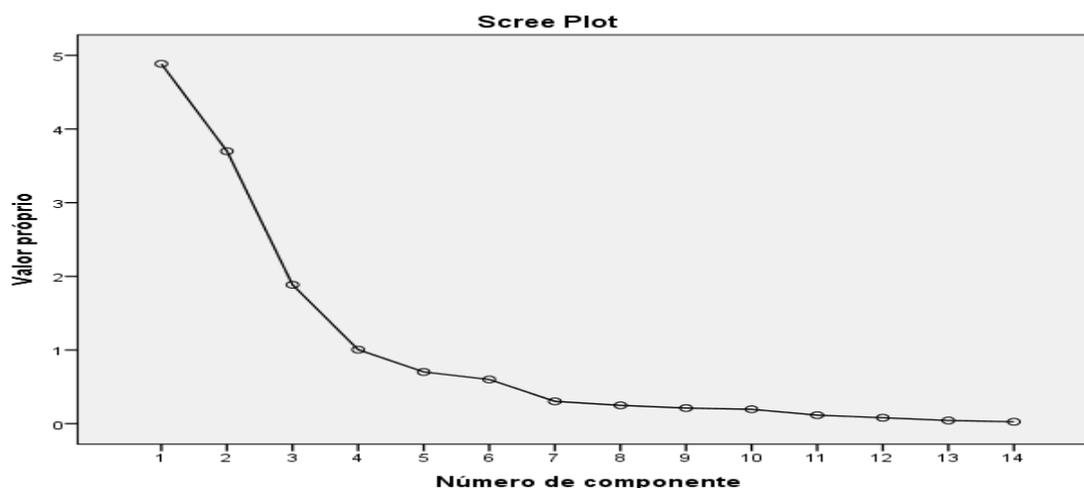
**Tabela nº 88 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores.
Factor docência**

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	4,885	34,896	34,896	4,885	34,896	34,896	4,372	31,230	31,230
2	3,698	26,416	61,312	3,698	26,416	61,312	3,529	25,204	56,435
3	1,885	13,468	74,779	1,885	13,468	74,779	1,961	14,006	70,441
4	1,005	7,179	81,958	1,005	7,179	81,958	1,612	11,517	81,958
5	,703	5,018	86,976						
6	,600	4,288	91,264						
7	,303	2,167	93,431						
8	,249	1,775	95,207						
9	,212	1,512	96,719						
10	,195	1,394	98,113						
11	,116	,826	98,938						
12	,080	,574	99,512						
13	,043	,305	99,817						
14	,026	,183	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

Apresenta-se igualmente a tabela de variância onde, seguindo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existirem 4 (quatro) valores próprios maiores que um, pelo critério Kaiser, retém-se estes 4 (quatro) factores. O primeiro factor explica 34,89% da variância, o segundo 26,42%, o terceiro explica 13,47% e o quarto explica 7,18%. Juntos explicam 81,96 % da variabilidade das 14 variáveis originais.

O Scree Plot corrobora a retenção dos 4 (quatro) factores. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios (quatro factores).



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 a este factor (mais ou menos 0,4).

O método de extração utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela nº 89 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos professores. Factor docência

	Componente			
	1	2	3	4
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.	,886	-,212	,114	-,123
O desapareço que os Alunos têm do trabalho do professor	,797	-,419	,047	-,220
A desanteção do professor ao grau de desenvolvimento Cognitivo dos alunos.	,776	,442	-,114	-,294
Desinteresse do aluno em aprender Matemática.	,708	-,551	,120	,076
A mudança constante de professores.	,692	-,338	,072	,283
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.	,664	-,522	-,079	-,174
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.	,638	,453	-,469	-,093
A escassez de habilidadena criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes	,115	,779	,458	,137
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos	,453	,722	,238	-,336
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.	,465	,655	-,381	,173
O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.	,552	,583	-,219	,406
Sensação de perca de tempo e carência de aprendizagempor parte do aluno durante as aulas.	,339	-,532	-,365	,489
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina	,352	-,255	,821	,021

A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.	,238	,374	,587	,406
---	------	------	------	------

Método de extração: Análise do Componente principal.
4 componentes extraídos.

Tabela nº 90 - Matriz de componente rotativa^a do inquérito dirigido aos professores. Factor docência

	Componente			
	1	2	3	4
O despreço que os Alunos têm do trabalho do professor.	,918	,103	-,082	,039
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.	,878	,265	,107	,073
Desinteresse do aluno em aprender Matemática.	,874	-,030	,066	-,238
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.	,834	,034	-,213	-,092
A mudança constante de professores.	,707	,153	,207	-,336
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.	-,049	,898	,107	,009
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.	,231	,870	-,136	,115
O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.	,046	,846	,341	-,155
A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.	,442	,730	,051	,409
A influencia negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.	,026	,128	,828	,041
A escassez de habilidadena criação da melhoressituações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes.	-,259	,358	,709	,388
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.	,550	-,392	,612	,179
Sensação de perca de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.	,411	,084	-,150	-,757
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos.	,094	,554	,338	,683

Método de extração: Análise do Componente principal.
Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.
Rotação convergida em 5 iterações.

Das duas tabelas anteriores, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

- O despreço que os alunos têm do trabalho do professor;
- O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias;
- Desinteresse do aluno em aprender Matemática;
- Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas;
- A mudança constante de professores;
- A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento Cognitivo dos alunos;

A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina;

Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.

Factor 2: Está composto pelas seguintes variáveis:

Falta de estímulo dos Alunos em Participarem em atividades da Classe;

Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos;

O desdém no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos;

A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento Cognitivo dos alunos;

A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos.

Factor 3: Está composto pelas seguintes variáveis:

A influência negativa das atitudes incorretas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas;

A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes;

A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.

Factor 4: Está composto pelas seguintes variáveis:

A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos;

A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos.

4.5.2.1.2.2. Análise factorial II: Organização escolar.

Nesta segunda fase, usou-se de forma semelhante à primeira, O Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e o teste de Bartlett para determinar a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise factorial. O KMO de 0,668 mostra que há uma correlação razoável entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita, permitiu-nos

tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “ Varimax” com Kaiser.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 91 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,668
Teste de esfericidade de Bartlett	Chi-quadrado aprox. de df	467,948
	Sig.	,000

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “A inadequada planificação das tarefas da escola” a que maior percentagem apresenta com 0,917.

Tabela nº 92 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar

	Inicial	Extração
A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.	1,000	,878
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.	1,000	,600
A inadequada planificação das tarefas da escola.	1,000	,917
As limitações impostas em participar na vida da escola.	1,000	,729
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	1,000	,812
O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola	1,000	,848
As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.	1,000	,859
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.	1,000	,641
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	1,000	,856
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	1,000	,806
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	1,000	,851
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	1,000	,868
A falta de áreas internas de circulação e lazer.	1,000	,799
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	1,000	,843

Método de extração: análise do componente principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 93 - Matriz de correlação do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1,000	,039	,494	-,003	,218	,387	,221	,168	,213	,226	,205	-,333	-,368	,171
2.	,039	1,000	,319	,635	,414	,640	,386	,169	,069	,500	-,165	,366	,243	,325
3	,494	,319	1,000	,468	,764	,457	,853	,471	,684	,329	,356	-,294	,360	,170
4.	-,003	,635	,468	1,000	,517	,605	,465	,640	,157	,557	-,166	,421	,215	,450
5	,218	,414	,764	,517	1,000	,547	,747	,446	,608	,565	,122	-,121	,374	,225
6	,387	,640	,457	,605	,547	1,000	,486	,554	,086	,819	-,276	,203	-,037	,514
7	,221	,386	,853	,465	,747	,486	1,000	,518	,670	,388	,262	-,116	,540	,234
8	,168	,169	,471	,640	,446	,554	,518	1,000	,142	,646	-,196	,217	,122	,620
9	,213	,069	,684	,157	,608	,086	,670	,142	1,000	-,024	,687	-,188	,472	-,039
10	,226	,500	,329	,557	,565	,819	,388	,646	-,024	1,000	-,361	,223	,000	,537
11	,205	-,165	,356	-,166	,122	-,276	,262	-,196	,687	-,361	1,000	-,099	,331	-,110
12	-,333	,366	-,294	,421	-,121	,203	-,116	,217	-,188	,223	-,099	1,000	,043	,579
13	-,368	,243	,360	,215	,374	-,037	,540	,122	,472	,000	,331	,043	1,000	,159
14	,171	,325	,170	,450	,225	,514	,234	,620	-,039	,537	-,110	,579	,159	1,000
1		,406	,001	,494	,088	,007	,086	,150	,093	,081	,103	,018	,010	,145
2	,406		,023	,000	,004	,000	,007	,149	,336	,001	,154	,010	,065	,020
3	,001	,023		,001	,000	,002	,000	,001	,000	,019	,012	,033	,011	,147
4	,494	,000	,001		,000	,000	,001	,000	,166	,000	,153	,003	,091	,002
5	,088	,004	,000	,000		,000	,000	,002	,000	,000	,226	,228	,009	,081
6	,007	,000	,002	,000	,000		,001	,000	,298	,000	,043	,104	,410	,000

7	,086	,007	,000	,001	,000	,001		,000	,000	,007	,051	,238	,000	,074
8	,150	,149	,001	,000	,002	,000	,000		,190	,000	,113	,090	,227	,000
9	,093	,336	,000	,166	,000	,298	,000	,190		,442	,000	,123	,001	,406
10	,081	,001	,019	,000	,000	,000	,007	,000	,442		,011	,083	,500	,000
11	,103	,154	,012	,153	,226	,043	,051	,113	,000	,011		,271	,018	,250
12	,018	,010	,033	,003	,228	,104	,238	,090	,123	,083	,271		,397	,000
13	,010	,065	,011	,091	,009	,410	,000	,227	,001	,500	,018	,397		,164
14	,145	,020	,147	,002	,081	,000	,074	,000	,406	,000	,250	,000	,164	

- 1 - A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.
- 2 - A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.
- 3 - A inadequada planificação das tarefas da escola.
- 4 - As limitações impostas em participar na vida da escola.
- 5 - A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.
- 6 - O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola
- 7 - As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.
- 8 - A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.
- 9 - A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.
- 10 - A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.
- 11 - A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.
- 12 - O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.
- 13 - A falta de áreas internas de circulação e lazer.
- 14 - A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.

Apresenta-se igualmente a tabela de variância total explicada onde, segundo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existirem quatro (fatores) valores próprios maiores que um, pelo

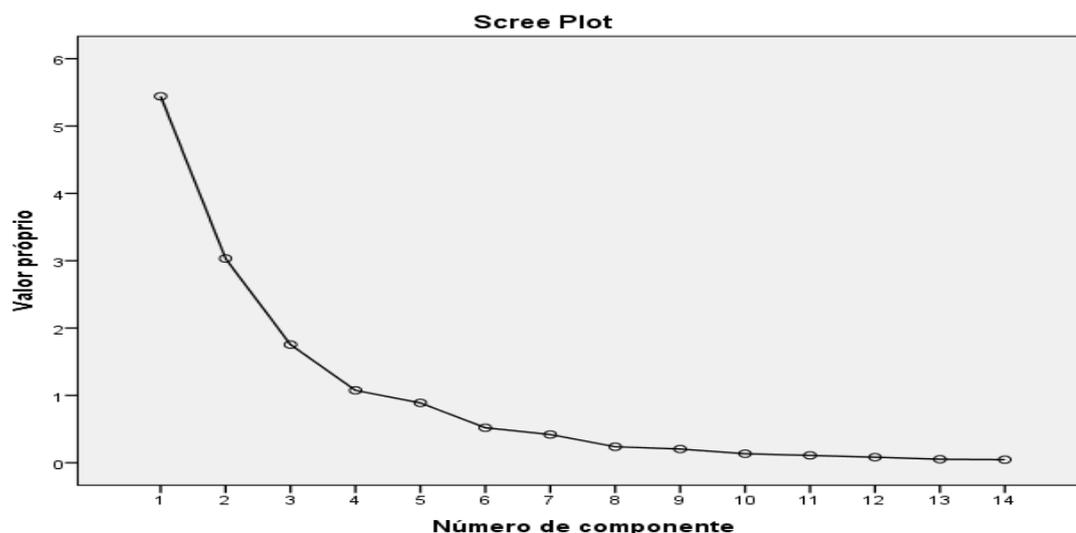
critério Kaiser, retem-se estes 4 (quatro) factores. O primeiro factor explica 38,875% da variância, o segundo 21,667%, o terceiro explica 12,528%, o quarto explica 7,682%. Juntos explicam 80,752% da variabilidade das 14 variáveis originais.

Tabela nº 94 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar

Componente	Valores próprios iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	5,442	38,875	38,875	5,442	38,875	38,875	4,272	30,512	30,512
2	3,033	21,667	60,542	3,033	21,667	60,542	3,547	25,334	55,846
3	1,754	12,528	73,069	1,754	12,528	73,069	1,820	12,999	68,846
4	1,076	7,682	80,752	1,076	7,682	80,752	1,667	11,906	80,752
5	,889	6,351	87,103						
6	,519	3,711	90,813						
7	,419	2,994	93,807						
8	,238	1,699	95,506						
9	,204	1,457	96,963						
10	,135	,961	97,924						
11	,110	,783	98,707						
12	,083	,591	99,299						
13	,052	,371	99,670						
14	,046	,330	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

O Scree Plot corrobora a retenção dos 4 (quatro) factores. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 à este factor.

O método de extracção utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela nº 95 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar

	Componente			
	1	2	3	4
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	,821	,285	-,040	-,235
As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.	,819	,416	,076	-,102
O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.	,796	-,359	-,283	-,076
A inadequada planificação das tarefas da escola.	,788	,512	-,184	-,020
As limitações impostas em participar na vida da escola.	,764	-,305	,213	-,078
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	,739	-,450	-,217	-,104
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.	,724	-,258	-,067	,215
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.	,622	-,290	,203	-,295
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	,562	-,460	,139	,544
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	,476	,767	,146	,139
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	,039	,760	,201	,480
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	,169	-,607	,555	,404
A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.	,311	,202	-,785	,352

A falta de áreas internas de circulação e lazer.	,366	,394	,699	-,142
--	------	------	------	-------

Método de extração: Análise do Componente principal.
4 componentes extraídos.

Tabela nº 96 - Matriz de componente rotativa^a do inquérito dirigido aos professores. Factor organização escolar

	Componente			
	1	2	3	4
O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola	,857	,045	,183	,281
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	,848	-,048	,214	,198
As limitações impostas em participar na vida da escola.	,743	,181	,344	-,158
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.	,713	,077	,132	-,262
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	,659	,601	-,121	,039
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.	,610	,191	,430	,220
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	,535	,756	-,032	,005
A inadequada planificação das tarefas da escola.	,475	,776	-,120	,274
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	-,489	,767	,123	,092
A falta de áreas internas de circulação e lazer.	,107	,634	,080	-,616
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	,131	-,205	,837	-,329
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	,394	,051	,814	,154
A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.	,137	,217	-,048	,900

Método de extração: Análise do Componente principal.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

Rotação convergida em 7 iterações.

Das duas tabelas anteriores, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola;

A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente;

As limitações impostas em participar na vida da escola;

A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações;

A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola;

A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações;

A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição;

A inadequada planificação das tarefas da escola.

Factor 2: Está composto pelas seguintes variáveis:

A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola;
 A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição;
 A inadequada planificação das tarefas da escola;
 A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes;
 A falta de áreas internas de circulação e lazer.

Factor 3: Está composto pelas seguintes variáveis:

A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações;
 O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio;
 A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.

Factor 4: Está composto pela seguinte variável:

A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.

4.5.2.1.2.3. Análise Factorial III: Relações sociais

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 97 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,882
Teste de esfericidade de Bartlett	Chi-quadrado aprox. df	1197,253 91
	Sig.	,000

Na tabela anterior, o KMO de 0,882 mostra que há uma correlação boa entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita, permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “Varimax” com Kaiser.

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem” a que maior percentagem apresenta com 0,959.

Tabela nº 98 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais

	Inicial	Extração
A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)	1,000	,854
A falta de uma sistematização no apoio familiar(económica)	1,000	,890
A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	1,000	,924
A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	1,000	,855
A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.	1,000	,900
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	1,000	,955
A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.	1,000	,940
A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.	1,000	,892
A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.	1,000	,918
Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.	1,000	,904
Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais.	1,000	,927
Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.	1,000	,915
Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional.	1,000	,919
Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.	1,000	,959

Método de extração: análise do componente principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 99 - Matriz de correlação do inquérito dirigido aos professores. Factor relações sociais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1,000	,864	,893	,824	,878	,848	,934	,835	,894	,863	,870	,860	,884	,909
2	,864	1,000	,837	,865	,929	,937	,927	,888	,876	,915	,898	,888	,921	,861
3	,909	,861	,890	,920	,920	,914	,928	,931	,915	,890	,925	,891	,953	1,000
4	,893	,837	1,000	,865	,881	,843	,861	,869	,944	,858	,859	,882	,879	,890
5	,824	,865	,865	1,000	,910	,934	,861	,936	,899	,904	,899	,928	,930	,920
6	,878	,929	,881	,910	1,000	,973	,900	,933	,900	,965	,927	,966	,969	,920
7	,848	,937	,843	,934	,973	1,000	,907	,947	,883	,948	,913	,940	,959	,914
8	,934	,927	,861	,861	,900	,907	1,000	,871	,876	,891	,901	,873	,895	,928
9	,835	,888	,869	,936	,933	,947	,871	1,000	,908	,914	,930	,891	,948	,931
10	,894	,876	,944	,899	,900	,883	,876	,908	1,000	,890	,886	,914	,921	,915
11	,863	,915	,858	,904	,965	,948	,891	,914	,890	1,000	,931	,951	,938	,890
12	,870	,898	,859	,899	,927	,913	,901	,930	,886	,931	1,000	,887	,952	,925
13	,860	,888	,882	,928	,966	,940	,873	,891	,914	,951	,887	1,000	,932	,891
14	,884	,921	,879	,930	,969	,959	,895	,948	,921	,938	,952	,932	1,000	,953
1		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

6	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
10	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
11	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
12	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
13	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
14	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

- 1 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)
- 2 - A falta de uma sistematização no apoio familiar(económica)
- 3 - A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.
- 4 - A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.
- 5 - A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.
- 6 - A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.
- 7 - A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.
- 8 - A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.
- 9 - A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.
- 10 - Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.
- 11 - Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais.
- 12 - Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.
- 13 - Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional.
- 14 - Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.

Apresenta-se igualmente a tabela de variância onde, seguindo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existir 1 (um) valores próprio maior que um, pelo critério Kaiser, retém-se este factor. O factor explica 91,089% da variabilidade das 14 variáveis originais.

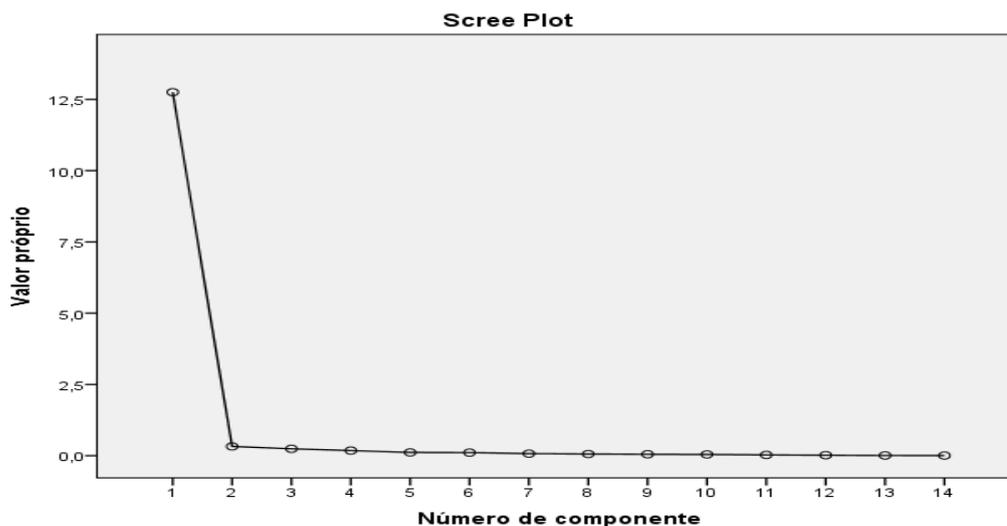
**Tabela nº 100 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores.
Factor relações sociais**

Componente	Valores próprios iniciais	Somas de extração de carregamentos ao quadrado
------------	---------------------------	--

	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	12,752	91,089	91,089	12,752	91,089	91,089
2	,325	2,320	93,409			
3	,241	1,725	95,134			
4	,179	1,281	96,415			
5	,114	,815	97,230			
6	,108	,770	98,000			
7	,073	,521	98,521			
8	,059	,418	98,939			
9	,050	,354	99,293			
10	,044	,316	99,609			
11	,026	,184	99,793			
12	,017	,123	99,916			
13	,007	,052	99,968			
14	,005	,032	100,000			

Método de extração: análise do componente principal.

O Scree Plot corrobora a retenção de um factor. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios (um factor).



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 a este factor (mais ou menos 0,4).

O método de extração utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

**Tabela nº 101 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos professores.
Factor relações sociais**

	Componente
	1
Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem	,979
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	,977
A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.	,969
Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais	,963
A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	,961
Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional	,959
A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.	,958
Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.	,956
Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.	,951
A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.	,949
A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.	,945
A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)	,944
A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	,925
A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)	,924

Método de extração: Análise do Componente principal.

1 componentes extraídos.

Da tabela anterior, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

Preferência no uso das TICs frente a outros meios de aprendizagem;

A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos;

A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc;

Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais;

A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido;

Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional;

A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa;

Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais;

Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião;

A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores;

A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo;

A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica);

A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.

A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva).

4.5.2.1.2.4. Análise Factorial IV: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “ Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo “ a que maior percentagem apresenta com 0,949.

Tabela nº 102 – Comunalidades do inquérito dirigido aos professores. Factor : Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

	Extração
A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.	,942
Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar.	,897
Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.	,949
Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.	,911
Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.	,905
Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.	,889
Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.	,941
Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.	,941
Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.	,920
Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.	,891
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.	,936
Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.	,938
Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.	,936
A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.	,933
Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	,950
O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.	,938
Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.	,948
Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.	,946
Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.	,923
A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.	,898
O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.	,865
A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.	,896

A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos. ,943

Método de extração: análise do componente principal.

Tabela 103 - Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais do inquérito dirigido aos professores. Factor: aspectos didáticos e do currículo da Matemática

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1,00	,936	,960	,920	,916	,891	,932	,976	,912	,900	,930	,912	,947	,946	,915	,926	,909
2	,936	1,00	,930	,871	,900	,844	,910	,956	,927	,857	,909	,901	,923	,920	,898	,912	,889
3	,960	,930	1,00	,921	,951	,898	,969	,943	,923	,899	,946	,910	,925	,967	,917	,925	,909
4	,920	,871	,921	1,00	,882	,947	,930	,900	,874	,975	,952	,903	,897	,924	,913	,922	,909
5	,916	,900	,951	,882	1,00	,907	,955	,903	,922	,902	,930	,910	,886	,957	,897	,902	,909
6	,891	,844	,898	,947	,907	1,00	,932	,867	,865	,973	,954	,919	,883	,923	,898	,909	,909
7	,932	,910	,969	,930	,955	,932	1,00	,917	,940	,929	,977	,929	,899	,978	,914	,919	,909
8	,976	,956	,943	,900	,903	,867	,917	1,00	,938	,880	,914	,936	,966	,927	,936	,949	,909
9	,912	,927	,923	,874	,922	,865	,940	,938	1,00	,876	,937	,948	,930	,954	,953	,935	,909
10	,900	,857	,899	,975	,902	,973	,929	,880	,876	1,00	,951	,905	,877	,924	,889	,897	,909
11	,930	,909	,946	,952	,930	,954	,977	,914	,937	,951	1,00	,923	,893	,977	,907	,913	,909
Correlação 12	,912	,901	,910	,903	,910	,919	,929	,936	,948	,905	,923	1,00	,942	,938	,968	,984	,909
13	,951	,932	,944	,897	,902	,861	,916	,974	,963	,876	,913	,931	,962	,926	,961	,945	,909
14	,947	,923	,925	,897	,886	,883	,899	,966	,930	,877	,893	,942	1,00	,903	,970	,956	,909
15	,946	,920	,967	,924	,957	,923	,978	,927	,954	,924	,977	,938	,903	1,00	,919	,927	,909
16	,915	,898	,917	,913	,897	,898	,914	,936	,953	,889	,907	,968	,970	,919	1,00	,984	,909
17	,926	,912	,925	,922	,902	,909	,919	,949	,935	,897	,913	,984	,956	,927	,984	1,00	,909
18	,939	,899	,933	,931	,908	,921	,926	,934	,918	,906	,921	,968	,944	,936	,970	,985	1,00
19	,921	,899	,928	,897	,888	,880	,901	,939	,931	,875	,894	,940	,968	,903	,968	,955	,909
20	,927	,972	,909	,887	,880	,877	,889	,942	,886	,872	,885	,926	,944	,891	,918	,937	,909
21	,921	,848	,957	,918	,904	,896	,922	,880	,832	,889	,913	,861	,868	,926	,859	,881	,909
22	,932	,902	,924	,883	,887	,854	,898	,945	,908	,858	,888	,898	,959	,892	,925	,914	,909
23	,940	,885	,947	,948	,938	,943	,960	,915	,919	,949	,956	,948	,906	,977	,925	,936	,909

- 1 - A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.
- 2 - Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar.
- 3 - Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.
- 4 - Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.
- 5 - Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.
- 6 - Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- 7 - Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.
- 8 - Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.

9 - Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.

10 - Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.

11 - Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.

12 - Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.

13 - Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.

14 - A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.

15 - Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.

16 - O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.

17 - Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.

18 - Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.

19 - Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.

20 - A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.

21 - O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.

22 - A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.

23 - A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.

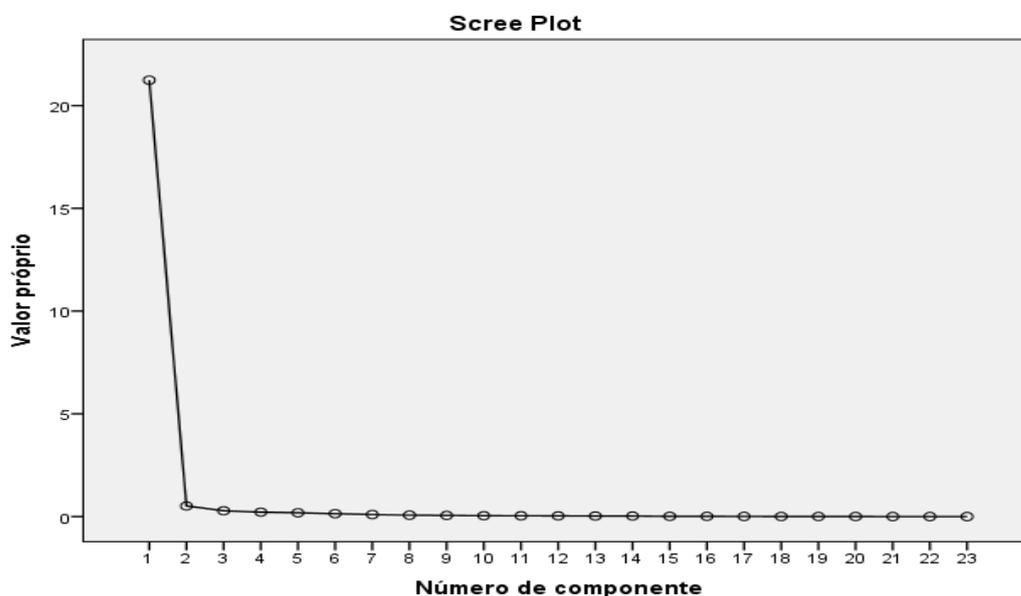
Apresenta-se igualmente a tabela de variância onde, seguindo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existir 1 (um) valores próprio maior que um, pelo critério Kaiser, retém-se este factor . O factor explica 92,331% da variabilidade das 23 variáveis originais.

Tabela nº 104 - Variação total explicada do inquérito dirigido aos professores. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

Componente	Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa
1	21,236	92,331	92,331

Método de extração: análise do componente principal.

O Scree Plot corrobora a retenção de um factor. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios (um factor).



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 a este factor (mais ou menos 0,4).

O método de extração utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela nº 105 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos professores. Factor : Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

	Componente
	1
Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	,947

Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.	,974
Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.	,974
Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.	,973
A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.	,971
A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.	,971
Linguagem inacessível ao alcance dos alunos	,970
Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.	,970
O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.	,969
Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.	,968
Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.	,968
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.	,968
A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.	,966
Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.	,961
Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.	,959
Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.	,954
Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.	,951
A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.	,948
A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.	,947
Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.	,944
Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.	,943
O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.	,930

Método de extração: Análise do Componente principal.

a. 1 componentes extraídos.

Da tabela anterior, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos;

Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;

Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;

Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos;

A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos;

A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas;

Linguagem inacessível ao alcance dos alunos

Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos;

O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina;

Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes;

Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;

Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;

A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente;

Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade;

Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;

Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais;

Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;

A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo;

A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação;

Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes;

Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes;

O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.

4.5.2.1.2. - Análise do questionário dirigido aos alunos

Nas tabelas e gráficos do questionário dirigido aos alunos não fugiu a regra na aplicação dos instrumentos até aqui citados, de acordo com a análise efectuada aos elementos ligados a docência, a organização escolar e as relações sociais que os alunos podem

apresentar que poderia influenciar no aparecimento do absentismo escolar; ao mesmo tempo que procurou-se perceber quês aspectos didáticos e do currículo da Matemática os alunos apontam que podem conduzir ao aparecimento de tal insucesso nesta disciplina.

Para este caso concreto, para a aplicação do inquérito trabalhou-se com uma amostra de 41 estudantes que frequentavam o 2º e o 3º ano dos cursos de Física e Química, contando alguns já com reprovações ou abandonos no trajecto escolar.

Também devemos significar que trabalhamos somente com uma amostra pertencentes aos cursos diurnos porque os alunos matriculados antes no curso pós-laboral ficaram muito reduzidos por conta das reprovações dos mesmos, e passaram para o curso regular.

Pontualmente os resultados nesta ordem de ideia, aparecem nas tabelas e gráficos que se seguem.

Frequências

Tabela nº 106 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos

	Nome da Escola onde estuda	Género	Esta Escola é a primeira Universidade?	A sua Escola é uma Instituição Pública?	Idade	Estabelecimento de Ensino onde fez o curso médio	A quanto tempo terminou o curso médio?	Situação Laboral
N Válido	98	97	99	99	96	99	99	94
Ausente	1	2	0	0	3	0	0	5
Média	1,000	1,443	1,081	1,000	2,385	2,101	1,556	2,734
Moda	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Desvio Padrão	,0000	,4994	,2739	,0000	1,1641	1,4673	,7723	1,5670

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 107 - Nome da escola onde estuda

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Escola Superior Pedagógica do Namibe	98	99,0	100,0	100,0

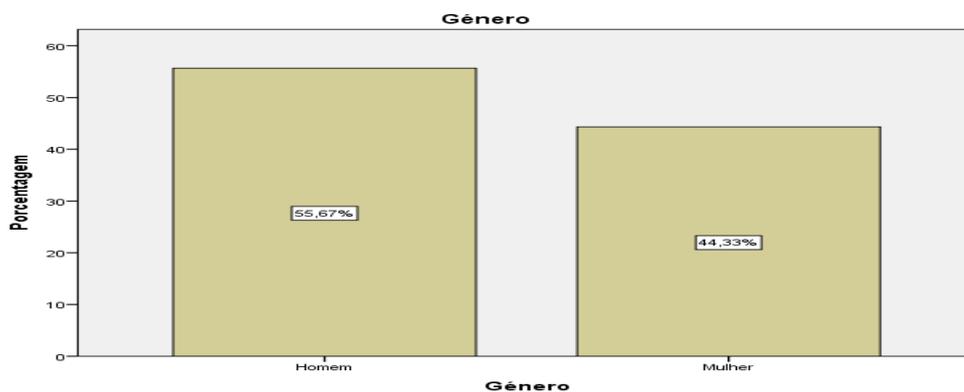
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Como é notável os integrantes da amostra em sua totalidade estão inseridos na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Tabela nº 108 - Género

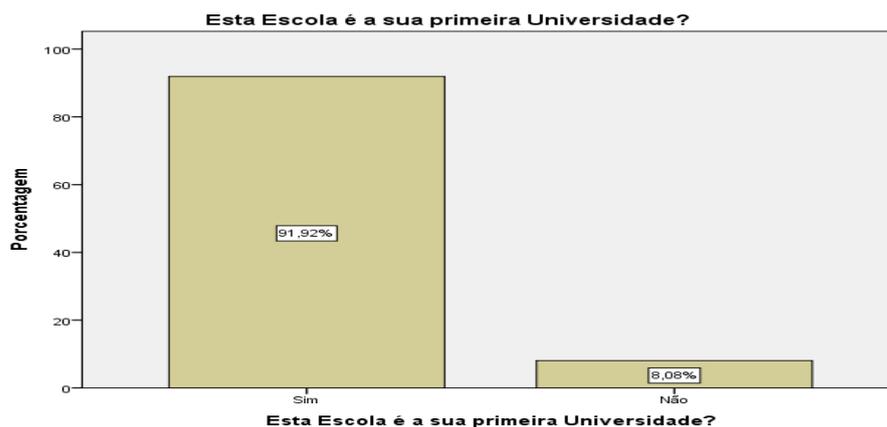
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Homem	54	54,5	55,7	55,7
	Mulher	43	43,4	44,3	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Ausente	Sistema	2	2,0		
Total		99	100,0		



No que respeita ao género, apreciamos a existência de um balanço onde os estudantes do sexo masculino representam uma maioria com um 55,7 % que representa um 11,4% de percentagem superior com respeito aos estudantes de género feminino.

Tabela nº 109 - Esta escola é a sua primeira universidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	91	91,9	91,9	91,9
	Não	8	8,1	8,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Por sua vez, quase todos os alunos objecto do nosso estudo estão em uma universidade pela primeira ocasião; apenas um 8% já teve a oportunidade de estarem matriculados no ensino superior.

Tabela nº 110 - A sua escola é uma instituição pública

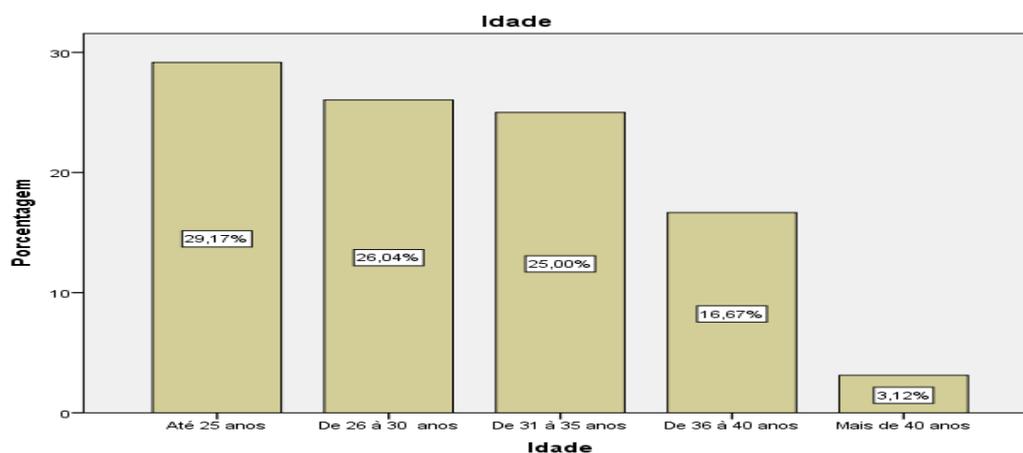
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	99	100,0	100,0	100,0



Assim mesmo, a totalidade dos estudantes inqueridos pertencem a uma instituição pública.

Tabela nº 111 - Idade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Até 25 anos	28	28,3	29,2	29,2
	De 26 à 30 anos	25	25,3	26,0	55,2
	De 31 à 35 anos	24	24,2	25,0	80,2
	De 36 à 40 anos	16	16,2	16,7	96,9
	Mais de 40 anos	3	3,0	3,1	100,0
	Total	96	97,0	100,0	
Ausente	Sistema	3	3,0		
Total		99	100,0		

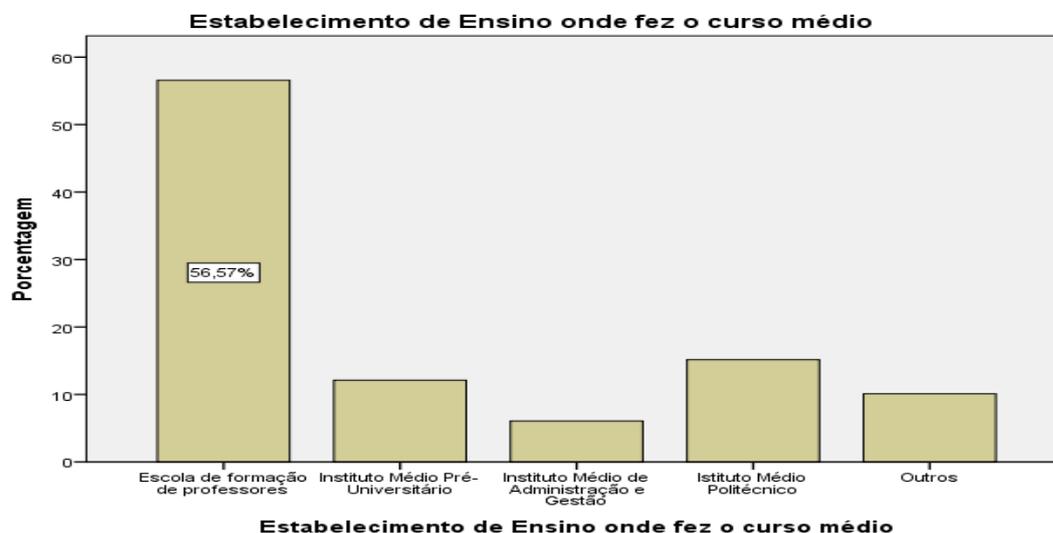


Um aspecto que evidencia o carácter heterogéneo da nossa amostra, como acontece a escala da população é a idade dos diversos segmentos dos estudantes. Assim, temos 29,17% até 25 anos e quase 3% menos enquadra-se entre os 26 à 30 anos; o outro 25% classificam a idade dos 31 à 35 anos e cerca de um 17% estão compreendidos entre os 36 à 40 anos; ao passo que algo mais de um 3% estão acima das quatro décadas.

Tabela nº 112 - Estabelecimento de ensino onde fez o curso médio

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Escola de formação de professores	56	56,6	56,6	56,6
	Instituto Médio Pré-Universitário	12	12,1	12,1	68,7
	Instituto Médio de Administração e Gestão	6	6,1	6,1	74,7

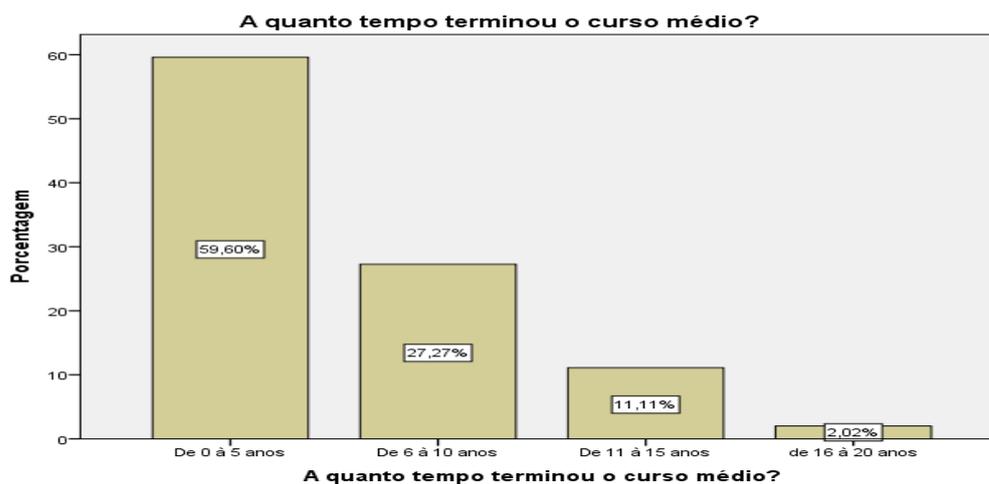
Instituto Politécnico	Médio	15	15,2	15,2	89,9
Outros		10	10,1	10,1	100,0
Total		99	100,0	100,0	



Desde o ponto de vista da proveniência dos estudantes pesquisados acha-se que um 57% vem da escola de formação de professores o que representa que mais que a metade tem formação pedagógica; um 12% procede do ensino pré-Universitário e um 6% do Instituto Médio de Administração e Gestão; mas os que anteriormente estudaram no Instituto Médio Politécnico são um pouco mais de um 15% e só chega a 10% os alunos oriundos de outros centros académicos de nível médio.

Tabela nº 113 - A quanto tempo terminou o curso médio

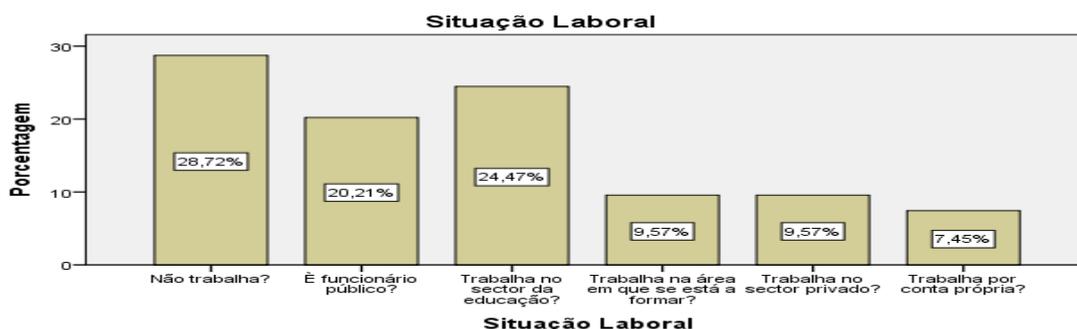
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido De 0 à 5 anos	59	59,6	59,6	59,6
De 6 à 10 anos	27	27,3	27,3	86,9
De 11 à 15 anos	11	11,1	11,1	98,0
de 16 à 20 anos	2	2,0	2,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Uma outra leitura que podemos fazer dos discentes inqueridos radica no seguinte: quase 60% levam um curto espaço de tempo separado da continuidade dos estudos médio aos superior (de 0 à 5 anos), o que significa que o grosso deles estão em boas condições desde este ponto de vista para frequentar o ensino universitário; pouco mais de 27% permaneceram entre 6 à 10 anos na mesma situação; ao redor de um 11% tem similar condição entre 11 à 15 anos, e apenas um 2% encontra-se em uma disjuntiva mais complexa nesta ordem de ideias porque não estudavam em um período considerável (de 16 à 20 anos).

Tabela nº 114 - Situação laboral

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não trabalha?	27	27,3	28,7	28,7
	È funcionário público?	19	19,2	20,2	48,9
	Trabalha no sector da educação?	23	23,2	24,5	73,4
	Trabalha na área em que se está a formar?	9	9,1	9,6	83,0
	Trabalha no sector privado?	9	9,1	9,6	92,6
	Trabalha por conta própria?	7	7,1	7,4	100,0
	Total	94	94,9	100,0	
Ausente	Sistema	5	5,1		
Total		99	100,0		



Quanto a situação laboral, quase um 29% não tem emprego e uns 20% são funcionários públicos; ao passo que quase um 25% e um 10% desempenham as suas funções no sector da educação e se estão a formar sem trabalhar no sector da educação, respectivamente. Além disso, outro 10% trabalha no sector privado e cerca de um 8% labuta por conta própria.

4.5.2.1.2.1. Docência

Tabela nº 115 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor docência

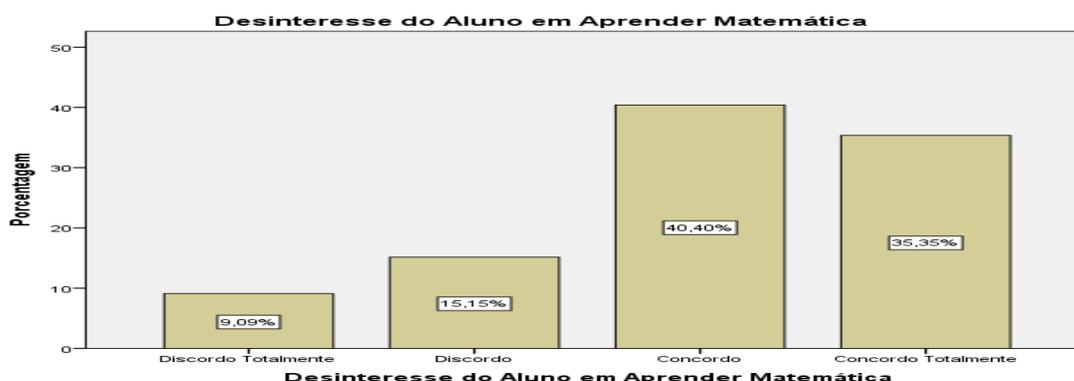
	Desinteresse do Aluno em Aprender Matemática	Falta de Estímulo dos Alunos em Participar em Actividades da Classe	O Professor não quer trabalhar com os Alunos	A ausência dos professores no trabalho dos alunos	O zombiar pelas dificuldades das aulas	A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas	Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas	Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos	A mudança constante de professores
N Válido	99	98	98	98	99	99	99	99	98
Ausente	0	1	1	1	0	0	0	0	1
Média	3,020	2,980	2,867	3,010	2,596	3,071	2,727	2,929	3,061
Modo	3,0	3,0	3,0 ^a	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,9366	,9192	1,0418	,8909	,9359	1,0809	,9238	,8601	,9505

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 116 - Desinteresse do aluno em aprender a Matemática

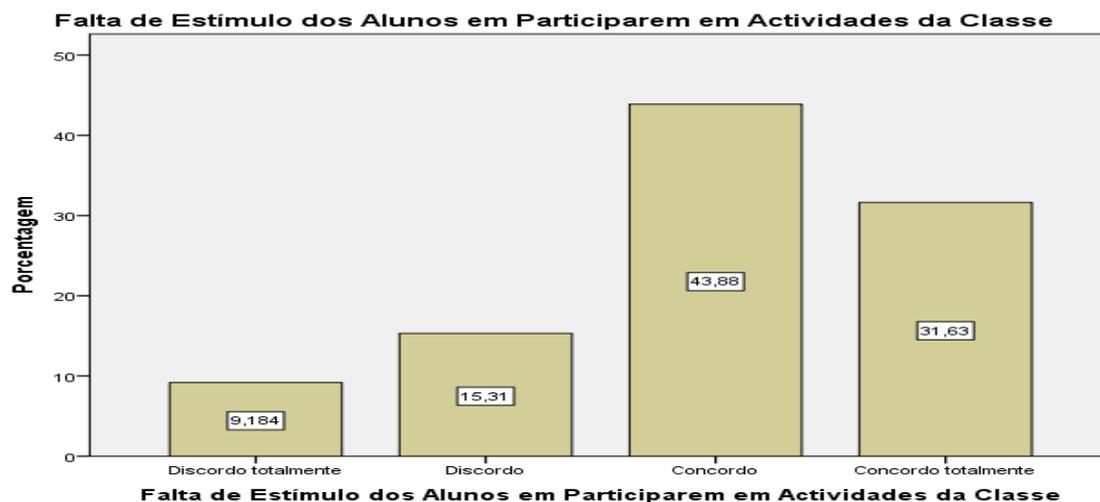
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	9	9,1	9,1	9,1
	Discordo	15	15,2	15,2	24,2
	Concordo	40	40,4	40,4	64,6
	Concordo Totalmente	35	35,4	35,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Como se pode notar, a opinião dos alunos sobre os factores ligados a docência que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar nas aulas de Matemática enquanto ao desinteresse deles em aprender a disciplina, revela que a maior parte dos estudantes (mais de 75%) concordam que este constitui um indicador que influencia na presença do dito absentismo.

Tabela nº 117 - Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe

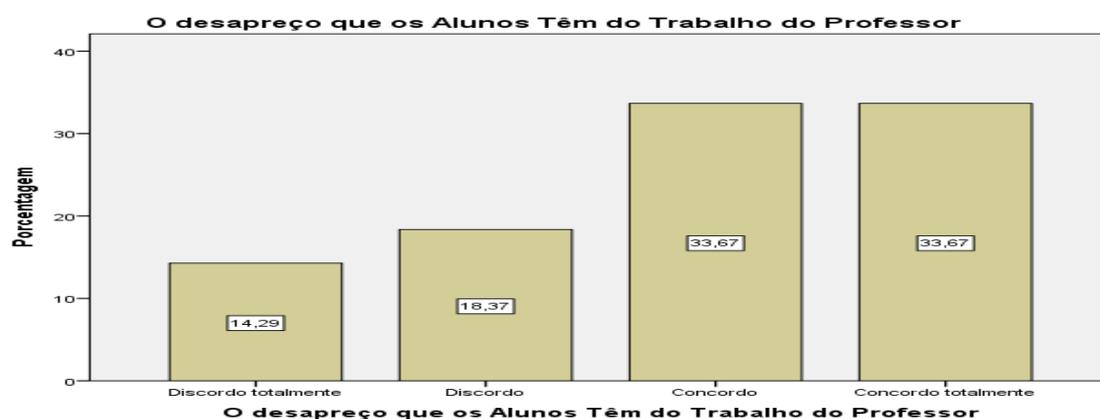
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	9,1	9,2	9,2
	Discordo	15	15,2	15,3	24,5
	Concordo	43	43,4	43,9	68,4
	Concordo totalmente	31	31,3	31,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



No mesmo sentido encontramos que a percentagem mais significativa dos alunos (quase 76%) considera que a falta de estímulo a eles quanto a sua participação nas actividades de classe é um outro elemento que condiciona a permanência deles no recinto escolar em tempo de aulas. Portanto, estamos em presença de um elemento que leva ao aparecimento do absentismo escolar.

Tabela nº 118 - O desapareço que os alunos tem do trabalho do professor

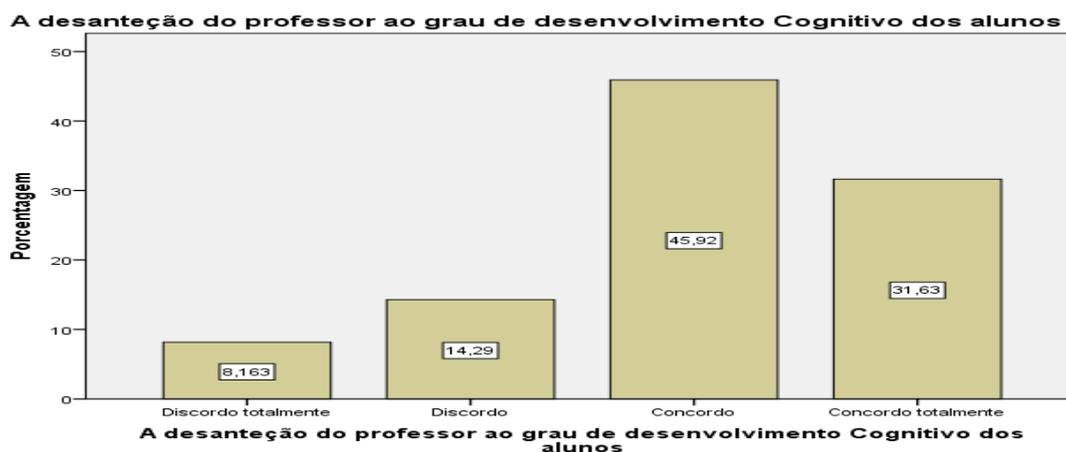
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	14	14,1	14,3	14,3
Discordo	18	18,2	18,4	32,7
Concordo	33	33,3	33,7	66,3
Concordo totalmente	33	33,3	33,7	100,0
Total	98	99,0	100,0	
Ausente Sistema	1	1,0		
Total	99	100,0		



Ainda de forma maioritária (pouco mais de 67%), o indicador sobre o despreço que os alunos têm do trabalho do professor aparece como um outro aspecto que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar. Mas, não deixa de ser chamativo o facto de que cerca de um 33% não concordam com esta ordem de ideia.

Tabela nº 119 - A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	8	8,1	8,2	8,2
	Discordo	14	14,1	14,3	22,4
	Concordo	45	45,5	45,9	68,4
	Concordo totalmente	31	31,3	31,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

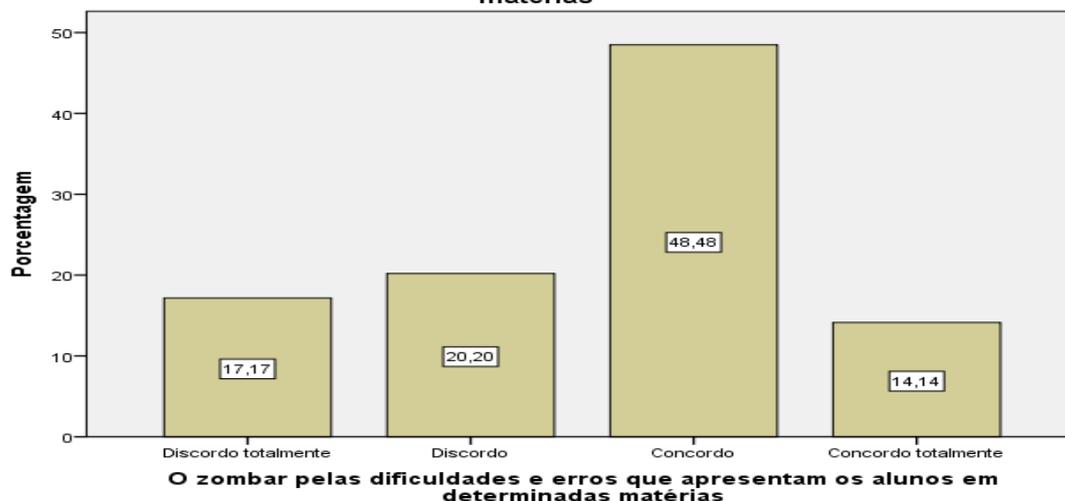


Também o inquérito evidencia que a desatenção do professor ao grau do desenvolvimento cognitivo dos alunos constitui um factor que conduz ao absentismo em causa, se tivermos em conta que quase um 78% concorda neste sentido.

Tabela nº 120 - O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	17	17,2	17,2	17,2
	Discordo	20	20,2	20,2	37,4
	Concordo	48	48,5	48,5	85,9
	Concordo totalmente	14	14,1	14,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias

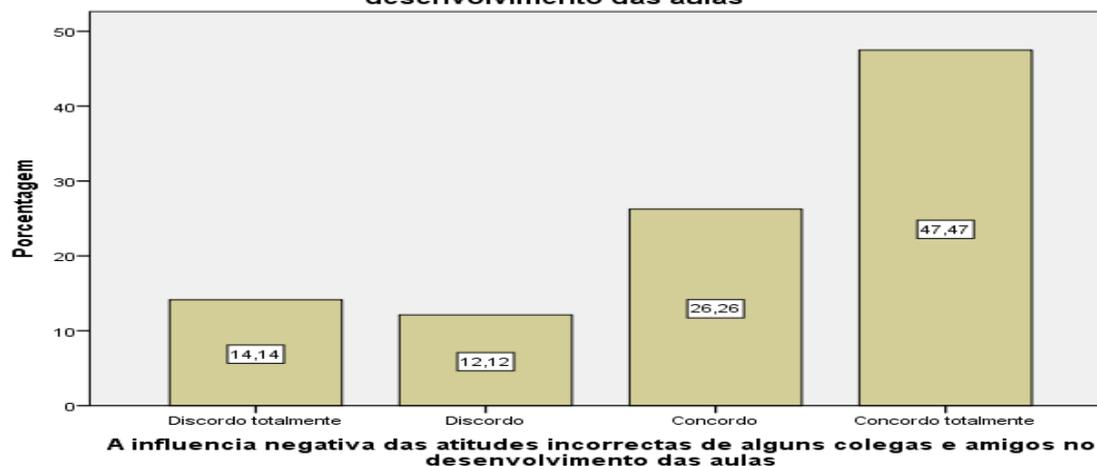


No que respeita ao zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os estudantes em determinadas matérias, a nossa inquirição mostra que a maioria dos alunos (cerca de 63%), pesam que este é um elemento que pode ser razão do absentismo escolar; ainda que não seja desprezível o facto de que um 37% deles considera o contrário.

Tabela nº 121 - A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	14	14,1	14,1	14,1
Discordo	12	12,1	12,1	26,3
Concordo	26	26,3	26,3	52,5
Concordo totalmente	47	47,5	47,5	100,0
Total	99	100,0	100,0	

A influencia negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas



O exame feito ao aspecto que se refere a influência negativa das actitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no decorrer das aulas, também revela estar em presença de uma influência do absentismo que se analisa, ainda mais se tivermos em conta que 74% deles concordaram neste sentido.

Tabela nº 122 - Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	16	16,2	16,2	16,2
	Discordo	11	11,1	11,1	27,3
	Concordo	56	56,6	56,6	83,8
	Concordo totalmente	16	16,2	16,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Não deixa de ser significativo que a falta de oportunidade para esclarecer dúvidas também é um outro elemento que leva a possibilidade do aparecimento do absentismo escolar, pois, quase 73% dos estudantes inqueridos concordaram ao respeito.

Tabela nº 123 - Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos

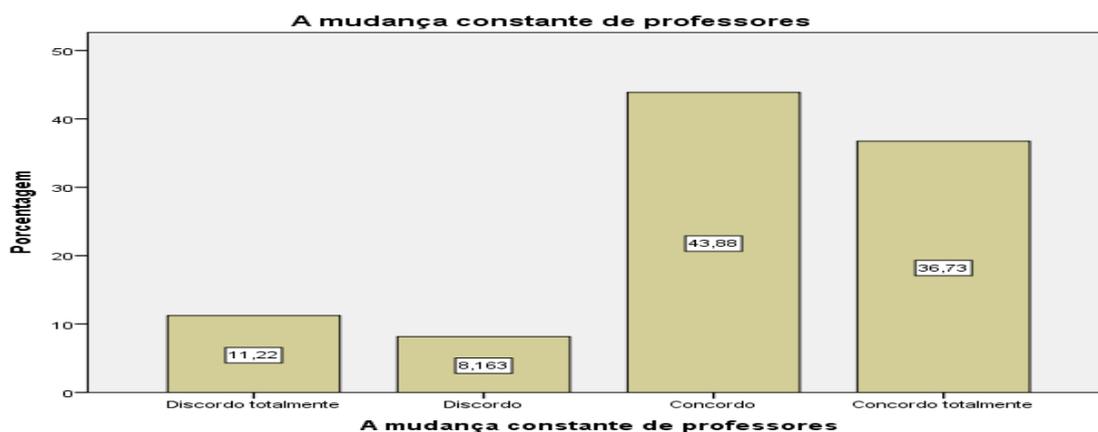
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	11	11,1	11,1	11,1
	Discordo	7	7,1	7,1	18,2
	Concordo	59	59,6	59,6	77,8
	Concordo totalmente	22	22,2	22,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Resulta chamativo o facto de que a rapidez dos professores no tratamento dos assuntos seja considerado pelos estudantes como um outro indicador que também pode levar ao absentismo em questão, se tivermos em conta que quase 82% deles assim o encaram.

Tabela nº 124 - A mudança constante de professores

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	11	11,1	11,2	11,2
	Discordo	8	8,1	8,2	19,4
	Concordo	43	43,4	43,9	63,3
	Concordo totalmente	36	36,4	36,7	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Igualmente, segundo a nossa inquirição, conduz ao absentismo escola a mudança constante de professores se tivermos em conta que mais de 80% dos estudantes assim o apontam.

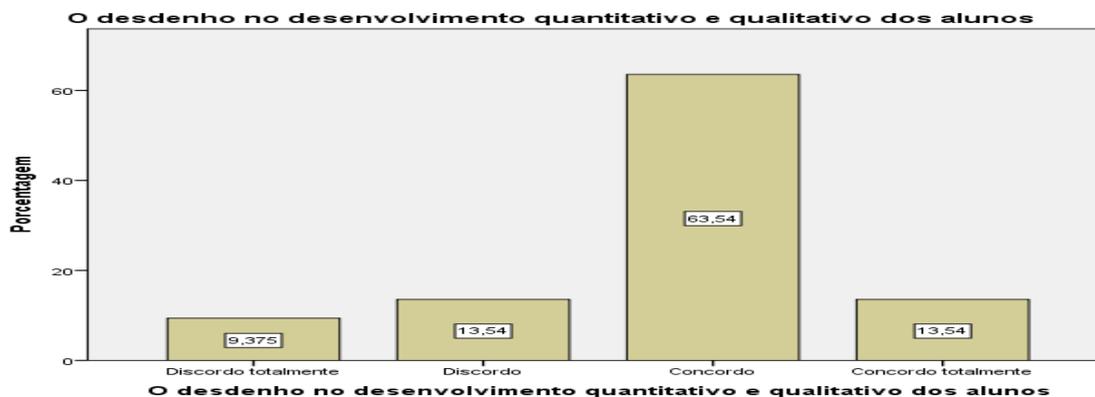
Tabela nº 125 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor docência

	O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos	A despreocupação do professor como estudante pode enriquecer os conteúdos disciplinares	A escassez de habilidades de criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes	Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas	A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e avaliar os alunos
N Válido	96	98	98	98	97
Ausente	3	1	1	1	2
Média	2,813	2,990	3,153	2,704	2,856
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,7856	,8909	,8538	1,0955	1,0407

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 126 - O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos

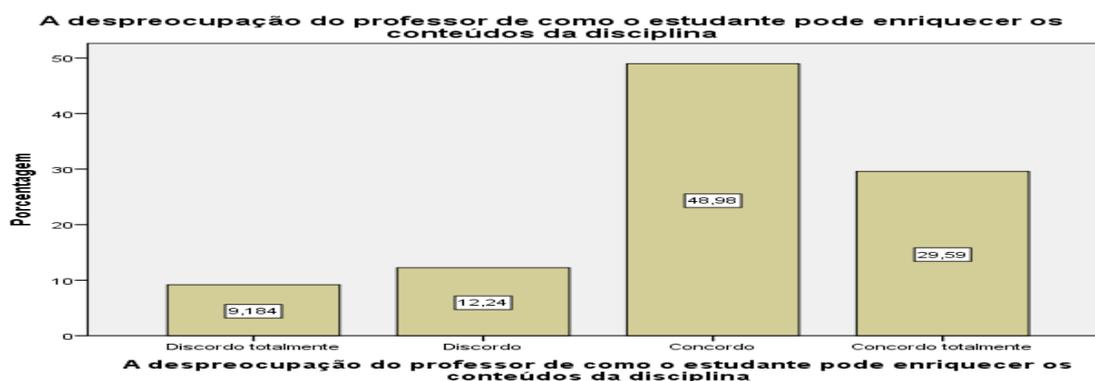
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	9,1	9,4	9,4
	Discordo	13	13,1	13,5	22,9
	Concordo	61	61,6	63,5	86,5
	Concordo totalmente	13	13,1	13,5	100,0
	Total	96	97,0	100,0	
Ausente	Sistema	3	3,0		
Total		99	100,0		



Não é menos interessante constatar que pode conduzir ao absentismo escolar a despreocupação do professor acerca de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina, se o juízo se faz a partir de que 77% dos alunos interpretam deste modo.

Tabela nº 127 - A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	9,1	9,2	9,2
	Discordo	12	12,1	12,2	21,4
	Concordo	48	48,5	49,0	70,4
	Concordo totalmente	29	29,3	29,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

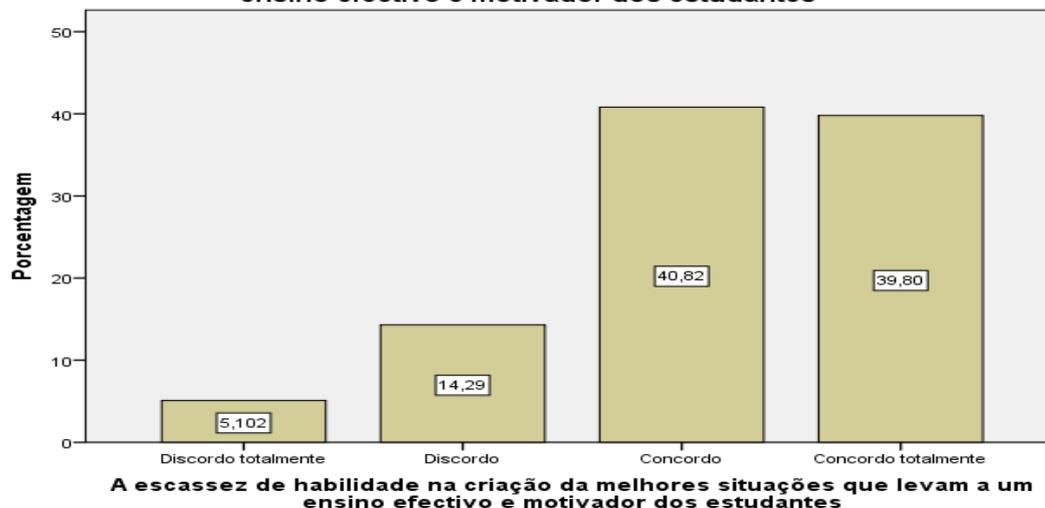


Um outro indicador que evidencia como se pode estimular o absentismo escolar radica na despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina. Ao respeito, cerca de 79% de alunos assim o reconheceram.

Tabela nº 128 - A escassez de habilidadena criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	5,1	5,1	5,1
	Discordo	14	14,1	14,3	19,4
	Concordo	40	40,4	40,8	60,2
	Concordo totalmente	39	39,4	39,8	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

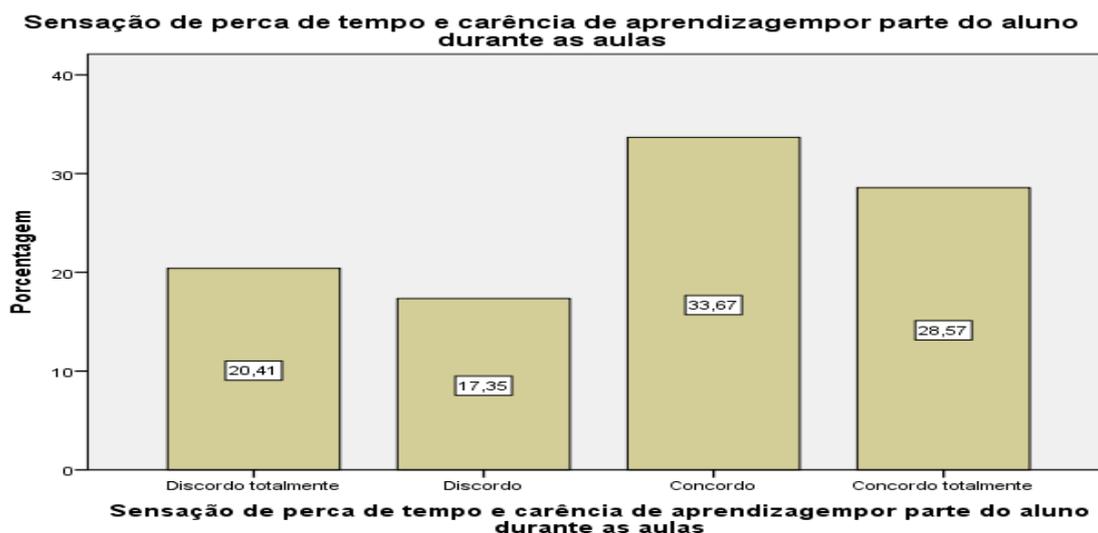
A escassez de habilidade na criação da melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes



Um outro elemento que serve para ilustrar como se pode chegar ao absentismo em causa radica na escassez de habilidades na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos alunos, pois um 62% dos alunos acreditam neste sentido. Não obstante, este indicador não é muito contundente se tivermos em conta que quase um 40% de discentes tem uma opinião diferente.

Tabela nº 129 - Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	20	20,2	20,4	20,4
	Discordo	17	17,2	17,3	37,8
	Concordo	33	33,3	33,7	71,4
	Concordo totalmente	28	28,3	28,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

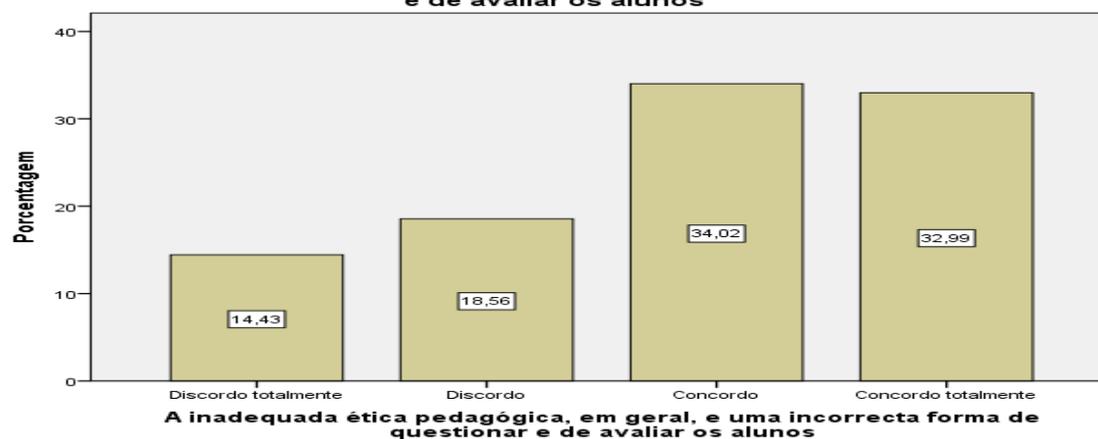


Mais contundente que o indicador anterior está aquele que visa a sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas como elemento que pode conduzir ao absentismo em causa, se tivermos em conta que um 77% dos alunos assim o consideram.

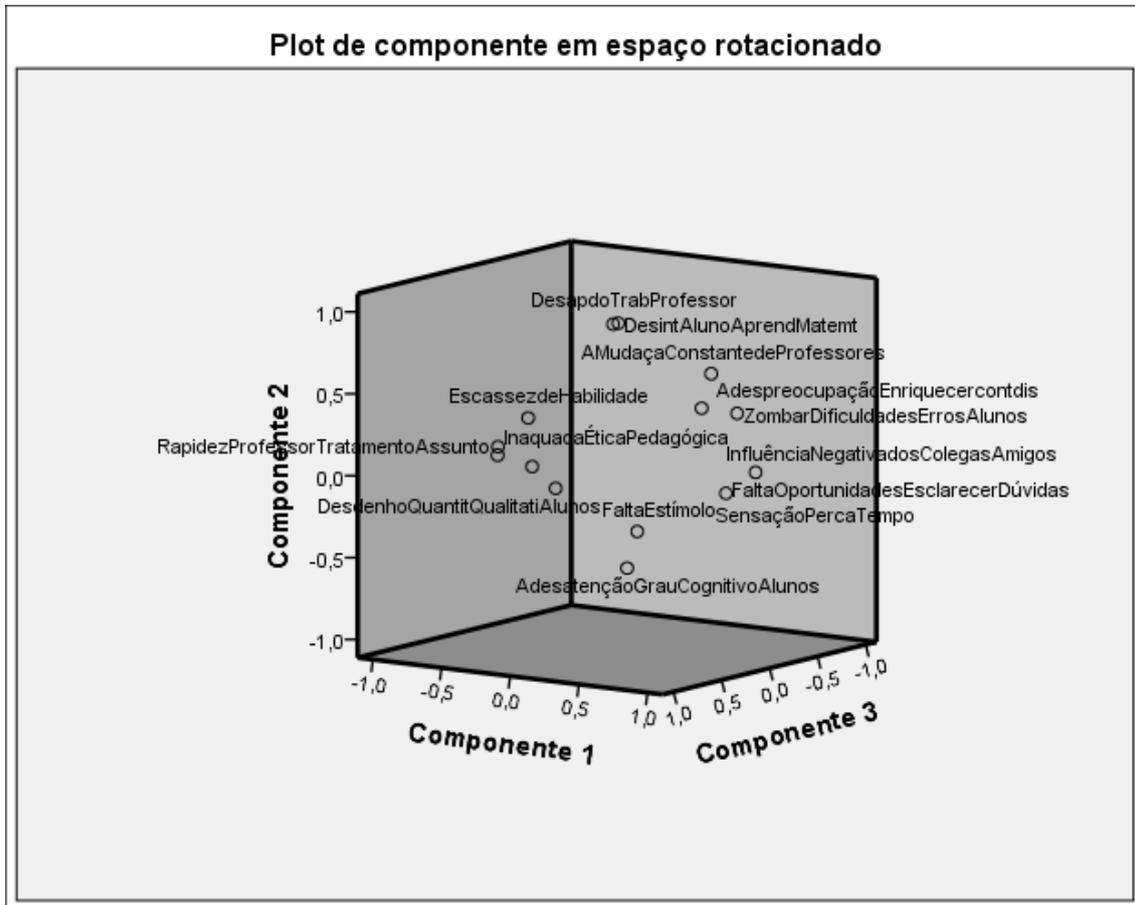
Tabela nº 130 - A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	14	14,1	14,4	14,4
	Discordo	18	18,2	18,6	33,0
	Concordo	33	33,3	34,0	67,0
	Concordo totalmente	32	32,3	33,0	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Ausente	Sistema	2	2,0		
Total		99	100,0		

A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos



Finalmente, entre os indicadores que conduzem a pensar na possibilidade do aparecimento do absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe está a inadequada ética pedagógica de forma geral, tal como a incorrecta maneira de questionar e avaliar os alunos toda vez que um 67% deles assim o confirma.



4.5.2.1.2.2. Organização escolar

Frequências

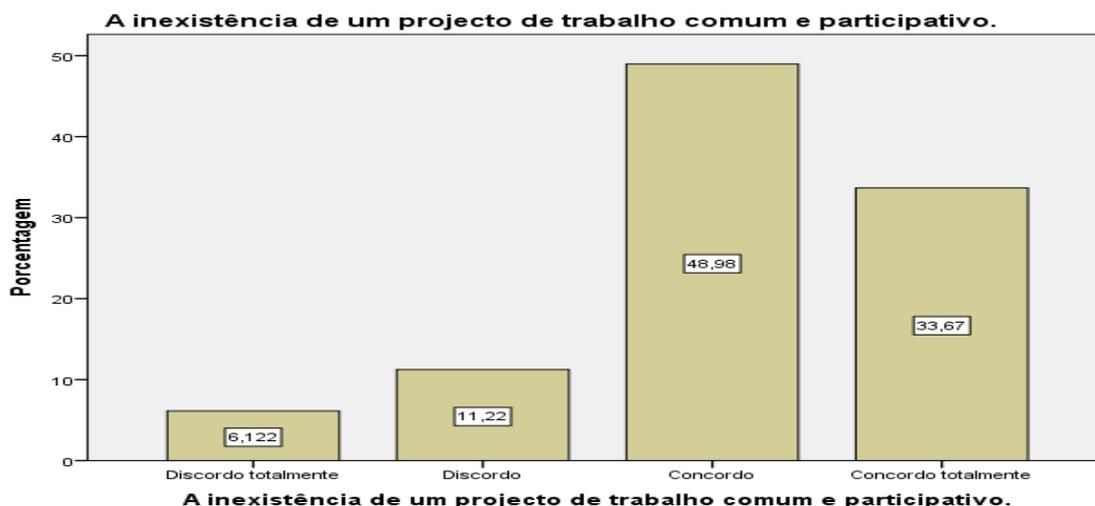
Tabela 131 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor organização escolar

	A inexistência de projecto trabalho comum participativo.	A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.	A inadequada planificação das tarefas da escola.	As limitações impostas em participar na vida da escola.	A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	O material didáctico indisponível (livros, revistas, computador es, etc.) na escola.	As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra- estruturas da escola.
N Válido	98	98	99	99	99	98	98
Ausente	1	1	0	0	0	1	1
Média	3,102	3,041	2,879	2,960	3,061	3,031	3,010
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,8310	,8239	,8722	,8797	,8901	,8305	,7665

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela 132 - A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	6	6,1	6,1	6,1
	Discordo	11	11,1	11,2	17,3
	Concordo	48	48,5	49,0	66,3
	Concordo totalmente	33	33,3	33,7	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

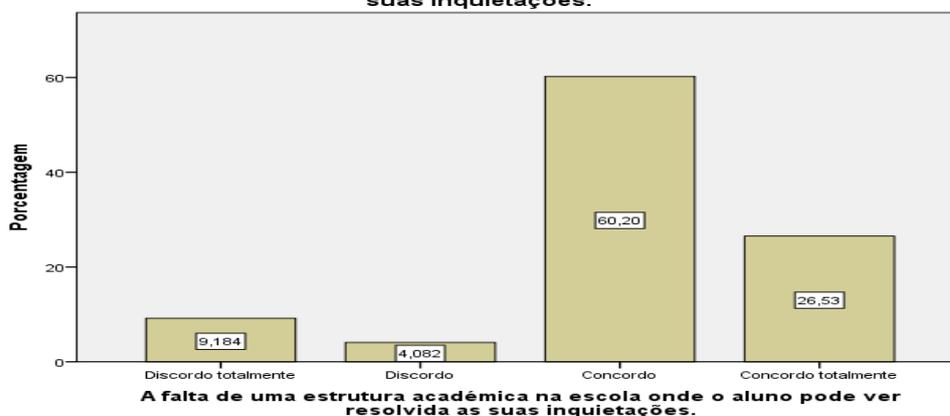


Desde a perspectiva da organização escolar, entre as situações que podem apresentar os alunos que conduz a possibilidade do aparecimento do absentismo escolar está a inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo, pois acima de um 82% deles assim o acredita.

Tabela nº 133 - A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	9,1	9,2	9,2
	Discordo	4	4,0	4,1	13,3
	Concordo	59	59,6	60,2	73,5
	Concordo totalmente	26	26,3	26,5	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

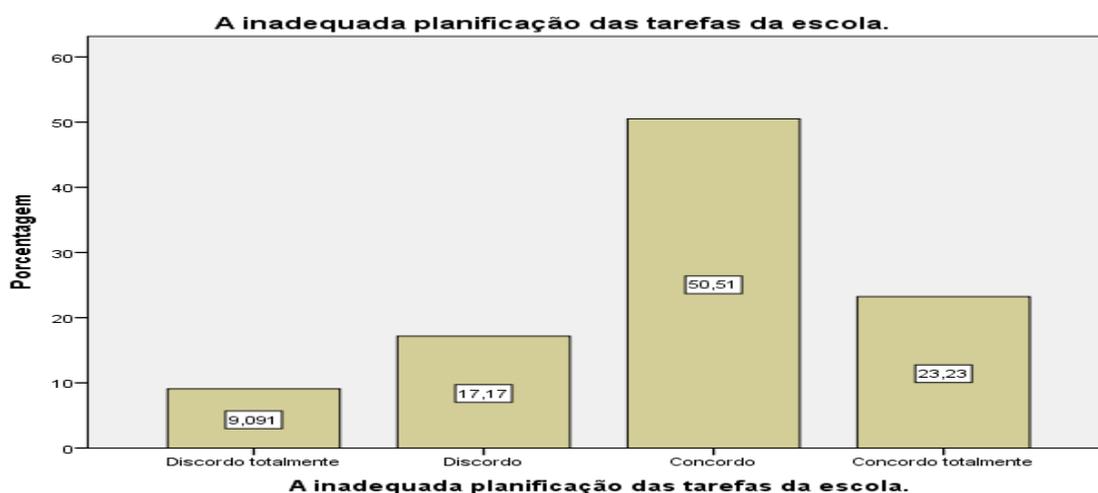
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.



Ainda é mais revelador o indicador relacionado com a falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvido as suas inquietações: quase 87% dos discentes inqueridos certificam este aspecto, todavia admitem que pode levar ao absentismo em questão.

Tabela nº 134 - A inadequada planificação das tarefas da escola

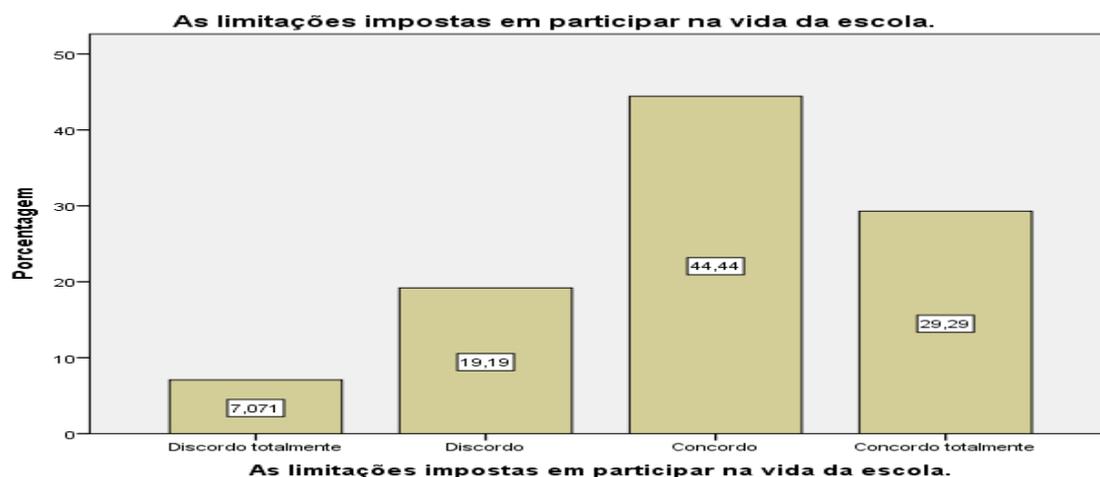
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	9	9,1	9,1	9,1
Discordo	17	17,2	17,2	26,3
Concordo	50	50,5	50,5	76,8
Concordo totalmente	23	23,2	23,2	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Igualmente pode conduzir ao absentismo escolar a inadequada planificação das tarefas da escola, pois cerca de um 74% dos discentes concordaram neste ponto.

Tabela nº 135 - As limitações impostas em participar na vida da escola

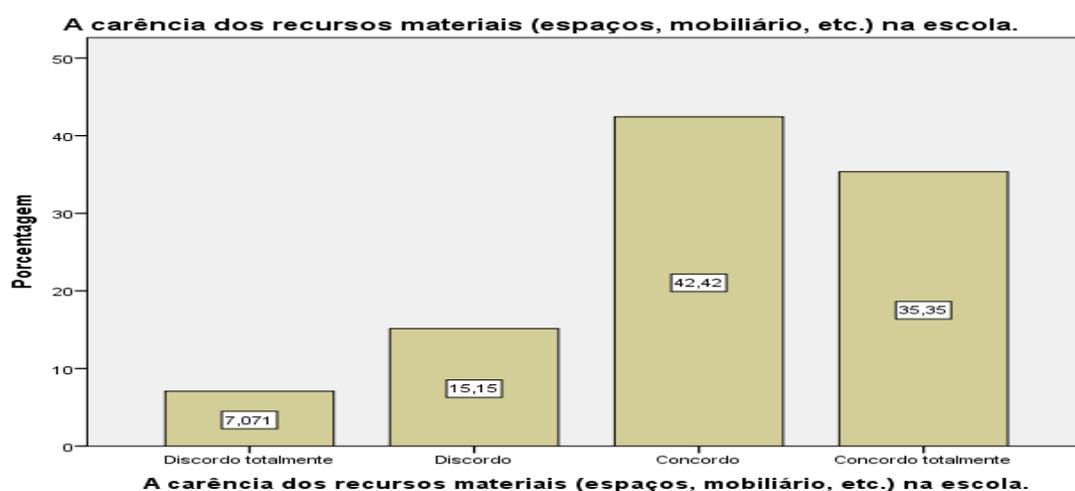
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	7	7,1	7,1	7,1
Discordo	19	19,2	19,2	26,3
Concordo	44	44,4	44,4	70,7
Concordo totalmente	29	29,3	29,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	



O indicador relacionado com as limitações impostas aos alunos no sentido de participar na vida da escola é um outro indicador que também pode conduzir ao absentismo em causa, se tivermos em conta que aproximadamente 74% dos estudantes pensam deste modo.

Tabela nº 136 - A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	7	7,1	7,1	7,1
Discordo	15	15,2	15,2	22,2
Concordo	42	42,4	42,4	64,6
Concordo totalmente	35	35,4	35,4	100,0
Total	99	100,0	100,0	

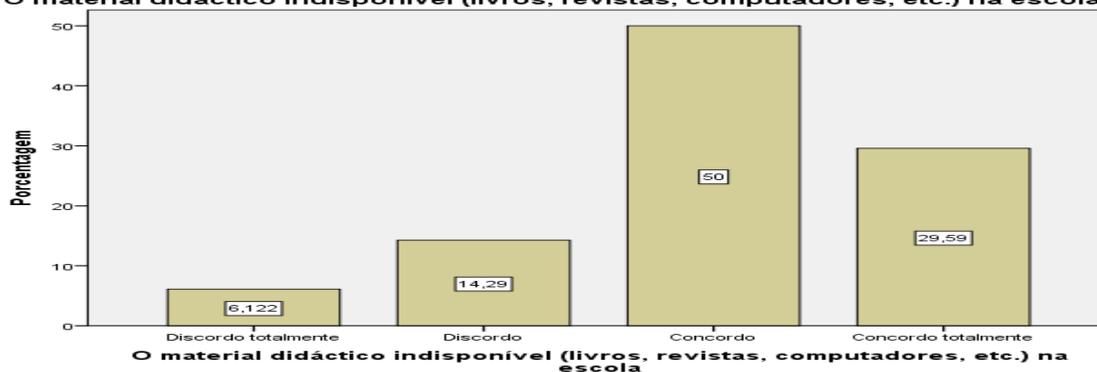


A carência dos recursos materiais na escola como o mobiliário e espaços, constituiu uma situação que igualmente estimula o absentismo escolar: mais de 77% dos estudantes aceitam este indicador como condicionante do absentismo em causa.

Tabela nº 137 - O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	6	6,1	6,1	6,1
	Discordo	14	14,1	14,3	20,4
	Concordo	49	49,5	50,0	70,4
	Concordo totalmente	29	29,3	29,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola



Na mesma ordem de ideia aparece o material didático indisponível na escola: a falta de livros, revistas, computadores, etc., desestimula a permanência dos estudantes no recinto escolar em tempo de aulas e de facto é uma situação que pode levar ao absentismo em questão, de acordo com o dado que revela na tabela e gráfico acima: quase 80%.

Tabela nº 138 - As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	4,0	4,1	4,1
	Discordo	16	16,2	16,3	20,4
	Concordo	53	53,5	54,1	74,5
	Concordo totalmente	25	25,3	25,5	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Igualmente, quase um 80% dos estudantes inqueridos acreditaram que as dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola são elementos do absentismo escolar.

Tabela 139 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor organização escolar

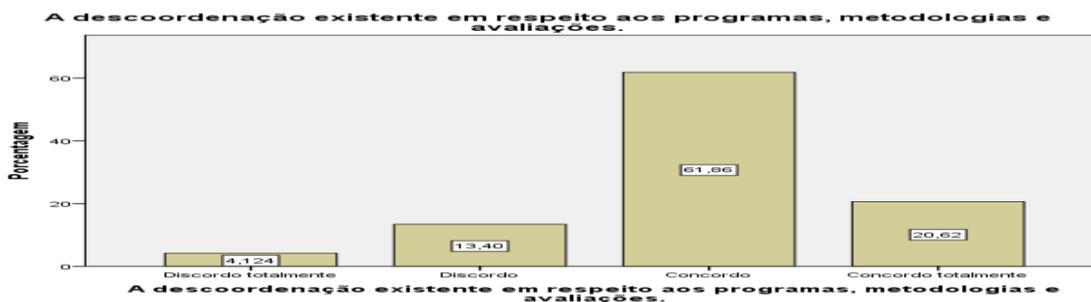
	A descoorde nação existente em respeito aos programas , metodolog ias e avaliações .	A ausência de postos saúde os primeiros socorros na instituição.	A presença de um despropor ção das disciplinas no horário docente.	A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefaci entes.	O pouco embeleza mento e cuidado dos espaços de recreio.	A falta de áreas internas de circula ção e lazer.	A carência de apetrech amento da bibliotec a/interne t.
N	Válido 97 Ausente 2	99	99	98	98	99	99
Média	2,990	2,970	3,010	2,918	2,653	2,808	3,162
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,7144	,9198	,8017	,8455	,9959	,9332	,7786

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela 140 - A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	4	4,0	4,1	4,1
Discordo	13	13,1	13,4	17,5
Concordo	60	60,6	61,9	79,4

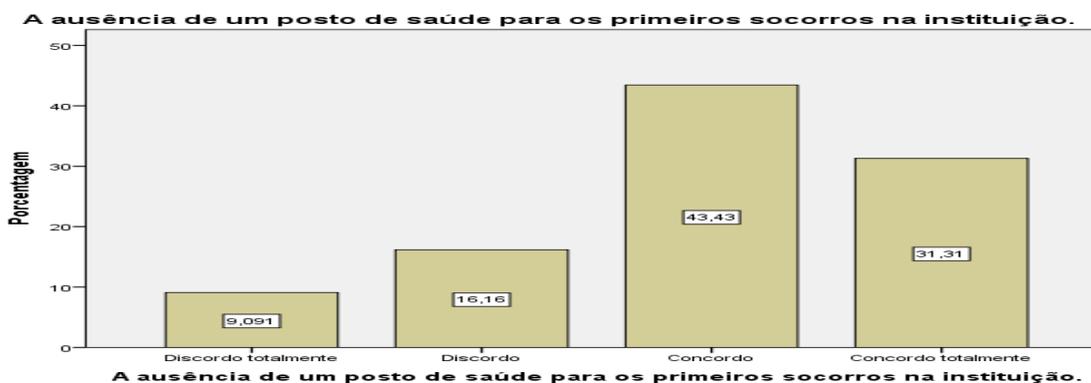
Ausente	Concordo totalmente	20	20,2	20,6	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
	Sistema	2	2,0		
Total		99	100,0		



Dando sequência a análise sobre o horizonte da organização escolar, podemos notar que entre as situações que podem apresentar os alunos que conduzem a possibilidade do aparecimento do absentismo escolar está a descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações, pois um 82% deles assim o acredita.

Tabela nº 141 - A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição

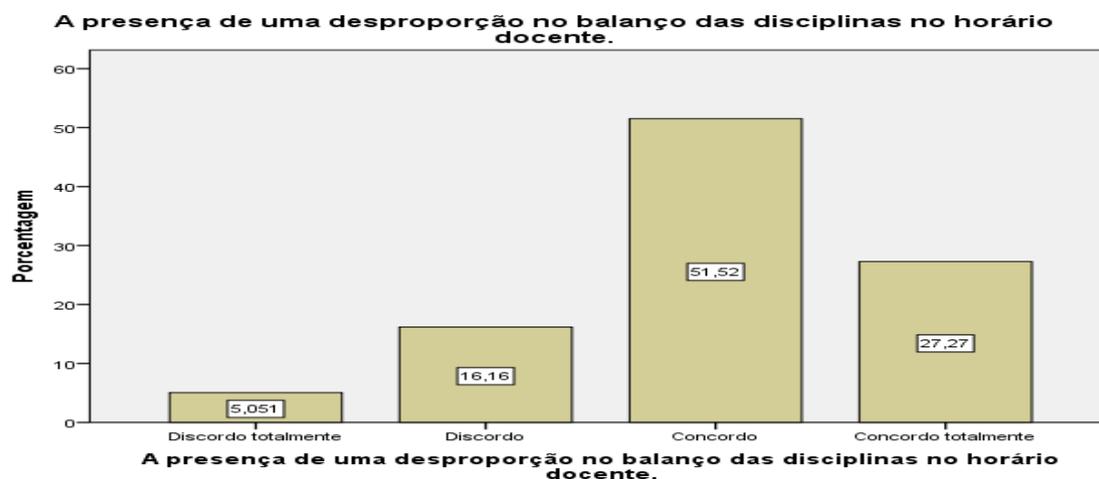
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	9	9,1	9,1	9,1
Discordo	16	16,2	16,2	25,3
Concordo	43	43,4	43,4	68,7
Concordo totalmente	31	31,3	31,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Um outro indicador não menos relevante encontra-se a ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição: quase 75% dos discentes inqueridos certificam este aspecto, e admitem que pode levar ao absentismo em questão.

Tabela 142 - A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	5,1	5,1	5,1
	Discordo	16	16,2	16,2	21,2
	Concordo	51	51,5	51,5	72,7
	Concordo totalmente	27	27,3	27,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

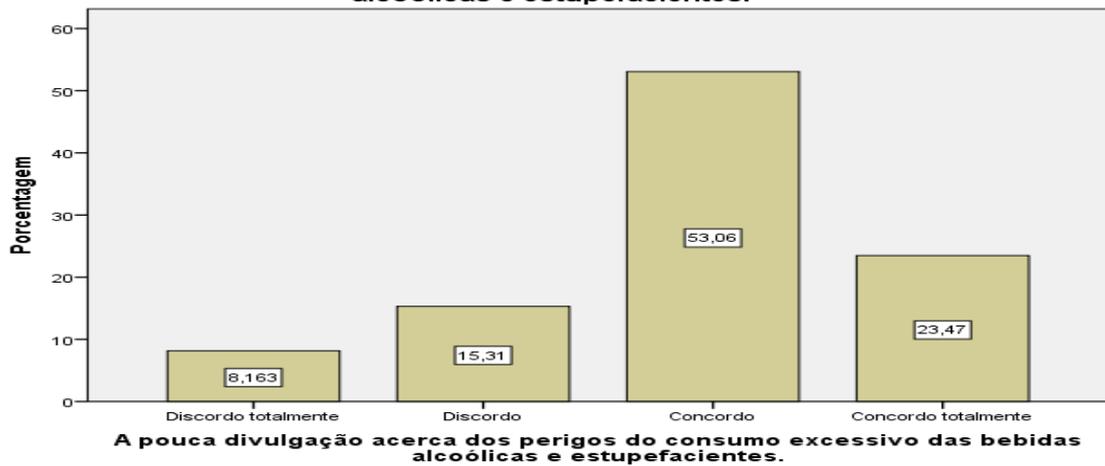


De igual modo pode conduzir ao absentismo escolar a presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente, pois cerca de um 79% dos discentes concordaram neste ponto.

Tabela nº 143 - A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	8	8,1	8,2	8,2
	Discordo	15	15,2	15,3	23,5
	Concordo	52	52,5	53,1	76,5
	Concordo totalmente	23	23,2	23,5	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		

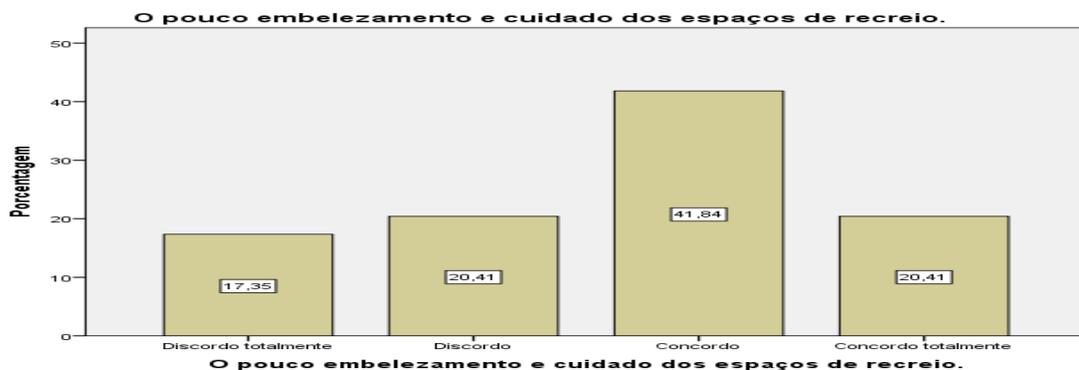
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.



O indicador relacionado com a pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes, é um outro indicador que também pode conduzir ao absentismo em causa, se tivermos em conta que mais de 76% dos estudantes pensam deste modo.

Tabela nº 144 - O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio

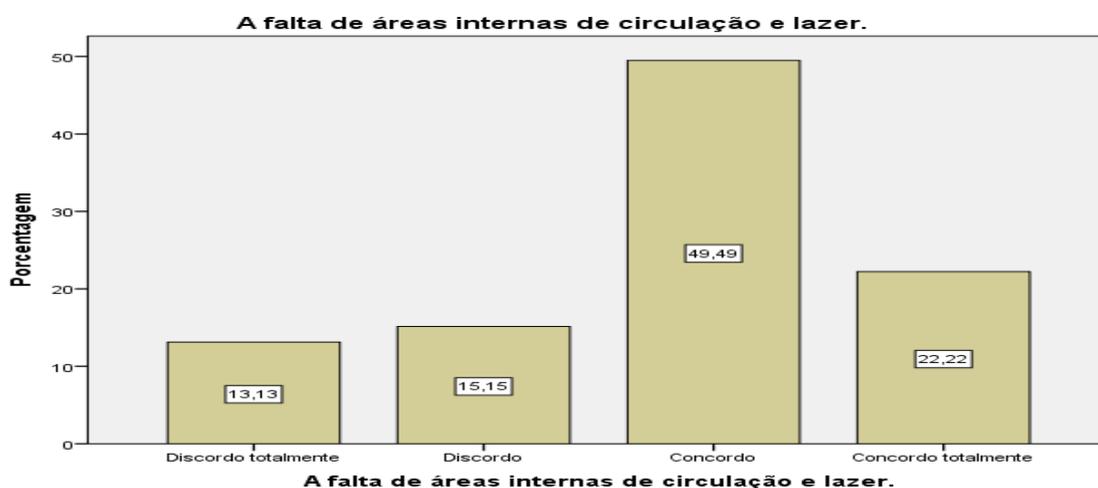
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	17	17,2	17,3	17,3
	Discordo	20	20,2	20,4	37,8
	Concordo	41	41,4	41,8	79,6
	Concordo totalmente	20	20,2	20,4	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio, constituiu uma situação que igualmente estimula o absentismo escolar, apesar do indicador não ser tão representativo: só um pouco mais de 62% dos estudantes aceitam este indicador — saltou-nos a vista que cerca de um 38% discordam ao respeito.

Tabela nº 145 - A falta de áreas internas de circulação e lazer

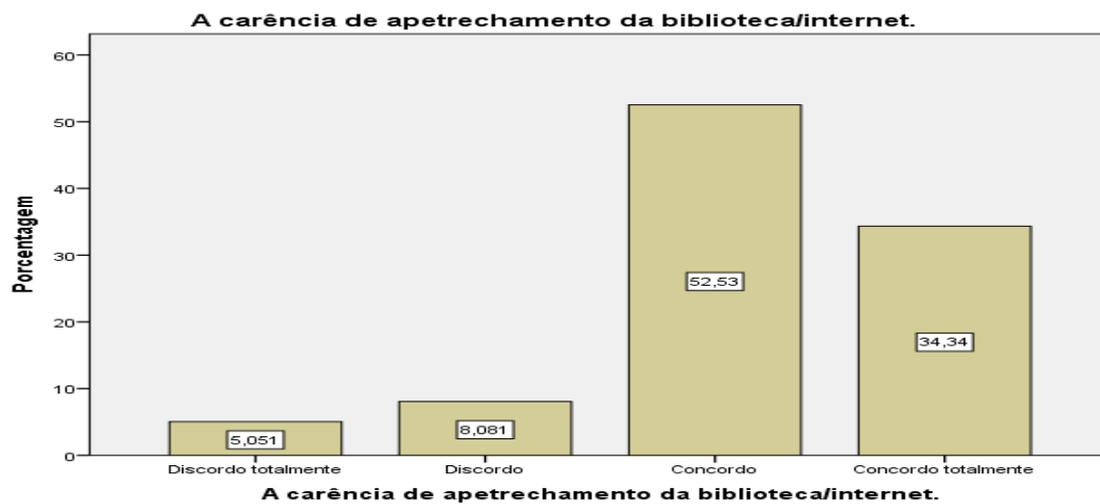
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	13	13,1	13,1	13,1
	Discordo	15	15,2	15,2	28,3
	Concordo	49	49,5	49,5	77,8
	Concordo totalmente	22	22,2	22,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



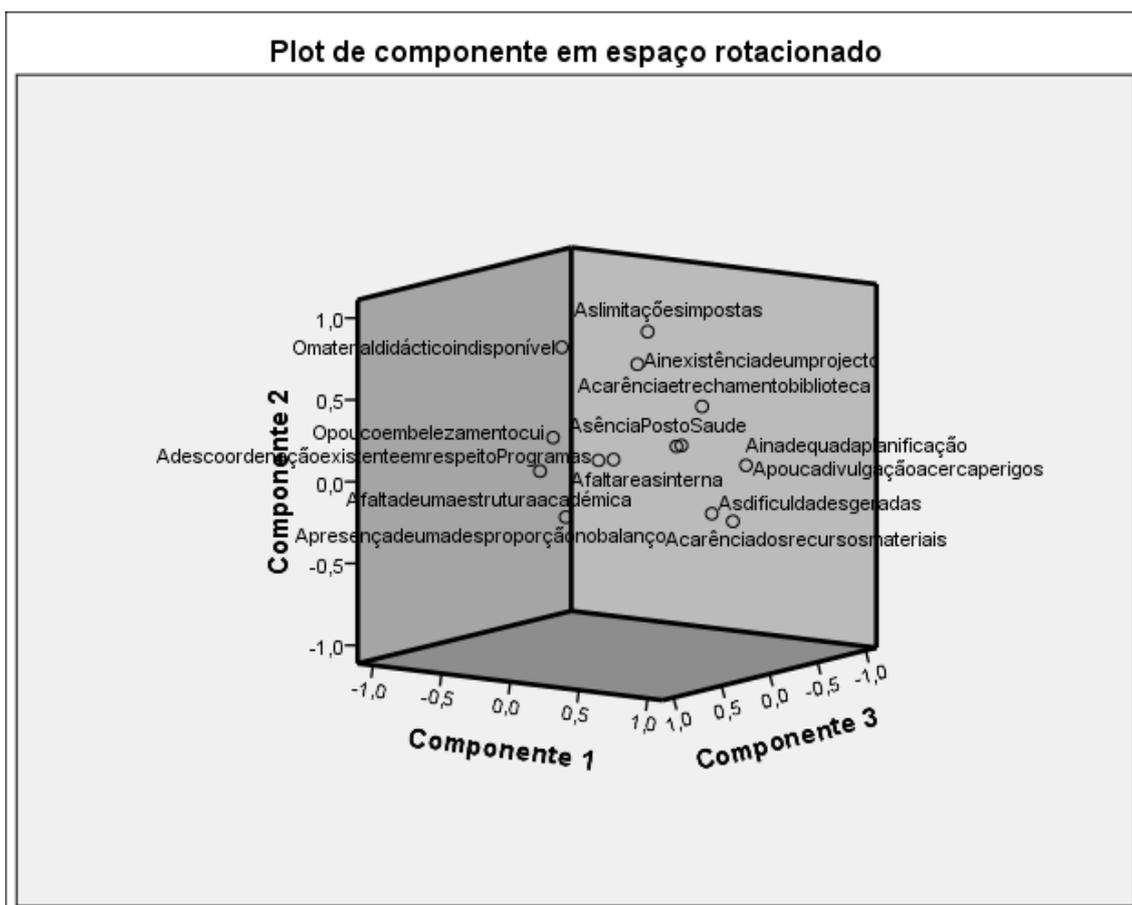
Na mesma ordem de ideia aparece a falta de áreas internas de circulação e lazer como um elemento que desestimula a permanência dos estudantes no recinto escolar em tempo de aulas e de facto é uma situação que pode levar ao absentismo em questão, de acordo com o dado que revela que quase 72% acredita neste sentido.

Tabela nº 146 - A carência de apetrechamento da biblioteca/internet

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	5,1	5,1	5,1
	Discordo	8	8,1	8,1	13,1
	Concordo	52	52,5	52,5	65,7
	Concordo totalmente	34	34,3	34,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



É relevante o dado que mostra que quase um 87% dos estudantes inqueridos acreditaram que as dificuldades geradas pela carência de apetrechamento da biblioteca/internet na escola são elementos que podem levar ao aparecimento do absentismo escolar.



4.5.2.1.2.3. As Relações Sociais

Frequências

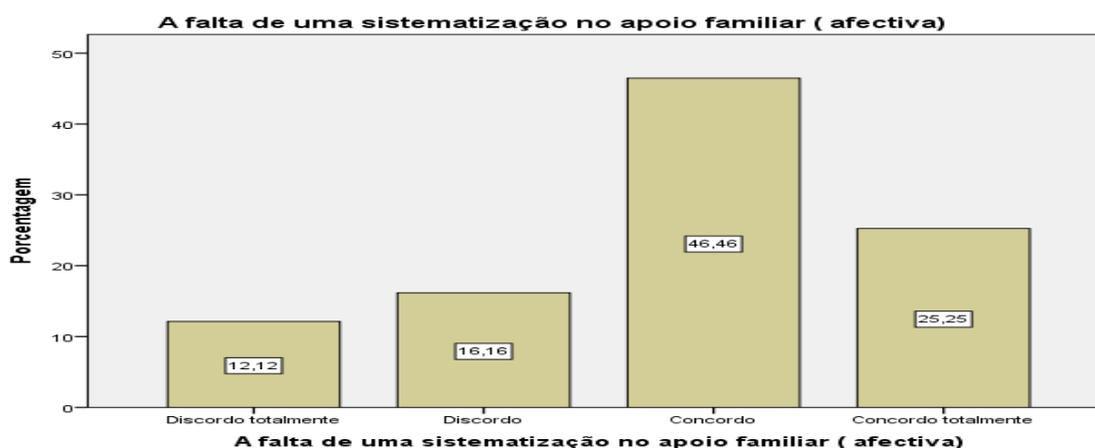
Tabela nº 147 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: relações sociais

	A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)	A falta de uma sistematização (familiar) económica	A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.	A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.
N Válido	99	99	99	99	99	99	99
Ausente	0	0	0	0	0	0	0
Média	2,848	2,798	2,818	2,768	2,970	2,879	2,919
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0
Desvio Padrão	,9407	,9581	1,0037	,9239	,8385	,8953	1,0466

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 148 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	12	12,1	12,1	12,1
	Discordo	16	16,2	16,2	28,3
	Concordo	46	46,5	46,5	74,7
	Concordo totalmente	25	25,3	25,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

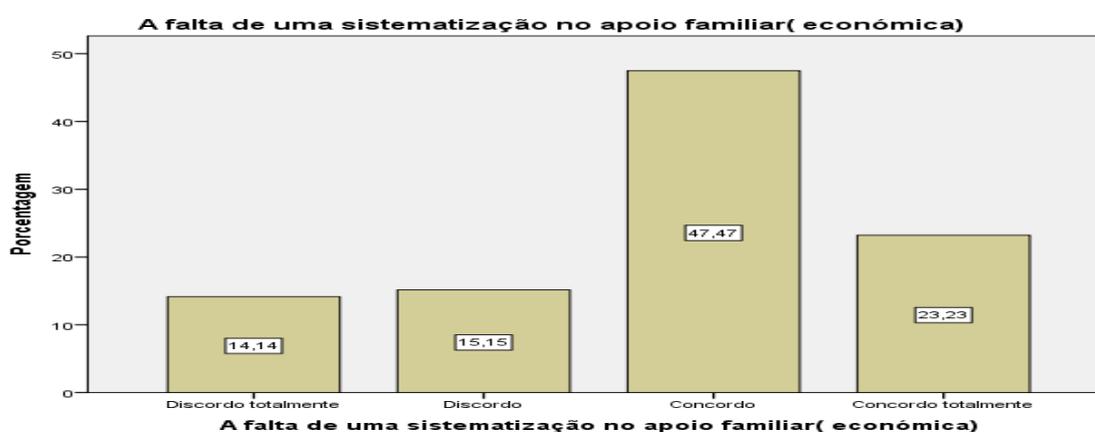


Um outro indicador que conduz ao absentismo escolar são as relações sociais, porque na opinião dos alunos constitui um aspecto que pode influenciar no aparecimento deste

insucesso nas aulas de Matemática, particularmente a falta de uma sistematização no apoio familiar (afetiva) que aparece com pouco mais de 71% de concordância.

Tabela nº 149 - A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	14	14,1	14,1	14,1
	Discordo	15	15,2	15,2	29,3
	Concordo	47	47,5	47,5	76,8
	Concordo totalmente	23	23,2	23,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

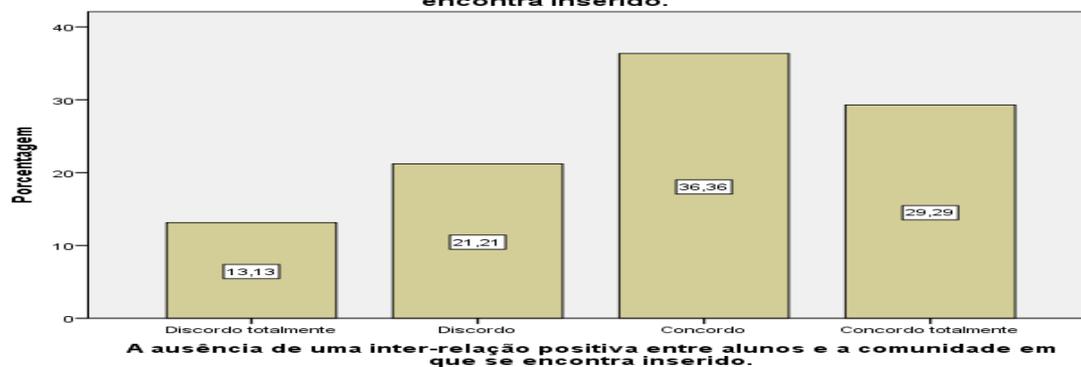


No mesmo sentido encontramos que a percentagem mais significativa dos alunos (quase 71%) considera que a falta de uma sistematização no apoio familiar (económica) é um outro elemento que condiciona a permanência deles no recinto escolar em tempo de aulas.

Tabela 150 - A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontram inseridos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	13	13,1	13,1	13,1
	Discordo	21	21,2	21,2	34,3
	Concordo	36	36,4	36,4	70,7
	Concordo totalmente	29	29,3	29,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

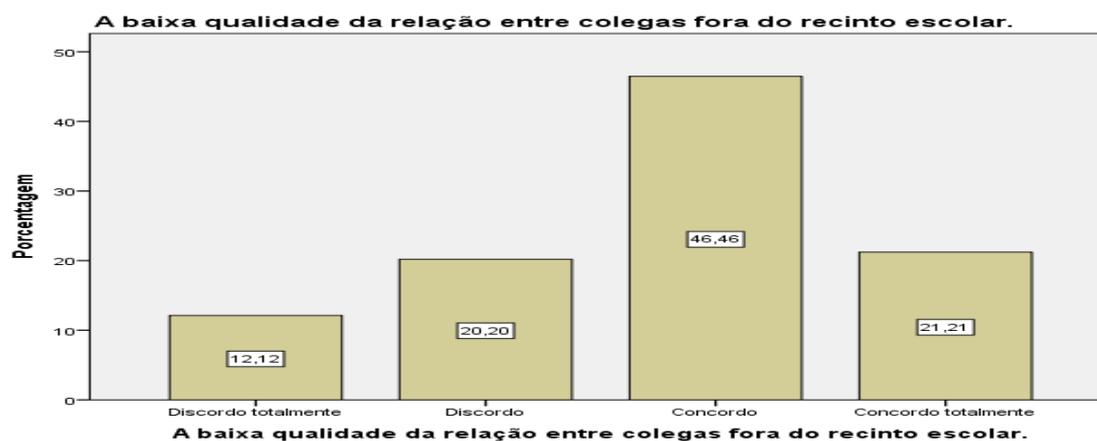
A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.



Ainda de forma maioritária (pouco mais de 65%), o indicador sobre a ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontram inseridos aparece como um outro aspecto que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar. Mas, não deixa de ser chamativo o facto de que cerca de um 34% não concordam com esta ordem de ideia.

Tabela nº 151 - A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar

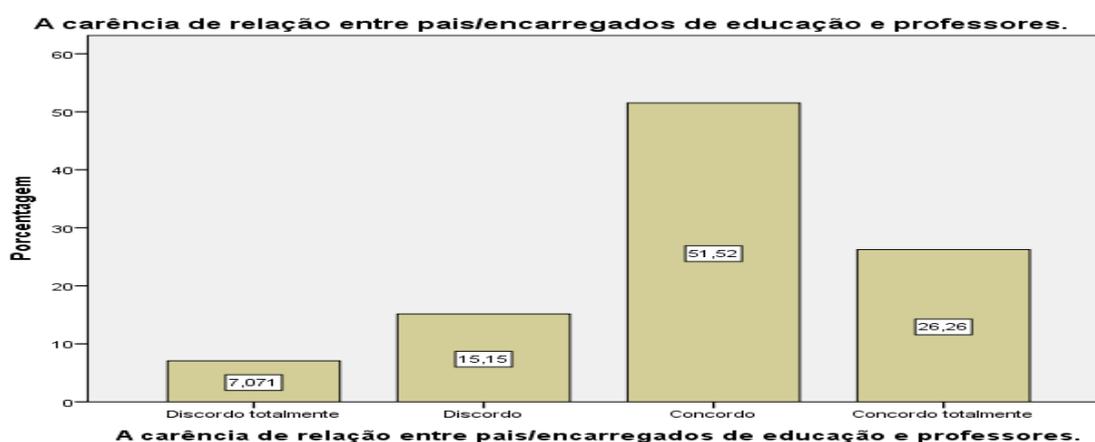
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	12	12,1	12,1	12,1
Discordo	20	20,2	20,2	32,3
Concordo	46	46,5	46,5	78,8
Concordo totalmente	21	21,2	21,2	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Também o inquérito evidencia que a baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar constitui um factor que conduz ao absentismo em causa, se tivermos em conta que quase um 68% dos estudantes concordam neste sentido. Mas não deixamos de olhar para cerca de 32% que discordam com este pressuposto.

Tabela nº 152 - A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	7	7,1	7,1	7,1
	Discordo	15	15,2	15,2	22,2
	Concordo	51	51,5	51,5	73,7
	Concordo totalmente	26	26,3	26,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

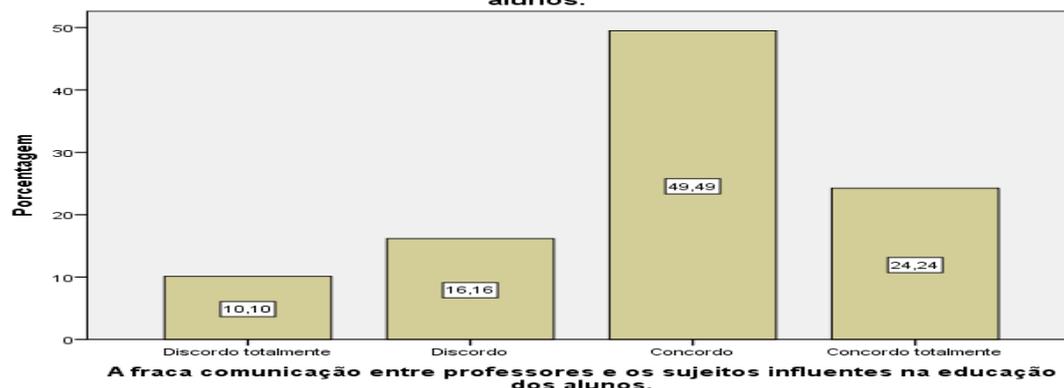


No que respeita a carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores, a nossa inquirição mostra que a maioria dos alunos (cerca de 78%), pesam que este é um elemento que pode ser a razão do absentismo escolar neste centro educativo.

Tabela nº 153 - A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	10,1	10,1	10,1
	Discordo	16	16,2	16,2	26,3
	Concordo	49	49,5	49,5	75,8
	Concordo totalmente	24	24,2	24,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.

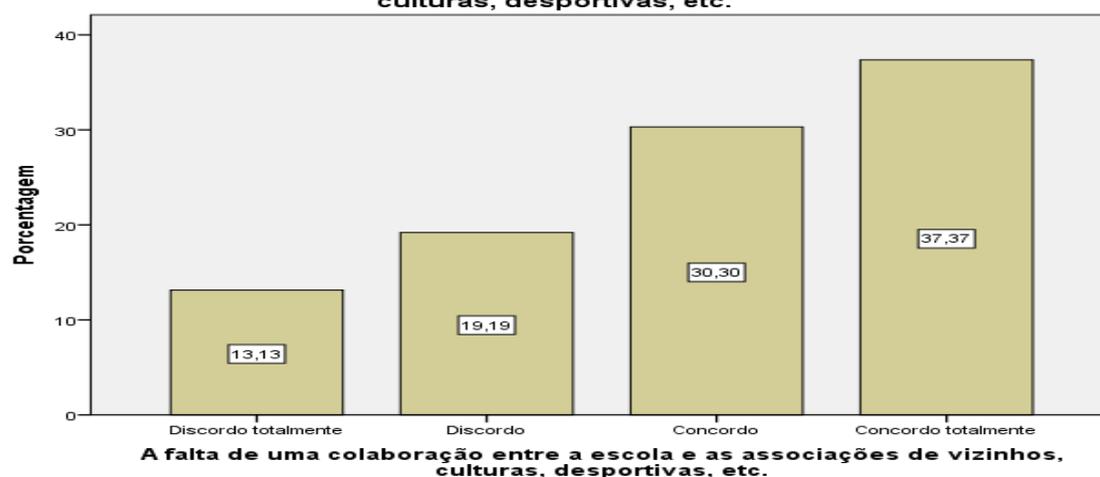


O exame feito ao aspecto que se refere a fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos, também revela estar em presença de uma influência do absentismo que se analisa, ainda mais se tivermos em conta que quase um 75% deles concordaram neste sentido.

Tabela nº 154 - A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	13	13,1	13,1	13,1
Discordo	19	19,2	19,2	32,3
Concordo	30	30,3	30,3	62,6
Concordo totalmente	37	37,4	37,4	100,0
Total	99	100,0	100,0	

A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.



Não deixa de ser significativo que a escassa colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc., também é um outro elemento que leva a

possibilidade do aparecimento do absentismo escolar, pois quase 68% dos estudantes inqueridos concordaram ao respeito, sem desprezarmos o facto de que um 32% deles considera o contrário.

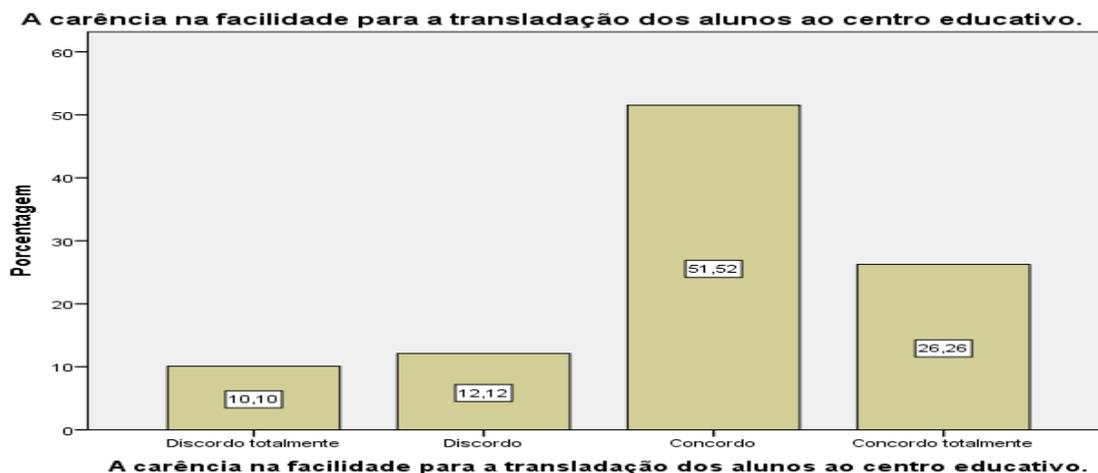
Tabela 155 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: relações sociais

	A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.	A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.	Afiliação autoritária de um dos membros da comunidade educativa.	Compromisso inadiável das responsabilidades profissionais	Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais	Insubordinação de aspectos afectivos ante a regulamentação institucional	Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem
N Válido	99	99	99	98	99	99	99
Ausente	0	0	0	1	0	0	0
Média	2,939	2,899	2,727	2,990	2,828	2,717	2,798
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,8901	,8630	1,0184	,8675	,9152	,7959	,8449

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 156 - A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo

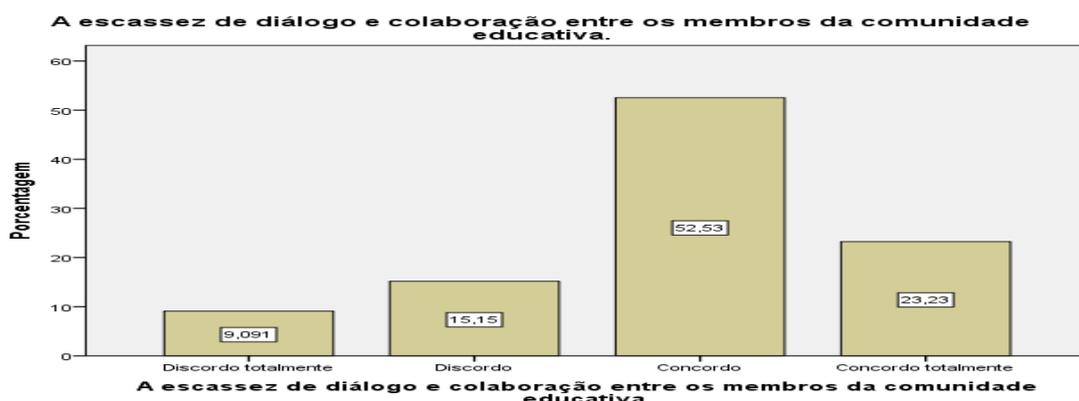
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	10,1	10,1	10,1
	Discordo	12	12,1	12,1	22,2
	Concordo	51	51,5	51,5	73,7
	Concordo totalmente	26	26,3	26,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Continuando a análise sobre as relações sociais, resulta chamativo o facto de que a carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo seja considerado pelos estudantes como um outro indicador que também pode levar ao absentismo em questão, se tivermos em conta que quase 78% deles assim o encaram.

Tabela nº 157 - A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa

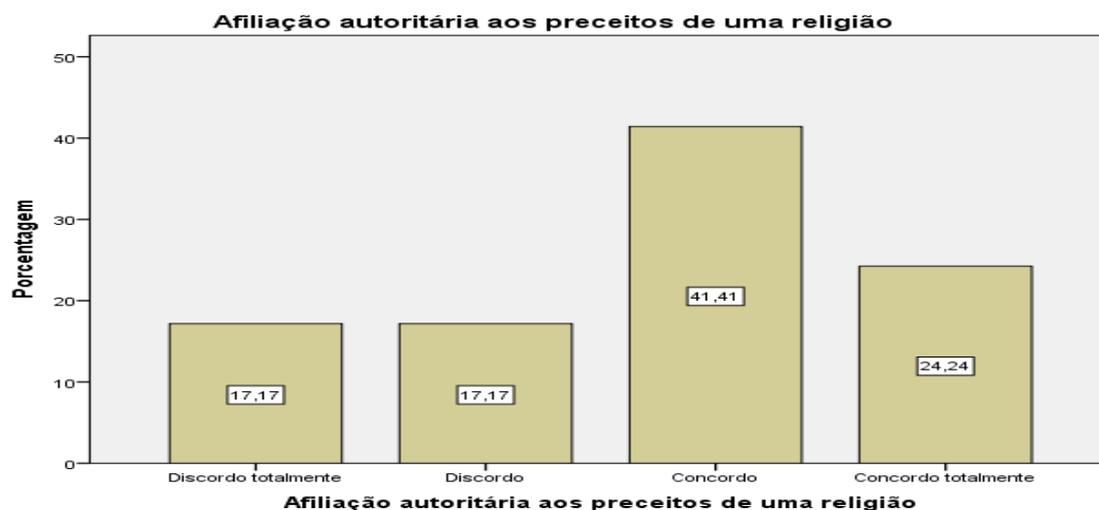
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	9	9,1	9,1	9,1
Discordo	15	15,2	15,2	24,2
Concordo	52	52,5	52,5	76,8
Concordo totalmente	23	23,2	23,2	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Igualmente, segundo a nossa inquirição, fomenta o absentismo escolar a escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa se tivermos em conta que mais de 75% dos estudantes assim o apontam.

Tabela nº 158 - Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	17	17,2	17,2	17,2
	Discordo	17	17,2	17,2	34,3
	Concordo	41	41,4	41,4	75,8
	Concordo totalmente	24	24,2	24,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



É muito interessante constatar que pode conduzir ao absentismo escolar a afiliação autoritária aos preceitos de uma religião, se o juízo se faz a partir de que 89% dos alunos interpretam deste modo.

Tabela nº 159 - Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais

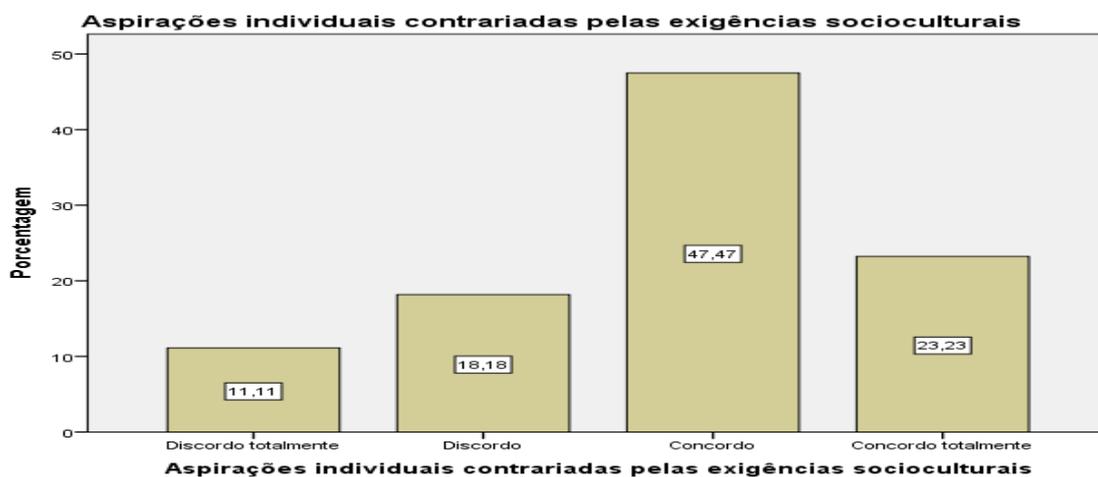
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	8	8,1	8,2	8,2
	Discordo	13	13,1	13,3	21,4
	Concordo	49	49,5	50,0	71,4
	Concordo totalmente	28	28,3	28,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Um outro indicador que evidencia como se pode estimular o absentismo escolar radica no compromisso inadiável com responsabilidades profissionais. Ao respeito, cerca de 79% de alunos assim o reconheceram.

Tabela nº 160 - Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais

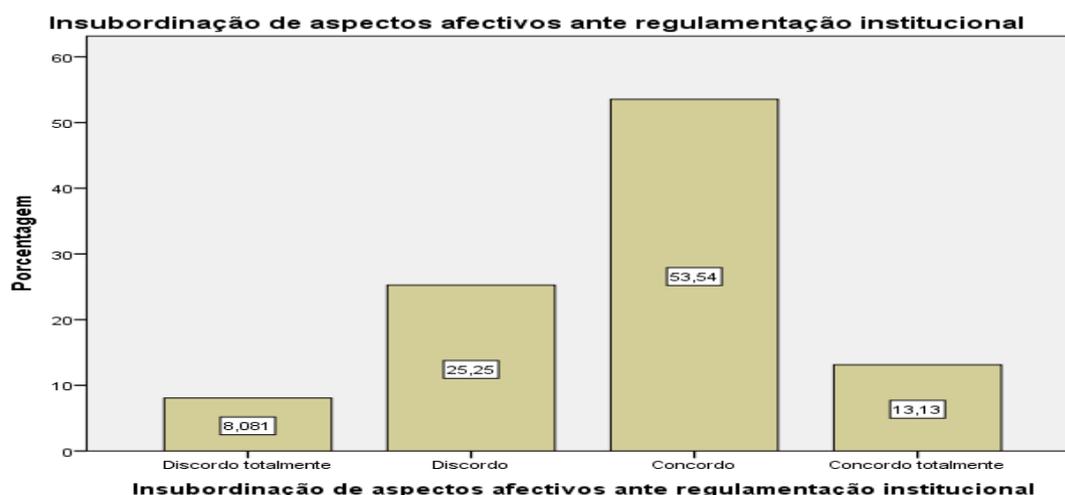
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	11	11,1	11,1	11,1
	Discordo	18	18,2	18,2	29,3
	Concordo	47	47,5	47,5	76,8
	Concordo totalmente	23	23,2	23,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Um outro elemento que serve para ilustrar como se pode chegar ao absentismo em causa radica nas aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais, pois quase um 71% dos alunos acreditam neste sentido.

Tabela nº 161 - Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional

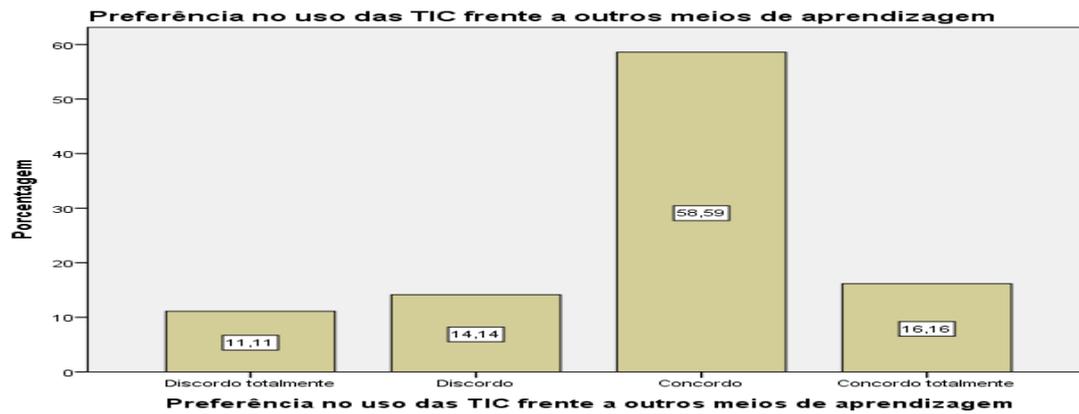
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	8	8,1	8,1	8,1
	Discordo	25	25,3	25,3	33,3
	Concordo	53	53,5	53,5	86,9
	Concordo totalmente	13	13,1	13,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



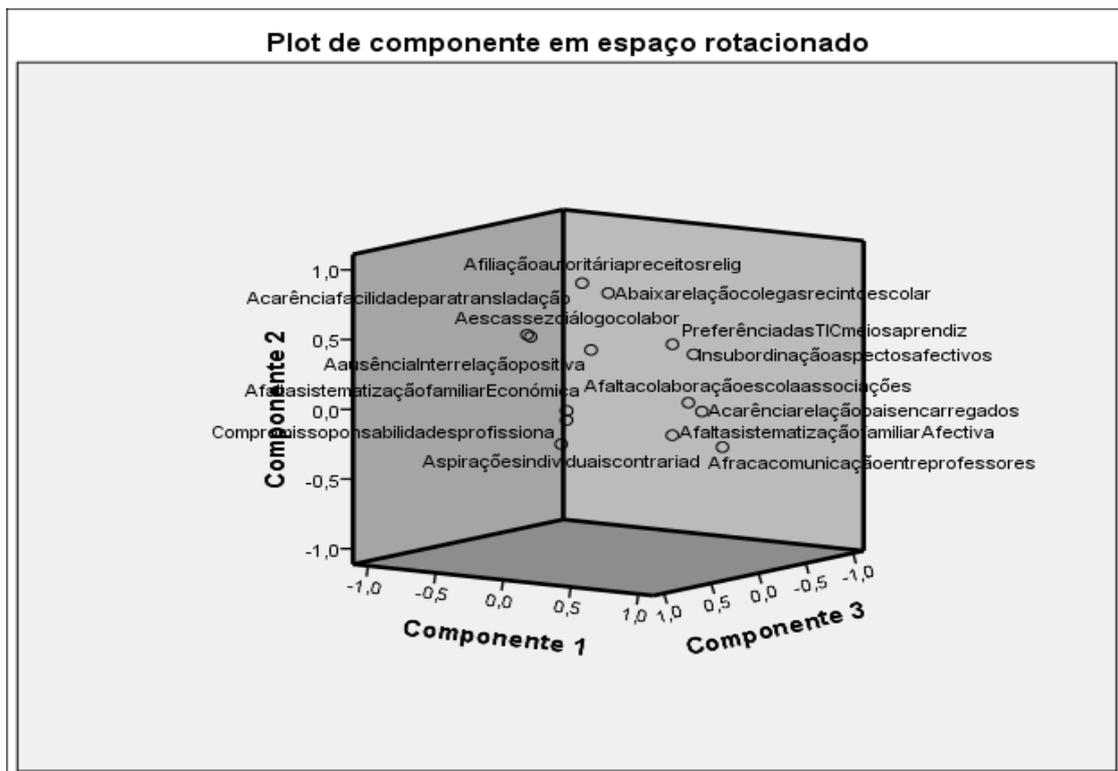
Quase no mesmo rango que o indicador anterior está aquele que visa a sensação de insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional como elemento que pode conduzir ao absentismo em causa, se tivermos em conta que um quase 67% dos alunos assim o consideram. Não obstante, este indicador não é muito contundente se tivermos em conta que cerca um 33% de discentes tem uma opinião diferente.

Tabela nº 162 - Preferência no uso das TICs frente a outros meios de aprendizagem

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	11	11,1	11,1	11,1
	Discordo	14	14,1	14,1	25,3
	Concordo	58	58,6	58,6	83,8
	Concordo totalmente	16	16,2	16,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Finalmente, entre os indicadores que conduzem a pensar na possibilidade do aparecimento do absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica do Namibe em quanto as relações sociais está a preferência no uso das TICs frente a outros meios de aprendizagem, toda vez que cerca de um 75% dos estudantes assim o confirma.



4.5.2.1.2.4. Aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar

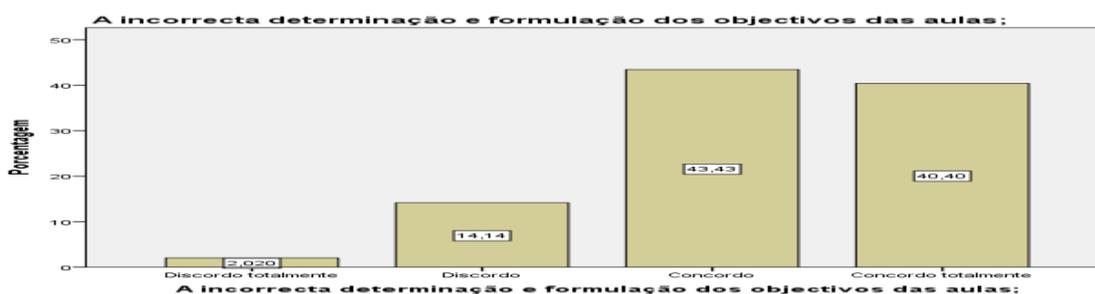
Tabela nº 163 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: aspectos didácticos e do currículo da Matemática

	A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas;	Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar;	Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;	Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais;	Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;	Falta de atenção às necessidades de aprendizagem dos estudantes.	Linguagem inacessível ao alcance dos alunos
Válido	99	99	99	99	98	98	99
Ausente	0	0	0	0	1	1	0
Média	3,222	3,182	2,889	3,010	2,908	2,694	2,939
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,7634	,7741	,9677	,8511	,8506	,9782	,8785

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 164 - A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo	14	14,1	14,1	16,2
	Concordo	43	43,4	43,4	59,6
	Concordo totalmente	40	40,4	40,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

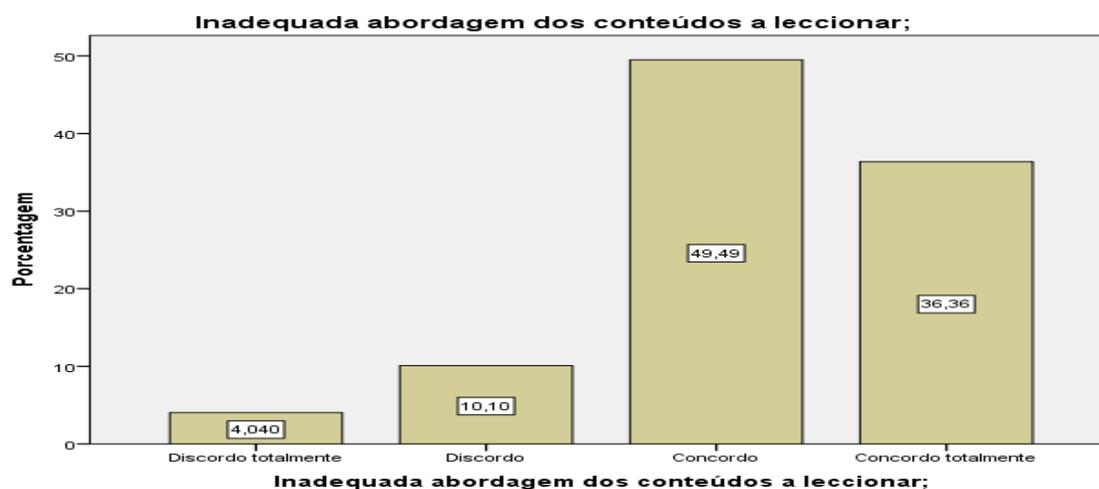


Desde a perspectiva dos aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar e no marcadas situações que podem apresentar os alunos que conduz a possibilidade do aparecimento deste insucesso na escola, está a

incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas toda vez quemais de um 83% deles assim acredita.

Tabela nº 165 - Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar

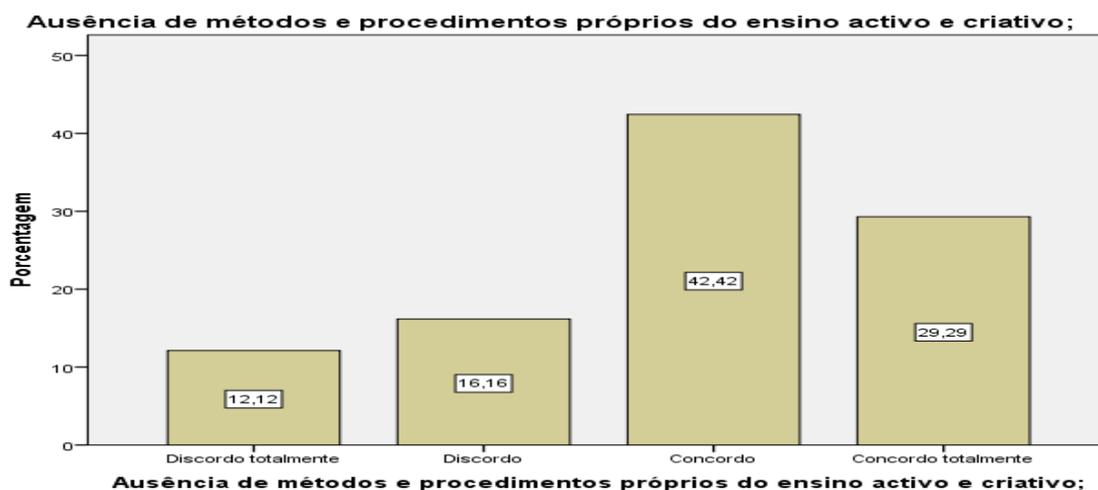
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	4	4,0	4,0	4,0
Discordo	10	10,1	10,1	14,1
Concordo	49	49,5	49,5	63,6
Concordo totalmente	36	36,4	36,4	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Ainda é mais revelador o indicador relacionado com a inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar, visto que quase 86% dos discentes inqueridos certificam este aspecto e admitem que pode levar ao absentismo em questão.

Tabela nº 166 - Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo

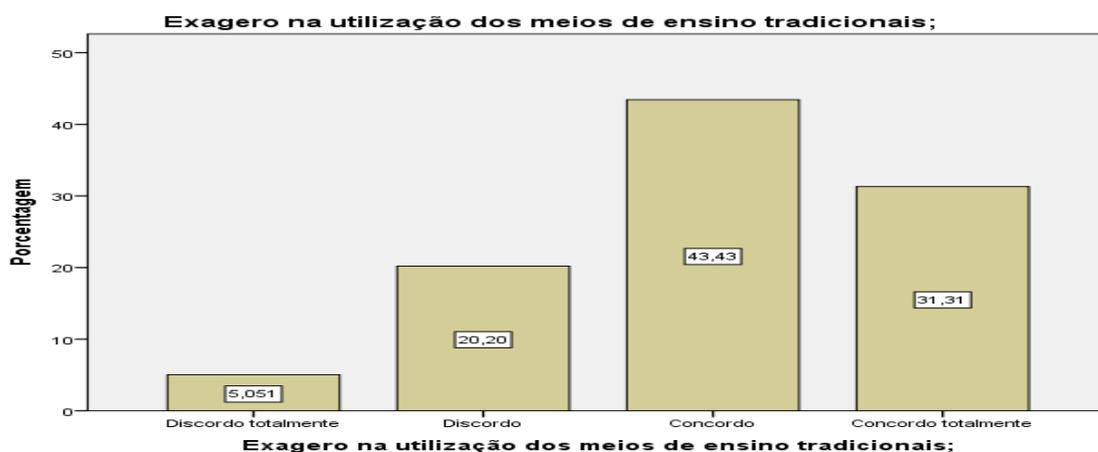
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	12	12,1	12,1	12,1
Discordo	16	16,2	16,2	28,3
Concordo	42	42,4	42,4	70,7
Concordo totalmente	29	29,3	29,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	



O indicador relacionado com ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo, é um outro indicador que também pode conduzir ao absentismo em causa, se tivermos em conta que aproximadamente 72% dos estudantes pensam deste modo.

Tabela nº 167 - Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais

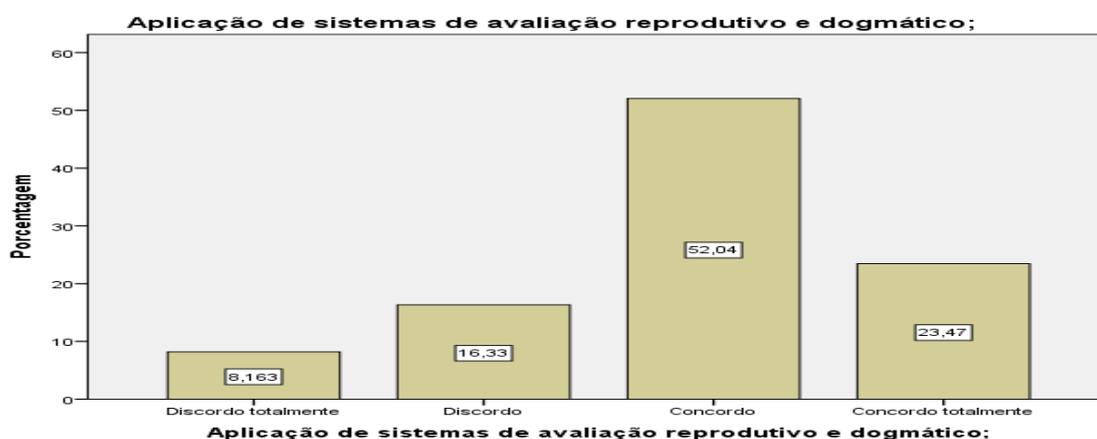
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	5,1	5,1	5,1
	Discordo	20	20,2	20,2	25,3
	Concordo	43	43,4	43,4	68,7
	Concordo totalmente	31	31,3	31,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



De igual modo pode conduzir ao aparecimento do absentismo escolar o exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais, se tivermos em conta que cerca de um 75% dos discentes concordaram neste ponto.

Tabela nº 168 - Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático

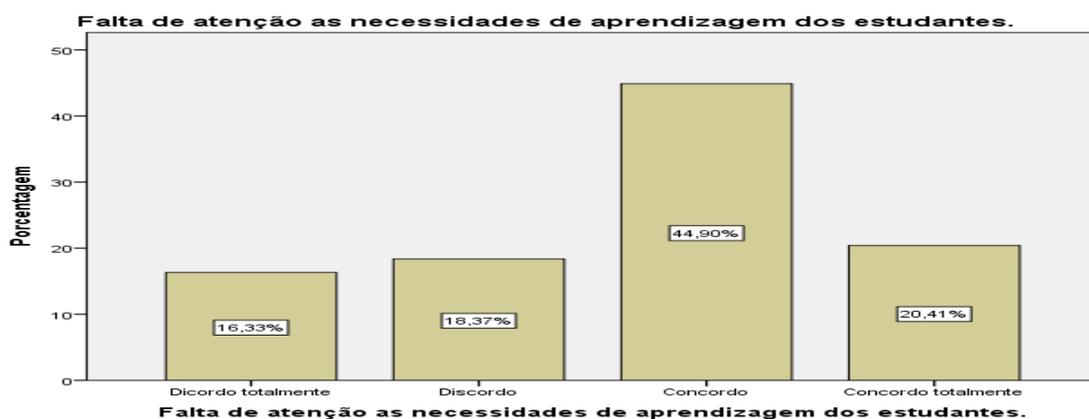
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	8	8,1	8,2	8,2
	Discordo	16	16,2	16,3	24,5
	Concordo	51	51,5	52,0	76,5
	Concordo totalmente	23	23,2	23,5	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Todavia inserido nos aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar, está a aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático, a julgar pelo facto de que mais de 75% dos estudantes aceitam este indicador.

Tabela nº 169 - Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes

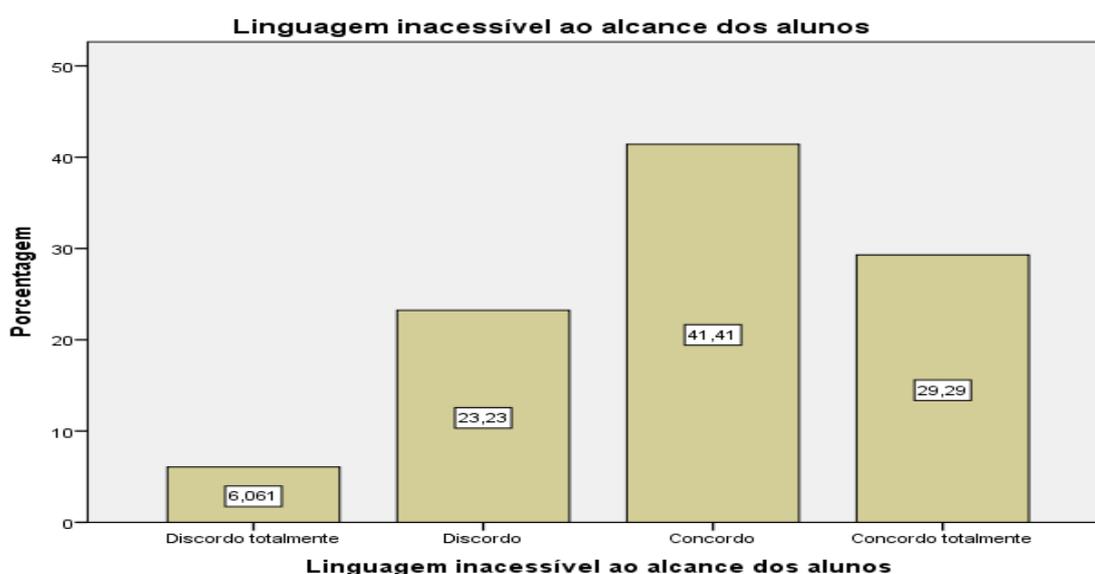
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	16	16,2	16,3	16,3
	Discordo	18	18,2	18,4	34,7
	Concordo	44	44,4	44,9	79,6
	Concordo totalmente	20	20,2	20,4	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Na mesma ordem de ideia, aparece a falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes, pois um 65% deles concordam neste sentido apesar de que cerca de 35% de estudantes não admitem que este indicador pode desestimular a permanência dos estudantes no recinto escolar em tempo de aulas levando-os a situações de absentismo escolar.

Tabela nº 170 - Linguagem inacessível ao alcance dos alunos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	6	6,1	6,1	6,1
Discordo	23	23,2	23,2	29,3
Concordo	41	41,4	41,4	70,7
Concordo totalmente	29	29,3	29,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Também, podemos observar que quase um 71% dos estudantes inqueridos acreditaram que a linguagem inacessível ao alcance dos alunos é um elemento que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar.

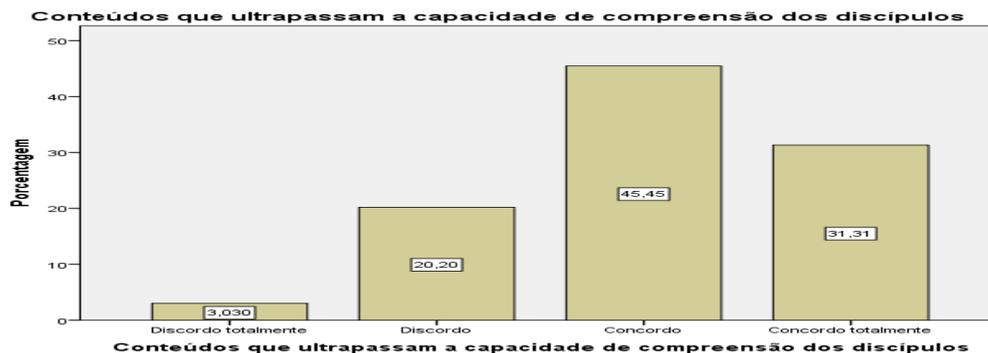
Tabela nº 171 - Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: Aspectos didácticos e do currículo da Matemática

	Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos	Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;	Incapacidade para garantir a harmonização e intercâmbio sistemático entre os estudantes;	Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e técnicas contemporâneas;	Incapacidade para construir com os alunos conteúdos e tempo indispensável com a amenidade;	A falta de uma orientação para que nos serve e a importância do estudo independente;
N Válido	99	99	99	99	99	99
Ausente	0	0	0	0	0	0
Média	3,051	2,818	2,657	2,838	2,889	2,788
Modo	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão	,8002	,8374	,9053	,9226	,8438	,7931

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRAS

Tabela nº 172 - Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	3	3,0	3,0	3,0
Discordo	20	20,2	20,2	23,2
Concordo	45	45,5	45,5	68,7
Concordo totalmente	31	31,3	31,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

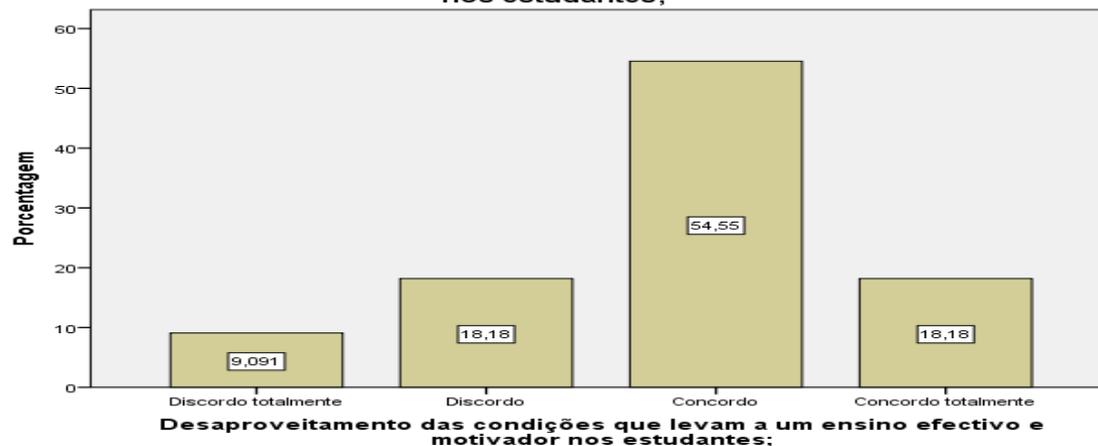


Ainda nos aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar, temos que mais de 76% concordam que conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos constitui um indicador que influência na presença do dito fenómeno.

Tabela nº 173 - Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes

		Frequência	Porcentagem	Percentage m válida	Percentage m acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	9,1	9,1	9,1
	Discordo	18	18,2	18,2	27,3
	Concordo	54	54,5	54,5	81,8
	Concordo totalmente	18	18,2	18,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

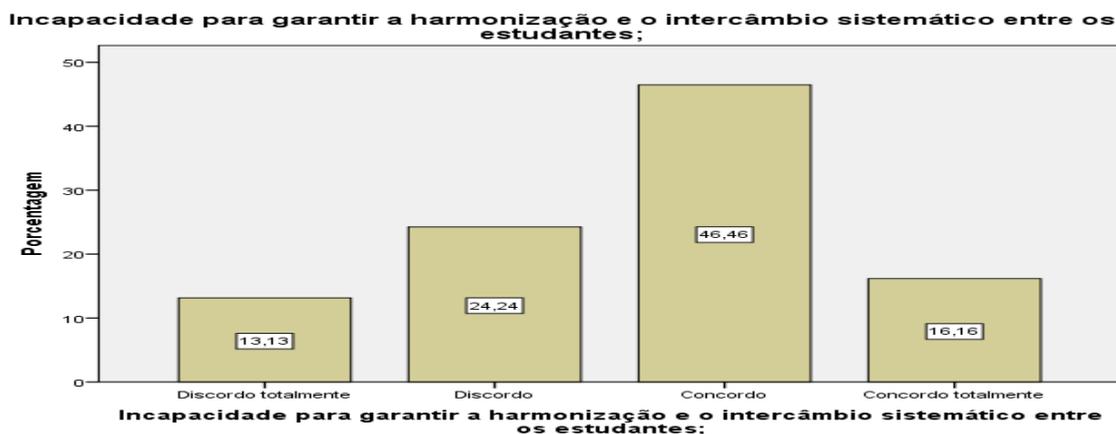
Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;



Igualmente de forma maioritária, pouco mais de 72% dos estudantes reconhecem que o indicador sobre o desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador neles, aparece como um outro aspecto que pode levar ao aparecimento do absentismo escolar.

Tabela nº 174 - Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	13	13,1	13,1	13,1
	Discordo	24	24,2	24,2	37,4
	Concordo	46	46,5	46,5	83,8
	Concordo totalmente	16	16,2	16,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

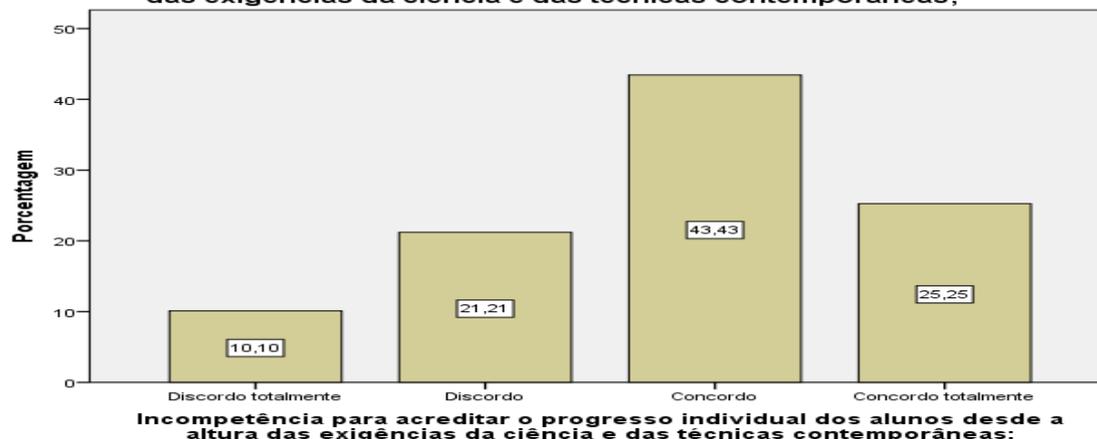


Também a pesquisa evidencia que a incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes, constitui um factor que conduz ao absentismo em causa, se tivermos em conta que quase um 63% concorda neste sentido. Mas, não deixa de ser chamativo o facto de que cerca de um 37% de estudantes inqueridos não concordam com esta ordem de ideia.

Tabela nº 175 - Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	10,1	10,1	10,1
	Discordo	21	21,2	21,2	31,3
	Concordo	43	43,4	43,4	74,7
	Concordo totalmente	25	25,3	25,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

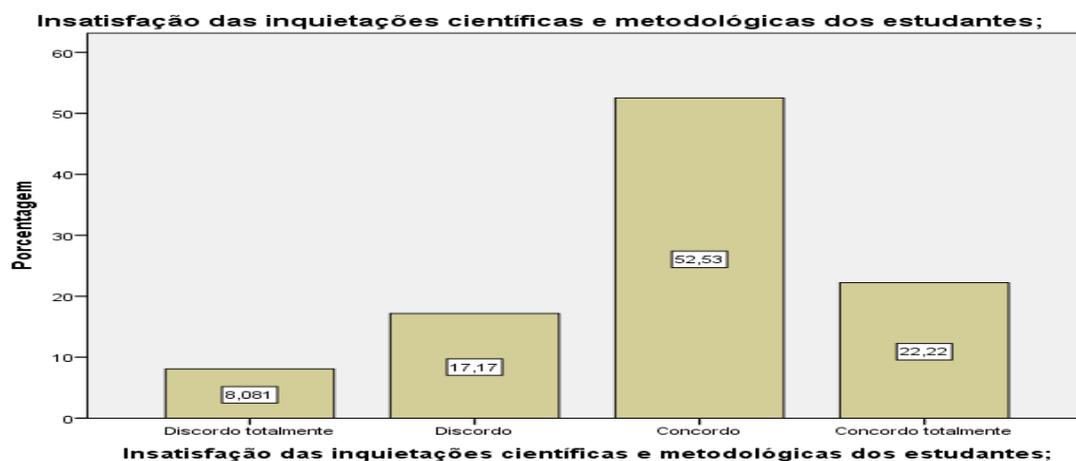
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;



Não deixa de ser chamativo o facto de que quase um 69% dos discentes acreditam que a incompetência dos docentes para acreditarem o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas pode levar ao aparecimento do absentismo em estudo; mas este indicador não é muito contundente se tivermos em conta que um 31% deles discordam neste sentido.

Tabela nº 176 - Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	8	8,1	8,1	8,1
Discordo	17	17,2	17,2	25,3
Concordo	52	52,5	52,5	77,8
Concordo totalmente	22	22,2	22,2	100,0
Total	99	100,0	100,0	

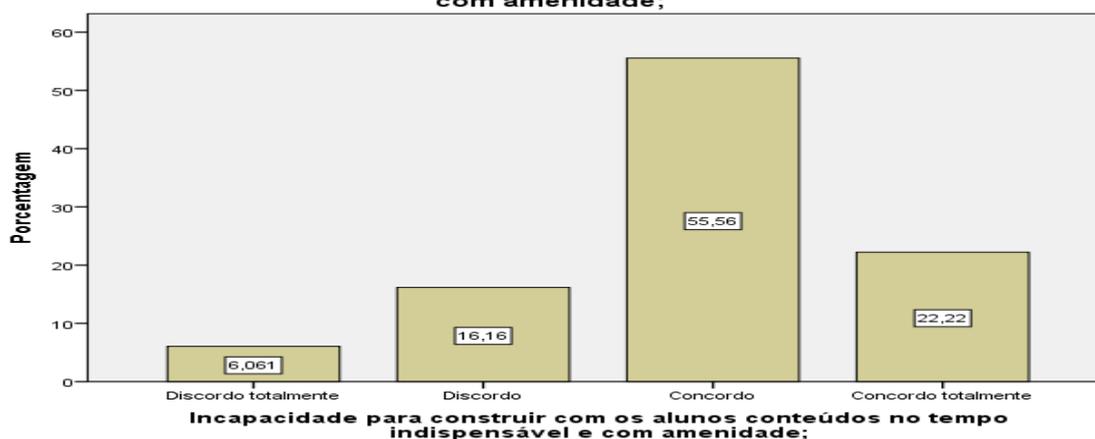


No que respeita a opinião dos alunos sobre a insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes, revela-se que a maior parte dos estudantes (mais de 74%) concordam que este constitui um indicador que influencia na presença do dito absentismo.

Tabela nº 177 - Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	6	6,1	6,1	6,1
	Discordo	16	16,2	16,2	22,2
	Concordo	55	55,6	55,6	77,8
	Concordo totalmente	22	22,2	22,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;



Igualmente tem influência no aparecimento do absentismo em causaa incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade, se tivermos em conta as evidências dos inquéritos: quase um 78% dos estudantes assim acreditam.

Tabela nº 178 - A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	14	14,1	14,1	14,1
	Discordo	18	18,2	18,2	32,3
	Concordo	42	42,4	42,4	74,7
	Concordo totalmente	25	25,3	25,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



Não deixa de influenciar no aparecimento do absentismo escolar a falta de uma orientação para o êxito do estudo independente, a julgar pelo facto de que quase um 68% dos estudantes inqueridos afirmam ao respeito; ainda quando não é desprezável que um 32% pensam de maneira diferente.

Tabela nº 179 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: Aspectos didácticos e do currículo da Matemática

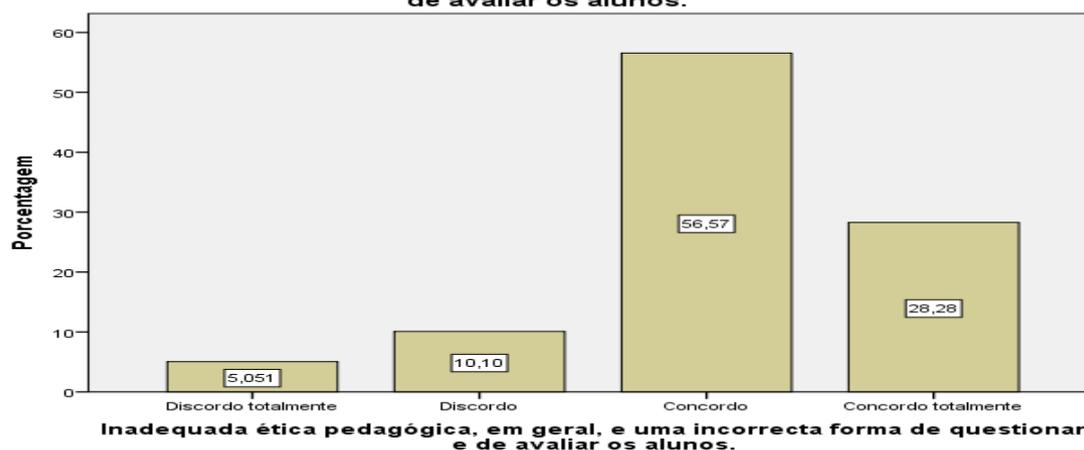
		Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma forma incorrecta de questionar e de avaliar alunos.	O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica da conceição do currículo da disciplina;	Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;	Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos;	Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.	A incorrecta determinação do seu momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.
N	Válido	99	99	99	98	99	99
	Ausente	0	0	0	1	0	0
Média		3,081	3,071	3,162	3,163	2,990	3,152
Modo		3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio Padrão		,7650	,7727	,6807	,6840	,7758	,7473

TABELAS DE FREQUÊNCIA E GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 180 - Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	5,1	5,1	5,1
	Discordo	10	10,1	10,1	15,2
	Concordo	56	56,6	56,6	71,7
	Concordo totalmente	28	28,3	28,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.

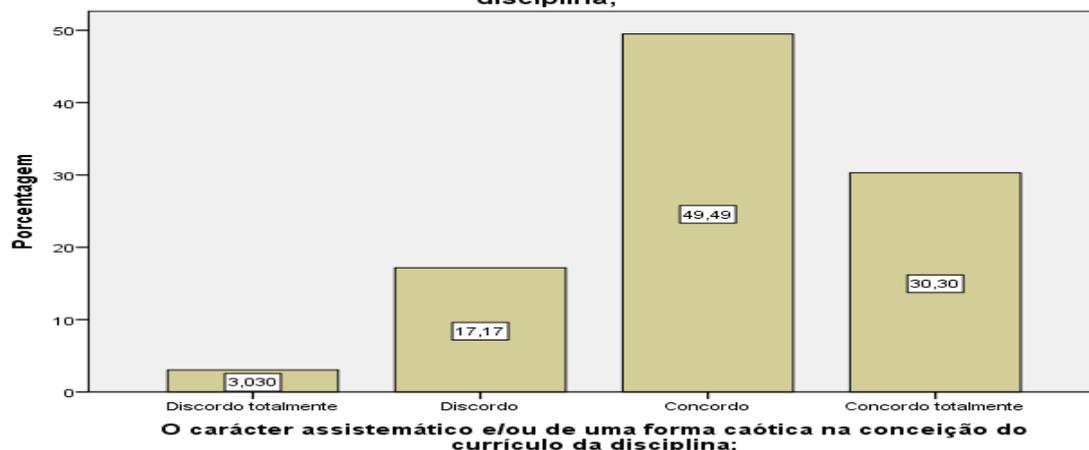


Com muito pouco a margem a duvida, acreditamos que a inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos conduz ao absentismo em causa, de acordo com o indicador que mostra quase 87% dos estudantes assim afirmam.

Tabela nº 181 - O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceção do currículo da disciplina

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	3,0	3,0	3,0
	Discordo	17	17,2	17,2	20,2
	Concordo	49	49,5	49,5	69,7
	Concordo totalmente	30	30,3	30,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina;

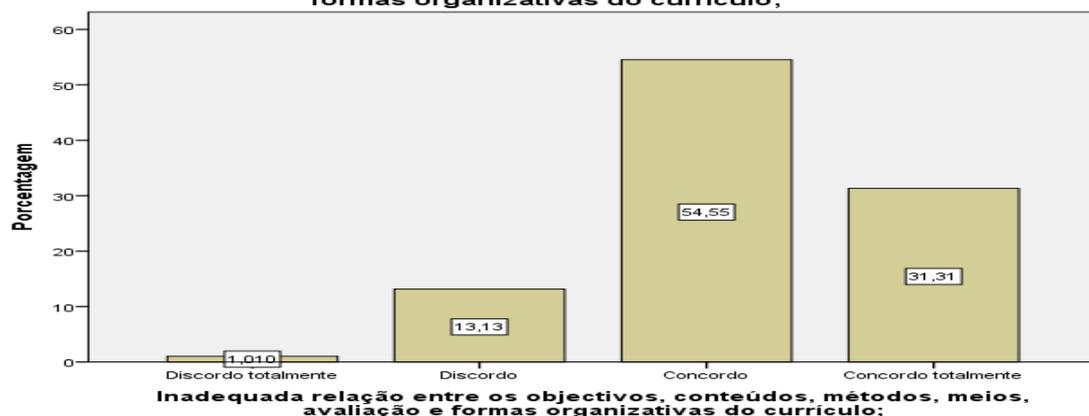


Também resulta evidente o dado que revela que quase um 80% dos alunos concordam que tem a ver com o absentismo escolar o carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.

Tabela nº 182 - Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
Discordo	13	13,1	13,1	14,1
Concordo	54	54,5	54,5	68,7
Concordo totalmente	31	31,3	31,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

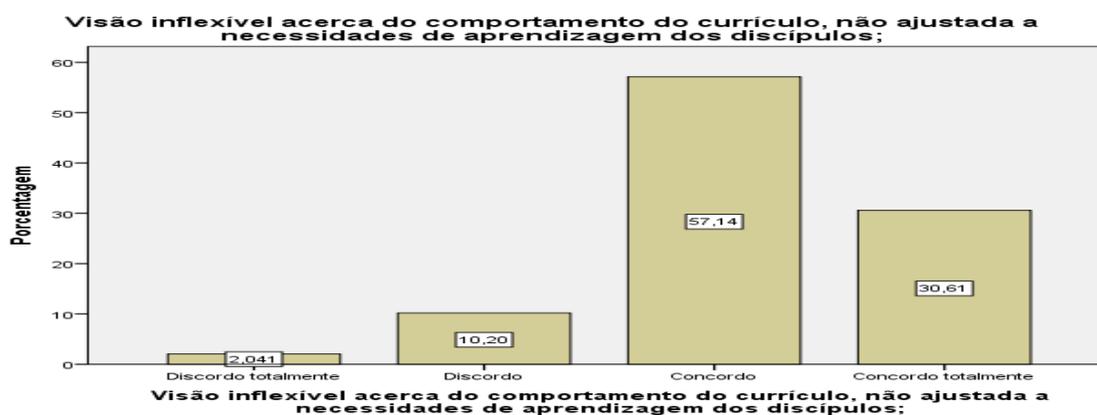
Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;



Ao mesmo tempo, é significativo que aproximadamente 86% dos estudantes consideram que a inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo conduz ao aparecimento do absentismo escolar.

Tabela nº 183 - Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos

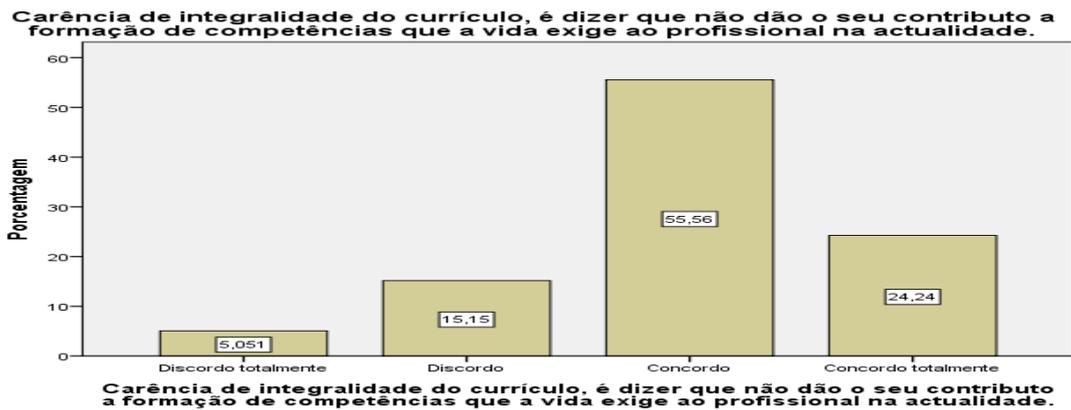
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	2,0	2,0	2,0
	Discordo	10	10,1	10,2	12,2
	Concordo	56	56,6	57,1	69,4
	Concordo totalmente	30	30,3	30,6	100,0
	Total	98	99,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,0		
Total		99	100,0		



Igualmente, no marco dos aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar esta a visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos, pois mais de 87% dos estudantes assim admitem.

Tabela nº 184 - Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	5,1	5,1	5,1
	Discordo	15	15,2	15,2	20,2
	Concordo	55	55,6	55,6	75,8
	Concordo totalmente	24	24,2	24,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	



No mesmo marco, encontramos que cerca de 80% dos alunos consideram que a carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade, constitui um elemento que pode levar ao absentismo escolar.

Tabela nº185 - A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	3	3,0	3,0	3,0
Discordo	12	12,1	12,1	15,2
Concordo	51	51,5	51,5	66,7
Concordo totalmente	33	33,3	33,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	



Entretanto, a incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo, é um outro elemento que tem influência no aparecimento do absentismo em causa, segundo o dado que revela que quase um 85% dos estudantes concordam neste sentido.

Frequências

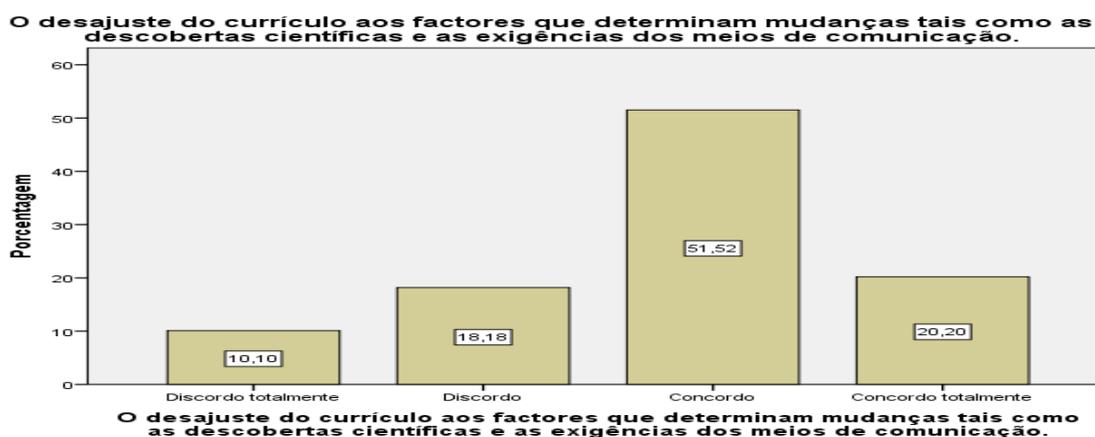
Tabela nº 186 – Estatísticas do inquérito dirigido aos alunos. Factor: Aspectos didácticos e do currículo da Matemática

		O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.	A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e contexto da província e da nação.	A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.
N	Válido	99	99	99
	Ausente	0	0	0
Média		2,818	2,980	3,101
Modo		3,0	3,0	4,0
Desvio Padrão		,8732	,9474	,9202

TABELAS DE FREQUÊNCIA/GRÁFICOS DE BARRA

Tabela nº 187 - O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	10,1	10,1	10,1
	Discordo	18	18,2	18,2	28,3
	Concordo	51	51,5	51,5	79,8
	Concordo totalmente	20	20,2	20,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

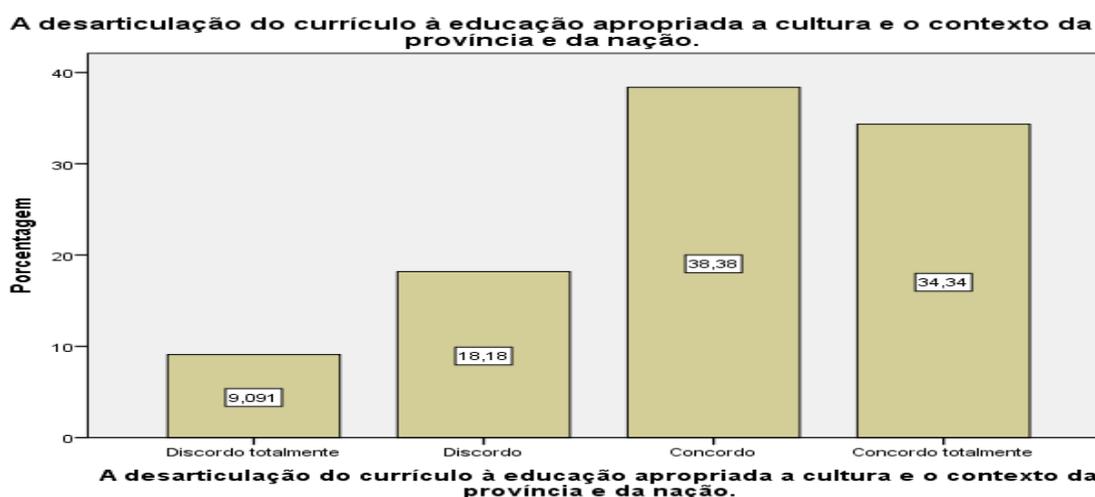


Do mesmo modo, o desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação, converte-se

num elemento que contribui no aparecimento do absentismo em estudo, de acordo com o facto de que quase um 72% dos alunos acreditam ao respeito.

Tabela nº 188 - A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	9	9,1	9,1	9,1
Discordo	18	18,2	18,2	27,3
Concordo	38	38,4	38,4	65,7
Concordo totalmente	34	34,3	34,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

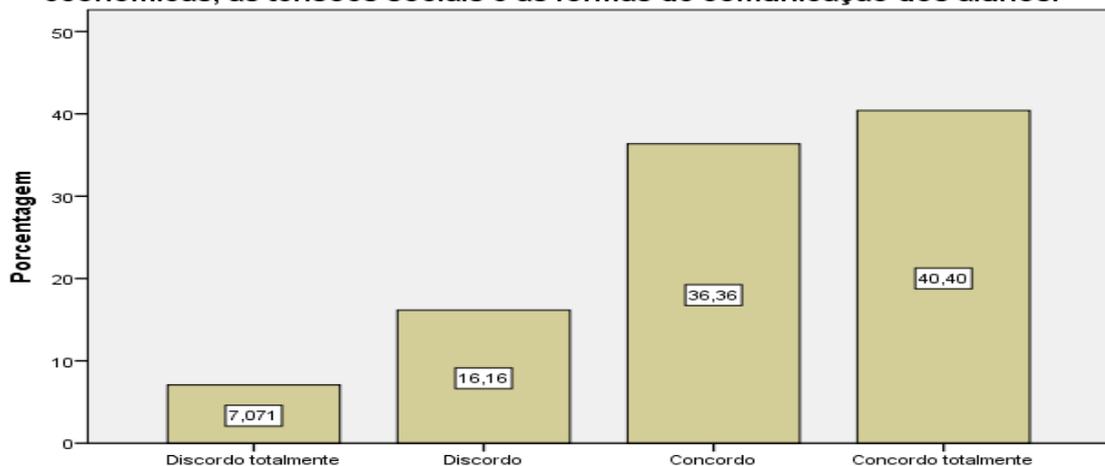


Na mesma ordem de ideais, é perceptível o facto de que a desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação constitui um aspecto que pode levar à presença do absentismo escolar porque mais de 72% dos estudantes concordam ao respeito.

Tabela nº 189 - A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos

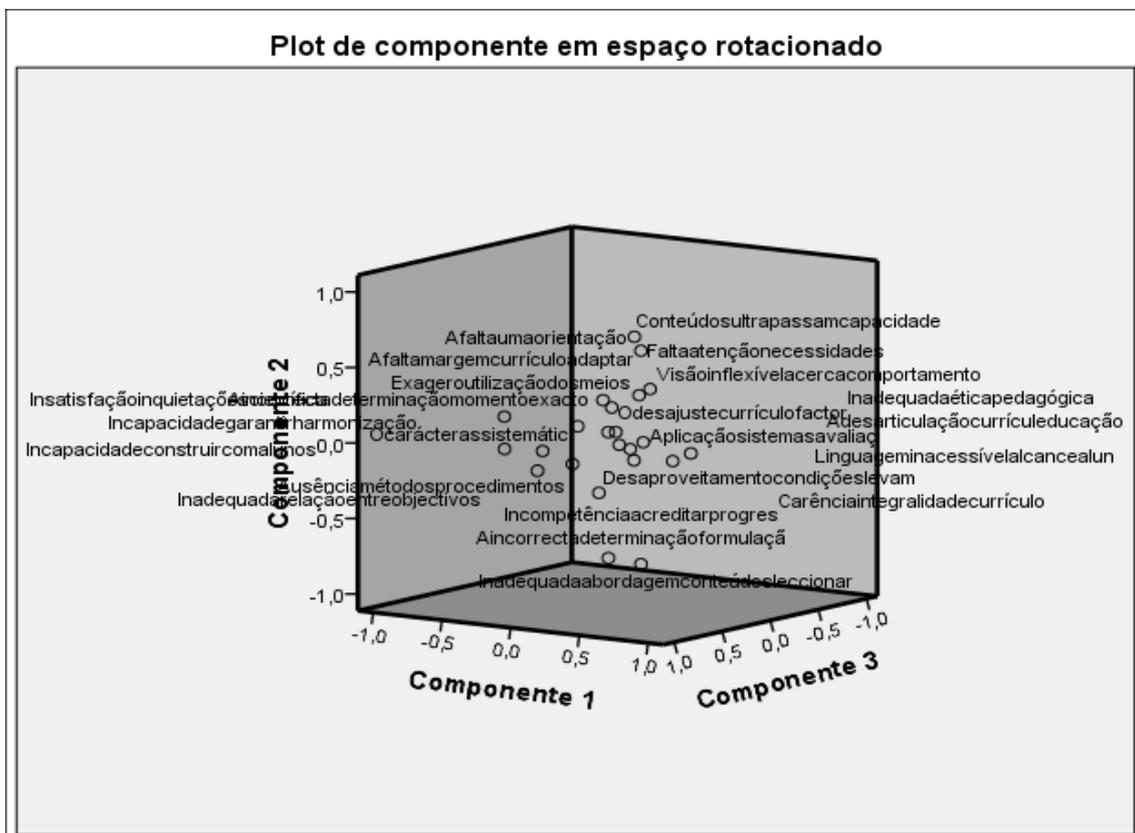
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Discordo totalmente	7	7,1	7,1	7,1
Discordo	16	16,2	16,2	23,2
Concordo	36	36,4	36,4	59,6
Concordo totalmente	40	40,4	40,4	100,0
Total	99	100,0	100,0	

A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.



A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.

Por sua vez, a falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos, em opinião de quase um 77% dos estudantes, constitui um outro elemento que pode conduzir ao aparecimento do absentismo escolar



4.5.2.1.3. ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS: TABELAS DE CONTINGENCIA DO INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ESTUDANTES

A análise entre variáveis qualitativas, representadas em tabelas de contingência, tem por objectivo verificar a existência de relações de dependência entre as variáveis, através de testes, bem como, medir a sua intensidade, através de medidas de associação (Pestana & Gagueiro, 2014).

A prova do qui-quadrado (X^2) é utilizada para comprovar se existem diferenças estatisticamente significativas entre duas distribuições: mede o grau de discrepância entre um conjunto de frequências observadas e um conjunto de frequências esperadas.

O qui-quadrado quantifica a associação entre variáveis qualitativas, comparando as diferenças entre os valores observados e os esperados. Quanto maior for o valor da estatística X^2 , maior será o grau de associação existente entre as duas variáveis. Assim, na presente análise usaremos o teste do Qui-Quadrado Pearson, com um nível de significância de 95%.

Seguidamente, mostra-se as análises das tabelas de contingência do spss, relacionando o género com as diferentes variáveis analisadas no estudo.

Género* O desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática

As percentagens destacadas na tabela 190 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre no desinteresse em aprender a matemática. Pode-se ver que 11,1%, 14,8%, 35,2% e 38,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7%, 14%, 48,8% e 30,2% de alunos do sexo femenino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,563**) como se vê na tabela **191**.

Tabela nº 190 - Género* O desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática

			O desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Contagem	6	8	19	21	54
		Expected Count	5,0	7,8	22,3	18,9	54,0
		% dentro de Género	11,1%	14,8%	35,2%	38,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	6	21	13	43
		Expected Count	4,0	6,2	17,7	15,1	43,0
		% dentro de Género	7,0%	14,0%	48,8%	30,2%	100,0%
Total	Contagem	9	14	40	34	97	
	Expected Count	9,0	14,0	40,0	34,0	97,0	
	% dentro de Género	9,3%	14,4%	41,2%	35,1%	100,0%	

Tabela nº 191 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,047 ^a	3	,563
Razão de probabilidade	2,056	3	,561
Associação Linear por Linear	,001	1	,980
N de Casos Válidos	97		

1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* A falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe

As percentagens destacadas na tabela 192 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de estímulo em participarem em actividades da classe. Pode-se ver que 9,4%, 13,2%, 41,5% e 35,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 16,3%, 48,8% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,744**) como se vê na tabela193.

Tabela nº 192 - Género * A falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe

			Falta de Estímulo dos Alunos em Participarem em Actividades da Classe				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	5	7	22	19	53
		Expected Count	5,0	7,7	23,7	16,6	53,0
		% dentro de Género	9,4%	13,2%	41,5%	35,8%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	7	21	11	43
		Expected Count	4,0	6,3	19,3	13,4	43,0
		% dentro de Género	9,3%	16,3%	48,8%	25,6%	100,0%
Total	Contagem	9	14	43	30	96	
	Expected Count	9,0	14,0	43,0	30,0	96,0	
	% dentro de Género	9,4%	14,6%	44,8%	31,2%	100,0%	

Tabela nº 193 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,239 ^a	3	,744
Razão de probabilidade	1,250	3	,741
Associação Linear por Linear	,482	1	,487
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,03.

Género* O desapeço que os alunos tem do trabalho do professor

As percentagens destacadas na tabela 194 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o desapeço que os alunos têm do trabalho do professor. Pode-se ver que 16,7%, 20,4%, 29,6% e 33,3% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,5%, 16,7%, 40,5% e 33,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,599**) como se vê na tabela 195.

Tabela nº 194 - Género* O desapeço que os alunos tem do trabalho do professor

		O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor				Total	
		Dicordo totalmente	Discordo	Concor do	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	9	11	16	18	54
		Expected Count	7,3	10,1	18,6	18,0	54,0
		% dentro de Género	16,7%	20,4%	29,6%	33,3%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	7	17	14	42
		Expected Count	5,7	7,9	14,4	14,0	42,0
		% dentro de Género	9,5%	16,7%	40,5%	33,3%	100,0%
Total	Contagem	13	18	33	32	96	
	Expected Count	13,0	18,0	33,0	32,0	96,0	
	% dentro de Género	13,5%	18,8%	34,4%	33,3%	100,0%	

Tabela nº 195 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,872 ^a	3	,599
Razão de probabilidade	1,898	3	,594
Associação Linear por Linear	,723	1	,395
N de Casos Válidos	96		

0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,69.

Género* A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos

As percentagens destacadas na tabela 196 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Pode-se ver que 7,5%, 11,3%, 47,2% e 34,0% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 16,3%, 46,5% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,850**) como se vê na tabela 197.

Tabela nº 196 - Género* A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos

			A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	4	6	25	18	53
		Expected Count	4,4	7,2	24,8	16,6	53,0
		% dentro de Género	7,5%	11,3%	47,2%	34,0%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	7	20	12	43
		Expected Count	3,6	5,8	20,2	13,4	43,0
		% dentro de Género	9,3%	16,3%	46,5%	27,9%	100,0%
Total	Contagem	8	13	45	30	96	
	Expected Count	8,0	13,0	45,0	30,0	96,0	
	% dentro de Género	8,3%	13,5%	46,9%	31,2%	100,0%	

Tabela nº 197 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,799 ^a	3	,850
Razão de probabilidade	,798	3	,850
Associação Linear por Linear	,634	1	,426
N de Casos Válidos	96		

Género* O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias

As percentagens destacadas na tabela 198 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias. Pode-se ver que 22,2%, 16,7%, 50,0% e 50,0% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 25,6%, 48,8% e 16,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,281**) como se vê na tabela 199.

Tabela nº 198 - Género* O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias

		O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	12	9	27	6	54
		Expected Count	8,9	11,1	26,7	7,2	54,0
		% dentro de Género	22,2%	16,7%	50,0%	11,1%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	11	21	7	43
		Expected Count	7,1	8,9	21,3	5,8	43,0
		% dentro de Género	9,3%	25,6%	48,8%	16,3%	100,0%
Total	Contagem	16	20	48	13	97	
	Expected Count	16,0	20,0	48,0	13,0	97,0	
	% dentro de Género	16,5%	20,6%	49,5%	13,4%	100,0%	

Tabela nº 199 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,829 ^a	3	,281
Razão de probabilidade	3,965	3	,265
Associação Linear por Linear	1,379	1	,240
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,76.

Género* A influência negativa das atitudes incorretas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas

As percentagens destacadas na tabela 200 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre influência negativa das atitudes incorretas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas. Pode-se ver que 11,1%, 11,1%, 27,8% e 50,0% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 16,3%, 14,0%, 25,6% e 44,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,838**) como se vê na tabela 201.

Tabela 200 - Género* A influência negativa das atitudes incorretas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas

		A influência negativa das atitudes incorretas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	6	6	15	27	54
		Expected Count	7,2	6,7	14,5	25,6	54,0
	% dentro de Género	11,1%	11,1%	27,8%	50,0%	100,0%	
	Mulher	Contagem	7	6	11	19	43
Expected Count		5,8	5,3	11,5	20,4	43,0	
Total		% dentro de Género	16,3%	14,0%	25,6%	44,2%	100,0%
		Contagem	13	12	26	46	97
	Expected Count	13,0	12,0	26,0	46,0	97,0	
	% dentro de Género	13,4%	12,4%	26,8%	47,4%	100,0%	

Tabela nº 201 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,847 ^a	3	,838
Razão de probabilidade	,843	3	,839
Associação Linear por Linear	,758	1	,384
N de Casos Válidos	97		

0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,32.

Género* Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas

As percentagens destacadas na **tabela 202** revelam as diferenças entre homens e mulheres na falta de oportunidades para esclarecer dúvidas. Pode-se ver que 16,7%, 11,1%, 55,6% e 16,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 14,0%, 11,6%, 60,5% e 14,0% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,954**) como se vê na tabela 203.

Tabela 202 - Género* Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas

		Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas				Total
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Homem	Contagem	9	6	30	9	54
	Expected Count	8,4	6,1	31,2	8,4	54,0
	% dentro de Género	16,7%	11,1%	55,6%	16,7%	100,0%
Mulher	Contagem	6	5	26	6	43
	Expected Count	6,6	4,9	24,8	6,6	43,0
	% dentro de Género	14,0%	11,6%	60,5%	14,0%	100,0%
Total	Contagem	15	11	56	15	97
	Expected Count	15,0	11,0	56,0	15,0	97,0
	% dentro de Género	15,5%	11,3%	57,7%	15,5%	100,0%

Tabela 203 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,333 ^a	3	,954
Razão de probabilidade	,335	3	,953
Associação Linear por Linear	,014	1	,906
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,88.

Género* Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos

As percentagens destacadas na tabela 204 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a rapidez dos professores no tratamento dos assuntos. Pode-se ver que 11,1%, 3,7%, 59,3% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 11,6%, 62,8% e 16,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,357**) como se vê na tabela 205.

Tabela 204 - Género* Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos

			Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	6	2	32	14	54
		Expected Count	5,6	3,9	32,8	11,7	54,0
		% dentro de Género	11,1%	3,7%	59,3%	25,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	5	27	7	43
		Expected Count	4,4	3,1	26,2	9,3	43,0
		% dentro de Género	9,3%	11,6%	62,8%	16,3%	100,0%
Total	Contagem	10	7	59	21	97	
	Expected Count	10,0	7,0	59,0	21,0	97,0	
	% dentro de Género	10,3%	7,2%	60,8%	21,6%	100,0%	

Tabela nº 205 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,237 ^a	3	,357
Razão de probabilidade	3,284	3	,350
Associação Linear por Linear	,662	1	,416
N de Casos Válidos	97		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,10.

Género* A mudança constante de professores

As percentagens destacadas na tabela 206 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a mudança constante de professores. Pode-se ver que 9,4%, 11,3%, 45,3% e 34,0% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 11,6%, 4,7%, 44,2% e 39,5% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,663**) como se vê na tabela 207.

Tabela nº 206 - Género* A mudança constante de professores

		A mudança constante de professores				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	6	24	18	53
		Expected Count	5,5	4,4	23,7	19,3	53,0
		% dentro de Género	9,4%	11,3%	45,3%	34,0%	100,0%
	Mulher	Contagem	5	2	19	17	43
		Expected Count	4,5	3,6	19,3	15,7	43,0
		% dentro de Género	11,6%	4,7%	44,2%	39,5%	100,0%
Total	Contagem	10	8	43	35	96	
	Expected Count	10,0	8,0	43,0	35,0	96,0	
	% dentro de Género	10,4%	8,3%	44,8%	36,5%	100,0%	

Tabela nº 207 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,586 ^a	3	,663
Razão de probabilidade	1,661	3	,646
Associação Linear por Linear	,169	1	,681
N de Casos Válidos	96		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,58.

Género * O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos

As percentagens destacadas na tabela 208 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos. Pode-se ver que 13,5% , 9,6% , 69,2% e 7,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,8%, 19,0%, 54,8% e 21,4% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,064**) como se vê na tabela 209.

Tabela 208 - Género* O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos

		O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	7	5	36	4	52
		Expected Count	5,0	7,2	32,6	7,2	52,0
		% dentro de Género	13,5%	9,6%	69,2%	7,7%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	8	23	9	42
		Expected Count	4,0	5,8	26,4	5,8	42,0
		% dentro de Género	4,8%	19,0%	54,8%	21,4%	100,0%
Total	Contagem	9	13	59	13	94	
	Expected Count	9,0	13,0	59,0	13,0	94,0	
	% dentro de Género	9,6%	13,8%	62,8%	13,8%	100,0%	

Tabela nº 209 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	7,276 ^a	3	,064
Razão de probabilidade	7,436	3	,059
Associação Linear por Linear	1,738	1	,187
N de Casos Válidos	94		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,02.

Género* A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina

As percentagens destacadas na tabela 210 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina. Pode-se ver que 13,2%, 9,4%, 45,3% e 32,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 16,3%, 51,2% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,384**) como se vê na tabela 211.

Tabela 210 - Género* A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.

		A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	7	5	24	17	53
		Expected Count	5,0	6,6	25,4	16,0	53,0
		% dentro de Género	13,2%	9,4%	45,3%	32,1%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	7	22	12	43
	Expected Count	4,0	5,4	20,6	13,0	43,0	
	% dentro de Género	4,7%	16,3%	51,2%	27,9%	100,0%	
Total		Contagem	9	12	46	29	96
		Expected Count	9,0	12,0	46,0	29,0	96,0
		% dentro de Género	9,4%	12,5%	47,9%	30,2%	100,0%

Tabela nº 211 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,052 ^a	3	,384
Razão de probabilidade	3,187	3	,364
Associação Linear por Linear	,109	1	,741
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,03.

Género* A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes

As percentagens destacadas na tabela 212 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a escassez de habilidade na criação de melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes. Pode-se ver que 5,7%, 17,0%, 39,6% e 37,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 11,6%, 39,5% e 44,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,860**) como se vê na tabela 213.

Tabela nº 212 - Género* A escassez de habilidade na criação de melhores situações que levam a um ensino efetivo e motivador nos estudantes

		A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efetivo e motivador dos estudantes				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	3	9	21	20	53
		Expected Count	2,8	7,7	21,0	21,5	53,0
		% dentro de Género	5,7%	17,0%	39,6%	37,7%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	5	17	19	43
		Expected Count	2,2	6,3	17,0	17,5	43,0
		% dentro de Género	4,7%	11,6%	39,5%	44,2%	100,0%
Total	Contagem	5	14	38	39	96	
	Expected Count	5,0	14,0	38,0	39,0	96,0	
	% dentro de Género	5,2%	14,6%	39,6%	40,6%	100,0%	

Tabela nº 213 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,756 ^a	3	,860
Razão de probabilidade	,764	3	,858
Associação Linear por Linear	,610	1	,435
N de Casos Válidos	96		

2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,24.

Género* Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas

As percentagens destacadas na tabela 214 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas. Pode-se ver que 24,5%, 15,1%, 32,1% e 28,3% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 16,3%, 18,6%, 34,9% e 30,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,792**) como se vê na tabela 215.

Tabela nº 214 - Género* Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas

		Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	13	8	17	15	53
		Expected Count	11,0	8,8	17,7	15,5	53,0
		% dentro de Género	24,5%	15,1%	32,1%	28,3%	100,0%
	Mulher	Contagem	7	8	15	13	43
		Expected Count	9,0	7,2	14,3	12,5	43,0
		% dentro de Género	16,3%	18,6%	34,9%	30,2%	100,0%
Total	Contagem	20	16	32	28	96	
	Expected Count	20,0	16,0	32,0	28,0	96,0	
	% dentro de Género	20,8%	16,7%	33,3%	29,2%	100,0%	

Tabela 215 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,037 ^a	3	,792
Razão de probabilidade	1,053	3	,789
Associação Linear por Linear	,433	1	,510
N de Casos Válidos	96		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 7,17.

Género* A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos

As percentagens destacadas na tabela 216 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos. Pode-se ver que 17,0%, 13,2%, 39,6% e 30,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 11,9%, 23,8%, 26,2% e 38,1% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,312**) como se vê na tabela 217.

Tabela nº 216 - Tabulação cruzada. Género* A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos

		A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorreta forma de questionar e de avaliar os alunos				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	9	7	21	16	53
		Expected Count	7,8	9,5	17,9	17,9	53,0
		% dentro de Género	17,0%	13,2%	39,6%	30,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	5	10	11	16	42
		Expected Count	6,2	7,5	14,1	14,1	42,0
		% dentro de Género	11,9%	23,8%	26,2%	38,1%	100,0%
Total	Contagem	14	17	32	32	95	
	Expected Count	14,0	17,0	32,0	32,0	95,0	
	% dentro de Género	14,7%	17,9%	33,7%	33,7%	100,0%	

Tabela nº 217 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,571 ^a	3	,312
Razão de probabilidade	3,593	3	,309
Associação Linear por Linear	,119	1	,730
N de Casos Válidos	95		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 6,19.

Género* A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.

As percentagens destacadas na tabela 218 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo. Pode-se ver que 5,6%, 9,3%, 48,1% e 37,0% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,1%, 11,9%, 52,4% e 28,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,838**) como se vê na tabela 219.

Tabela nº 218 - Tabulação cruzada. Género* A inexistência de um projeto de trabalho comum e participativo

		A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	3	5	26	20	54
		Expected Count	3,4	5,6	27,0	18,0	54,0
		% dentro de Género	5,6%	9,3%	48,1%	37,0%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	5	22	12	42
		Expected Count	2,6	4,4	21,0	14,0	42,0
		% dentro de Género	7,1%	11,9%	52,4%	28,6%	100,0%
Total	Contagem	6	10	48	32	96	
	Expected Count	6,0	10,0	48,0	32,0	96,0	
	% dentro de Género	6,2%	10,4%	50,0%	33,3%	100,0%	

Tabela nº 219 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,847 ^a	3	,838
Razão de probabilidade	,851	3	,837
Associação Linear por Linear	,705	1	,401
N de Casos Válidos	96		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,63.

Género* A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.

As percentagens destacadas na tabela 220 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações. Pode-se ver que 16,7%, 0,0%, 63,0% e 20,4% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 0,0%, 9,5%, 54,8% e 35,7% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,002**) como se vê na tabela 221.

Tabela nº 220 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.

		A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.				Total		
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente			
Género	Homem	Contagem	9	0	34	11	54	
		Expected Count	5,1	2,3	32,1	14,6	54,0	
		% dentro de Género	16,7%	0,0%	63,0%	20,4%	100,0%	
	Mulher	Contagem	0	4	23	15	42	
			Expected Count	3,9	1,8	24,9	11,4	42,0
			% dentro de Género	0,0%	9,5%	54,8%	35,7%	100,0%
Total	Contagem	9	4	57	26	96		
		Expected Count	9,0	4,0	57,0	26,0	96,0	
		% dentro de Género	9,4%	4,2%	59,4%	27,1%	100,0%	

Tabela nº 221 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	14,464 ^a	3	,002
Razão de probabilidade	19,272	3	,000
Associação Linear por Linear	5,226	1	,022
N de Casos Válidos	96		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,75.

Género* A inadequada planificação das tarefas da escola.

As percentagens destacadas na tabela 222 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a inadequada planificação das tarefas da escola. Pode-se ver que 11,1%, 18,5%, 42,6% e 27,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 16,3%, 60,5% e 18,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,303**) como se vê na tabela 223.

Tabela nº 222 - Tabulação cruzada. Género* A inadequada planificação das tarefas da escola.

			A inadequada planificação das tarefas da escola.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	6	10	23	15	54
		Expected Count	4,5	9,5	27,3	12,8	54,0
		% dentro de Género	11,1%	18,5%	42,6%	27,8%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	7	26	8	43
		Expected Count	3,5	7,5	21,7	10,2	43,0
		% dentro de Género	4,7%	16,3%	60,5%	18,6%	100,0%
Total	Contagem	8	17	49	23	97	
	Expected Count	8,0	17,0	49,0	23,0	97,0	
	% dentro de Género	8,2%	17,5%	50,5%	23,7%	100,0%	

Tabela nº 223 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,643 ^a	3	,303
Razão de probabilidade	3,723	3	,293
Associação Linear por Linear	,116	1	,733
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,55.

Género* As limitações impostas em participar na vida da escola.

As percentagens destacadas na tabela 224 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre as limitações impostas em participar na vida da escola. Pode-se ver que 9,3%, 14,8%, 46,3% e 29,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 23,3%, 41,9% e 30,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,630**) como se vê na tabela 225.

Tabela nº 224 - Tabulação cruzada. Género* As limitações impostas em participar na vida da escola

		As limitações impostas em participar na vida da escola.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	8	25	16	54
		Expected Count	3,9	10,0	23,9	16,1	54,0
		% dentro de Género	9,3%	14,8%	46,3%	29,6%	100,0%
Género	Mulher	Contagem	2	10	18	13	43
		Expected Count	3,1	8,0	19,1	12,9	43,0
		% dentro de Género	4,7%	23,3%	41,9%	30,2%	100,0%
Total		Contagem	7	18	43	29	97
		Expected Count	7,0	18,0	43,0	29,0	97,0
		% dentro de Género	7,2%	18,6%	44,3%	29,9%	100,0%

Tabela nº 225 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,733 ^a	3	,630
Razão de probabilidade	1,756	3	,624
Associação Linear por Linear	,006	1	,939
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,10.

Género* A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.

As percentagens destacadas na tabela 226 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola. Pode-se ver que 7,4%, 13,0%, 46,3% e 33,3% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 18,6%, 39,5% e 37,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 227.

Tabela nº 226 - Tabulação cruzada. Género* A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola

		A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	4	7	25	18	54
		Expected Count	3,3	8,4	23,4	18,9	54,0
		% dentro de Género	7,4%	13,0%	46,3%	33,3%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	8	17	16	43
		Expected Count	2,7	6,6	18,6	15,1	43,0
		% dentro de Género	4,7%	18,6%	39,5%	37,2%	100,0%
Total	Contagem	6	15	42	34	97	
	Expected Count	6,0	15,0	42,0	34,0	97,0	
	% dentro de Género	6,2%	15,5%	43,3%	35,1%	100,0%	

Tabela nº 227 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,142 ^a	3	,767
Razão de probabilidade	1,147	3	,766
Associação Linear por Linear	,045	1	,833
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,66.

b.

Género* O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola

As percentagens destacadas na tabela 228 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola. Pode-se ver que 9,4%, 11,3%, 47,2% e 32,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 16,3%, 55,8% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente

respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 229.

Tabela 228 - Tabulação cruzada. Género* O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola

		O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	6	25	17	53
	Expected Count	3,3	7,2	27,1	15,5	53,0	
	% dentro de Género	9,4%	11,3%	47,2%	32,1%	100,0%	
Mulher	Contagem	1	7	24	11	43	
	Expected Count	2,7	5,8	21,9	12,5	43,0	
	% dentro de Género	2,3%	16,3%	55,8%	25,6%	100,0%	
Total	Contagem	6	13	49	28	96	
	Expected Count	6,0	13,0	49,0	28,0	96,0	
	% dentro de Género	6,2%	13,5%	51,0%	29,2%	100,0%	

Tabela nº 229 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,041 ^a	3	,385
Razão de probabilidade	3,261	3	,353
Associação Linear por Linear	,027	1	,871
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,69.

Género* As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infraestruturas da escola.

As percentagens destacadas na tabela 230 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre as dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infraestruturas da escola.. Pode-se ver que 7,5%, 15,1%, 54,7% e 22,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 0,0%, 16,3%, 55,8% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 231.

Tabela nº 230 - Tabulação cruzada. Género* As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infraestruturas da escola

		As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infraestruturas da escola.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	4	8	29	12	53
		Expected Count	2,2	8,3	29,3	13,3	53,0
		% dentro de Género	7,5%	15,1%	54,7%	22,6%	100,0%
	Mulher	Contagem	0	7	24	12	43
		Expected Count	1,8	6,7	23,7	10,8	43,0
		% dentro de Género	0,0%	16,3%	55,8%	27,9%	100,0%
Total	Contagem	4	15	53	24	96	
	Expected Count	4,0	15,0	53,0	24,0	96,0	
	% dentro de Género	4,2%	15,6%	55,2%	25,0%	100,0%	

Tabela nº 231 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,535 ^a	3	,316
Razão de probabilidade	5,041	3	,169
Associação Linear por Linear	1,508	1	,219
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,79.

Género* A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.

As percentagens destacadas na tabela 232 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.. Pode-se ver que 3,8%, 13,5%, 67,3% e 15,4% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 11,6%, 55,8% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 233.

Tabela nº 232 - Tabulação cruzada. Gênero* A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.

		A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Gênero	Homem	Contagem	2	7	35	8	52
		Expected Count	2,2	6,6	32,3	10,9	52,0
		% dentro de Gênero	3,8%	13,5%	67,3%	15,4%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	5	24	12	43
		Expected Count	1,8	5,4	26,7	9,1	43,0
		% dentro de Gênero	4,7%	11,6%	55,8%	27,9%	100,0%
Total	Contagem	4	12	59	20	95	
	Expected Count	4,0	12,0	59,0	20,0	95,0	
	% dentro de Gênero	4,2%	12,6%	62,1%	21,1%	100,0%	

Tabela nº 233 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,353 ^a	3	,503
Razão de probabilidade	2,349	3	,503
Associação Linear por Linear	,749	1	,387
N de Casos Válidos	95		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,81.

Gênero* A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.

As percentagens destacadas na tabela 234 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre a ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição. Pode-se ver que 11,1%, 16,7%, 42,6% e 29,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 14,0%, 44,2% e 34,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 235.

Tabela nº 234 - Tabulação cruzada. Género* A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição

		A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	6	9	23	16	54
		Expected Count	5,0	8,4	23,4	17,3	54,0
		% dentro de Género	11,1%	16,7%	42,6%	29,6%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	6	19	15	43
		Expected Count	4,0	6,6	18,6	13,7	43,0
		% dentro de Género	7,0%	14,0%	44,2%	34,9%	100,0%
Total	Contagem	9	15	42	31	97	
	Expected Count	9,0	15,0	42,0	31,0	97,0	
	% dentro de Género	9,3%	15,5%	43,3%	32,0%	100,0%	

Tabela nº235 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,776 ^a	3	,855
Razão de probabilidade	,787	3	,853
Associação Linear por Linear	,739	1	,390
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.

As percentagens destacadas na tabela 236 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente. Pode-se ver que 7,4%, 14,8%, 53,7% e 24,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 18,6%, 48,8% e 30,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 237.

Tabela nº 236 - Tabulação cruzada. Género* A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.

			A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	4	8	29	13	54
		Expected Count	2,8	8,9	27,8	14,5	54,0
		% dentro de Género	7,4%	14,8%	53,7%	24,1%	100,0%
Género	Mulher	Contagem	1	8	21	13	43
		Expected Count	2,2	7,1	22,2	11,5	43,0
		% dentro de Género	2,3%	18,6%	48,8%	30,2%	100,0%
Total		Contagem	5	16	50	26	97
		Expected Count	5,0	16,0	50,0	26,0	97,0
		% dentro de Género	5,2%	16,5%	51,5%	26,8%	100,0%

Tabela nº 237 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,856 ^a	3	,603
Razão de probabilidade	1,963	3	,580
Associação Linear por Linear	,582	1	,445
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,22.

Género* A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.

As percentagens destacadas na tabela 238 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes. Pode-se ver que 5,6%, 16,7%, 50,0% e 27,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,5%, 14,3%, 57,1% e 19,0% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 239.

Tabela nº 238 - Tabulação cruzada. Género* A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.

			A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	3	9	27	15	54
		Expected Count	3,9	8,4	28,7	12,9	54,0
		% dentro de Género	5,6%	16,7%	50,0%	27,8%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	6	24	8	42
		Expected Count	3,1	6,6	22,3	10,1	42,0
		% dentro de Género	9,5%	14,3%	57,1%	19,0%	100,0%
Total	Contagem	7	15	51	23	96	
	Expected Count	7,0	15,0	51,0	23,0	96,0	
	% dentro de Género	7,3%	15,6%	53,1%	24,0%	100,0%	

Tabela 239 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,574 ^a	3	,665
Razão de probabilidade	1,585	3	,663
Associação Linear por Linear	,698	1	,403
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,06.

Género* O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.

As percentagens destacadas na tabela 240 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio. Pode-se ver que 18,9%, 17,0%, 41,5% e 22,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 16,3%, 25,6%, 41,9% e 16,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 241.

Tabela nº 240 - Tabulação cruzada. Género* O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio

		O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.				Total	
		Discordo totalment e	Discordo	Concord o	Concordo totalment e		
Género	Homem	Contagem	10	9	22	12	53
		Expected Count	9,4	11,0	22,1	10,5	53,0
		% dentro de Género	18,9%	17,0%	41,5%	22,6%	100,0%
	Mulher	Contagem	7	11	18	7	43
		Expected Count	7,6	9,0	17,9	8,5	43,0
		% dentro de Género	16,3%	25,6%	41,9%	16,3%	100,0%
Total	Contagem	17	20	40	19	96	
	Expected Count	17,0	20,0	40,0	19,0	96,0	
	% dentro de Género	17,7%	20,8%	41,7%	19,8%	100,0%	

Tabela nº 241 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,419 ^a	3	,701
Razão de probabilidade	1,421	3	,701
Associação Linear por Linear	,229	1	,632
N de Casos Válidos	96		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 7,61.

Género* A falta de áreas internas de circulação e lazer.

As percentagens destacadas na tabela 242 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de áreas internas de circulação e lazer. Pode-se ver que 14,8%, 18,5%, 46,3% e 20,4% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 11,6%, 11,6%, 53,5% e 23,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 243.

Tabela 242 - Tabulação cruzada. Género* A falta de áreas internas de circulação e lazer.

			A falta de áreas internas de circulação e lazer.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	8	10	25	11	54
		Expected Count	7,2	8,4	26,7	11,7	54,0
		% dentro de Género	14,8%	18,5%	46,3%	20,4%	100,0%
	Mulher	Contagem	5	5	23	10	43
		Expected Count	5,8	6,6	21,3	9,3	43,0
		% dentro de Género	11,6%	11,6%	53,5%	23,3%	100,0%
Total	Contagem	13	15	48	21	97	
	Expected Count	13,0	15,0	48,0	21,0	97,0	
	% dentro de Género	13,4%	15,5%	49,5%	21,6%	100,0%	

Tabela nº 243 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,259 ^a	3	,739
Razão de probabilidade	1,278	3	,734
Associação Linear por Linear	,715	1	,398
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,76.

Género* A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.

As percentagens destacadas na tabela 244 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre acarência de apetrechamento da biblioteca/internet. Pode-se ver que 3,7%, 7,4%, 50,0% e 38,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 7,0%, 55,8% e 30,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 245.

Tabela nº 244 - Tabulação cruzada. Género* A carência de apetrechamento da biblioteca/internet

		A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	2	4	27	21	54
		Expected Count	2,8	3,9	28,4	18,9	54,0
		% dentro de Género	3,7%	7,4%	50,0%	38,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	3	24	13	43
		Expected Count	2,2	3,1	22,6	15,1	43,0
		% dentro de Género	7,0%	7,0%	55,8%	30,2%	100,0%
Total	Contagem	5	7	51	34	97	
	Expected Count	5,0	7,0	51,0	34,0	97,0	
	% dentro de Género	5,2%	7,2%	52,6%	35,1%	100,0%	

Tabela nº 245 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,169 ^a	3	,760
Razão de probabilidade	1,171	3	,760
Associação Linear por Linear	,864	1	,353
N de Casos Válidos	97		

a. 4 células (50,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,22.

Género* A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)

As percentagens destacadas na tabela 246 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva). Pode-se ver que 14,8%, 14,8%, 44,4% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 18,6%, 51,2% e 23,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 247.

Tabela nº 246 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)

		A falta de uma sistematização no apoio familiar (afectiva)				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	8	8	24	14	54
		Expected Count	6,1	8,9	25,6	13,4	54,0
		% dentro de Género	14,8%	14,8%	44,4%	25,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	8	22	10	43
		Expected Count	4,9	7,1	20,4	10,6	43,0
		% dentro de Género	7,0%	18,6%	51,2%	23,3%	100,0%
Total	Contagem	11	16	46	24	97	
	Expected Count	11,0	16,0	46,0	24,0	97,0	
	% dentro de Género	11,3%	16,5%	47,4%	24,7%	100,0%	

Tabela nº 247 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,802 ^a	3	,614
Razão de probabilidade	1,865	3	,601
Associação Linear por Linear	,238	1	,626
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,88.

Género* A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)

As percentagens destacadas na tabela 248 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de uma sistematização no apoio familiar (económica). Pode-se ver que 18,5%, 5,6%, 50,0% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 27,9%, 44,2% e 18,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 249.

Tabela nº 248 - Tabulação cruzada. Gênero* A falta de uma sistematização no apoio familiar (económica)

		A falta de uma sistematização no apoio familiar(económica)				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Gênero	Homem	Contagem	10	3	27	14	54
		Expected Count	7,8	8,4	25,6	12,2	54,0
		% dentro de Gênero	18,5%	5,6%	50,0%	25,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	12	19	8	43
		Expected Count	6,2	6,6	20,4	9,8	43,0
		% dentro de Gênero	9,3%	27,9%	44,2%	18,6%	100,0%
Total	Contagem	14	15	46	22	97	
	Expected Count	14,0	15,0	46,0	22,0	97,0	
	% dentro de Gênero	14,4%	15,5%	47,4%	22,7%	100,0%	

Tabela nº 249 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,879 ^a	3	,020
Razão de probabilidade	10,244	3	,017
Associação Linear por Linear	,328	1	,567
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 6,21.

Gênero* A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.

As percentagens destacadas na tabela 250 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre a ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido. Pode-se ver que 16,7%, 18,5%, 35,2% e 29,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 23,3%, 37,2% e 30,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 251.

Tabela nº 250 - Tabulação cruzada. Género* A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.

		A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.				Total
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	9	10	19	54
		Expected Count	7,2	11,1	19,5	54,0
		% dentro de Género	16,7%	18,5%	35,2%	29,6%
	Mulher	Contagem	4	10	16	43
		Expected Count	5,8	8,9	15,5	43,0
		% dentro de Género	9,3%	23,3%	37,2%	30,2%
Total	Contagem	13	20	35	97	
	Expected Count	13,0	20,0	35,0	29,0	97,0
	% dentro de Género	13,4%	20,6%	36,1%	29,9%	100,0%

Tabela nº 251 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,259 ^a	3	,739
Razão de probabilidade	1,292	3	,731
Associação Linear por Linear	,263	1	,608
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,76.

Género* A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.

As percentagens destacadas na tabela 252 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre abaixo qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar. Pode-se ver que 16,7%, 13,0%, 44,4% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 27,9%, 51,2% e 16,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 253.

Tabela nº 252 - Tabulação cruzada. Gênero* A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar

		A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Gênero	Homem	Contagem	9	7	24	54	
		Expected Count	6,1	10,6	25,6	54,0	
		% dentro de Gênero	16,7%	13,0%	44,4%	25,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	12	22	7	43
		Expected Count	4,9	8,4	20,4	9,3	43,0
		% dentro de Gênero	4,7%	27,9%	51,2%	16,3%	100,0%
Total	Contagem	11	19	46	21	97	
	Expected Count	11,0	19,0	46,0	21,0	97,0	
	% dentro de Gênero	11,3%	19,6%	47,4%	21,6%	100,0%	

Tabela 253 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	7,034 ^a	3	,071
Razão de probabilidade	7,365	3	,061
Associação Linear por Linear	,001	1	,976
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,88.

Gênero* A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.

As percentagens destacadas na tabela 254 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre a carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores. Pode-se ver que 5,6%, 16,7%, 51,9% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 14,0%, 53,5% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 255.

Tabela nº 254 - Tabulação cruzada. Género* A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores

		A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	3	9	28	14	54
		Expected Count	3,3	8,4	28,4	13,9	54,0
		% dentro de Género	5,6%	16,7%	51,9%	25,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	6	23	11	43
		Expected Count	2,7	6,6	22,6	11,1	43,0
		% dentro de Género	7,0%	14,0%	53,5%	25,6%	100,0%
Total		Contagem	6	15	51	25	97
		Expected Count	6,0	15,0	51,0	25,0	97,0
		% dentro de Género	6,2%	15,5%	52,6%	25,8%	100,0%

Tabela nº 255 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,205 ^a	3	,977
Razão de probabilidade	,206	3	,977
Associação Linear por Linear	,001	1	,977
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,66.

Género* A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.

As percentagens destacadas na tabela 256 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos. Pode-se ver que 13,0%, 14,8%, 50,0% e 22,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 18,6%, 51,2% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 257.

Tabela nº 256 - Tabulação cruzada. Género* A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos

		A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	7	8	27	12	54
		Expected Count	5,0	8,9	27,3	12,8	54,0
		% dentro de Género	13,0%	14,8%	50,0%	22,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	8	22	11	43
		Expected Count	4,0	7,1	21,7	10,2	43,0
		% dentro de Género	4,7%	18,6%	51,2%	25,6%	100,0%
Total	Contagem	9	16	49	23	97	
	Expected Count	9,0	16,0	49,0	23,0	97,0	
	% dentro de Género	9,3%	16,5%	50,5%	23,7%	100,0%	

Tabela 257 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,111 ^a	3	,550
Razão de probabilidade	2,246	3	,523
Associação Linear por Linear	,817	1	,366
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.

As percentagens destacadas na tabela 258 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc. Pode-se ver que 18,5%, 20,4%, 31,5% e 29,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 18,6%, 30,2% e 46,5% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 259.

Tabela nº 258 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.

		A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	10	11	17	16	54
		Expected Count	6,7	10,6	16,7	20,0	54,0
		% dentro de Género	18,5%	20,4%	31,5%	29,6%	100,0%
Mulher		Contagem	2	8	13	20	43
		Expected Count	5,3	8,4	13,3	16,0	43,0
		% dentro de Género	4,7%	18,6%	30,2%	46,5%	100,0%
Total		Contagem	12	19	30	36	97
		Expected Count	12,0	19,0	30,0	36,0	97,0
		% dentro de Género	12,4%	19,6%	30,9%	37,1%	100,0%

Tabela nº 259 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	5,610 ^a	3	,132
Razão de probabilidade	6,028	3	,110
Associação Linear por Linear	4,824	1	,028
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,32.

Género* A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.

As percentagens destacadas na tabela 260 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo. Pode-se ver que 7,4%, 11,1%, 50,0% e 31,5% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 11,6%, 14,0%, 55,8% e 18,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 261.

Tabela nº 260 - Tabulação cruzada. Género* A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo

		A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	4	6	27	17	54
		Expected Count	5,0	6,7	28,4	13,9	54,0
	% dentro de Género	7,4%	11,1%	50,0%	31,5%	100,0%	
	Mulher	Contagem	5	6	24	8	43
Expected Count		4,0	5,3	22,6	11,1	43,0	
Total	% dentro de Género	11,6%	14,0%	55,8%	18,6%	100,0%	
	Contagem	9	12	51	25	97	
	Expected Count	9,0	12,0	51,0	25,0	97,0	
		% dentro de Género	9,3%	12,4%	52,6%	25,8%	100,0%

Tabela 261 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,310 ^a	3	,511
Razão de probabilidade	2,352	3	,503
Associação Linear por Linear	1,844	1	,174
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.

As percentagens destacadas na tabela 262 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa. Pode-se ver que 7,4%, 14,8%, 53,7% e 24,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 11,6%, 14,0%, 53,5% e 20,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 263.

Tabela nº 262 - Tabulação cruzada. Género* A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa

		A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	4	8	29	13	54
		Expected Count	5,0	7,8	28,9	12,2	54,0
	% dentro de Género		7,4%	14,8%	53,7%	24,1%	100,0%
	Mulher	Contagem	5	6	23	9	43
Expected Count		4,0	6,2	23,1	9,8	43,0	
% dentro de Género		11,6%	14,0%	53,5%	20,9%	100,0%	
Total	Contagem	9	14	52	22	97	
	Expected Count	9,0	14,0	52,0	22,0	97,0	
	% dentro de Género	9,3%	14,4%	53,6%	22,7%	100,0%	

Tabela nº 263 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,576 ^a	3	,902
Razão de probabilidade	,573	3	,903
Associação Linear por Linear	,372	1	,542
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.

As percentagens destacadas na tabela 264 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a afiliação autoritária aos preceitos de uma religião. Pode-se ver que 16,7%, 18,5%, 38,9% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 16,3%, 16,3%, 44,2% e 23,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 265.

Tabela nº 264 - Tabulação cruzada. Género* Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião

		Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	9	10	21	14	54
		Expected Count	8,9	9,5	22,3	13,4	54,0
		% dentro de Género	16,7%	18,5%	38,9%	25,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	7	7	19	10	43
		Expected Count	7,1	7,5	17,7	10,6	43,0
		% dentro de Género	16,3%	16,3%	44,2%	23,3%	100,0%
Total	Contagem	16	17	40	24	97	
	Expected Count	16,0	17,0	40,0	24,0	97,0	
	% dentro de Género	16,5%	17,5%	41,2%	24,7%	100,0%	

Tabela nº 265 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,303 ^a	3	,960
Razão de probabilidade	,303	3	,960
Associação Linear por Linear	,000	1	,987
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 7,09.

Género* Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais

As percentagens destacadas na tabela 266 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o compromisso inadiável com responsabilidades profissionais. Pode-se ver que 9,3%, 13,0%, 50,0% e 27,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,1%, 14,3%, 50,0% e 28,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 267.

Tabela nº 266 - Tabulação cruzada. Género* Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais

		Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	7	27	15	54
		Expected Count	4,5	7,3	27,0	15,2	54,0
		% dentro de Género	9,3%	13,0%	50,0%	27,8%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	6	21	12	42
	Expected Count	3,5	5,7	21,0	11,8	42,0	
	% dentro de Género	7,1%	14,3%	50,0%	28,6%	100,0%	
Total		Contagem	8	13	48	27	96
		Expected Count	8,0	13,0	48,0	27,0	96,0
		% dentro de Género	8,3%	13,5%	50,0%	28,1%	100,0%

Tabela nº 267 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,163 ^a	3	,983
Razão de probabilidade	,164	3	,983
Associação Linear por Linear	,043	1	,836
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,50.

Género* Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais

As percentagens destacadas na tabela 268 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre as aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais. Pode-se ver que 13,0%, 13,0%, 55,6% e 18,5% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 25,6%, 37,2% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 269.

Tabela nº 268 - Tabulação cruzada. Gênero* Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais

		Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Gênero	Homem	Contagem	7	7	30	10	54
		Expected Count	6,1	10,0	25,6	12,2	54,0
		% dentro de Gênero	13,0%	13,0%	55,6%	18,5%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	11	16	12	43
		Expected Count	4,9	8,0	20,4	9,8	43,0
		% dentro de Gênero	9,3%	25,6%	37,2%	27,9%	100,0%
Total	Contagem	11	18	46	22	97	
	Expected Count	11,0	18,0	46,0	22,0	97,0	
	% dentro de Gênero	11,3%	18,6%	47,4%	22,7%	100,0%	

Tabela nº 269 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	4,966 ^a	3	,174
Razão de probabilidade	4,986	3	,173
Associação Linear por Linear	,048	1	,827
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,88.

Gênero* Insubordinação de aspetos afetivos ante regulamentação institucional.

As percentagens destacadas na tabela 270 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre a insubordinação de aspetos afetivos ante regulamentação institucional. Pode-se ver que 9,3%, 27,8%, 51,9% e 11,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 23,3%, 55,8% e 16,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 271.

Tabela nº 270 - Tabulação cruzada. Género* Insubordinação de aspetos afetivos ante regulamentação institucional

		Insubordinação de aspetos afetivos ante regulamentação institucional				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	15	28	6	54
		Expected Count	3,9	13,9	28,9	7,2	54,0
		% dentro de Género	9,3%	27,8%	51,9%	11,1%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	10	24	7	43
		Expected Count	3,1	11,1	23,1	5,8	43,0
		% dentro de Género	4,7%	23,3%	55,8%	16,3%	100,0%
Total	Contagem	7	25	52	13	97	
	Expected Count	7,0	25,0	52,0	13,0	97,0	
	% dentro de Género	7,2%	25,8%	53,6%	13,4%	100,0%	

Tabela nº 271 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,441 ^a	3	,696
Razão de probabilidade	1,470	3	,689
Associação Linear por Linear	1,392	1	,238
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,10.

Género* Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.

As percentagens destacadas na tabela 272 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem. Pode-se ver que 14,8%, 14,8%, 53,7% e 16,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 14,0%, 65,1% e 16,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 273.

Tabela nº 272 - Tabulação cruzada. Género* Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem

		Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	8	8	29	9	54
		Expected Count	5,6	7,8	31,7	8,9	54,0
		% dentro de Género	14,8%	14,8%	53,7%	16,7%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	6	28	7	43
		Expected Count	4,4	6,2	25,3	7,1	43,0
		% dentro de Género	4,7%	14,0%	65,1%	16,3%	100,0%
Total	Contagem	10	14	57	16	97	
	Expected Count	10,0	14,0	57,0	16,0	97,0	
	% dentro de Género	10,3%	14,4%	58,8%	16,5%	100,0%	

Tabela nº 273 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,944 ^a	3	,400
Razão de probabilidade	3,160	3	,368
Associação Linear por Linear	1,492	1	,222
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,43.

Género * A incorreta determinação e formulação dos objectivos das aulas.

As percentagens destacadas na tabela 274 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a incorreta determinação e formulação dos objectivos das aulas. Pode-se ver que 1,9%, 16,7%, 38,9% e 42,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 9,3%, 51,2% e 37,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 275.

Tabela nº 274 - Tabulação cruzada. Género* A incorreta determinação e formulação dos objectivos das aulas

		A incorreta determinação e formulação dos objectivos das aulas;				Total		
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente			
Género	Homem	Contagem	1	9	21	23	54	
		Expected Count	1,1	7,2	23,9	21,7	54,0	
		% dentro de Género	1,9%	16,7%	38,9%	42,6%	100,0%	
	Mulher	Contagem	1	4	22	16	43	
			Expected Count	,9	5,8	19,1	17,3	43,0
			% dentro de Género	2,3%	9,3%	51,2%	37,2%	100,0%
Total	Contagem	2	13	43	39	97		
		Expected Count	2,0	13,0	43,0	39,0	97,0	
		% dentro de Género	2,1%	13,4%	44,3%	40,2%	100,0%	

Tabela nº 275 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,981 ^a	3	,576
Razão de probabilidade	2,010	3	,570
Associação Linear por Linear	,004	1	,947
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,89.

Género * Inadequada abordagem dos conteúdos a lecionar.

As percentagens destacadas na tabela 276 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a inadequada abordagem dos conteúdos a lecionar. Pode-se ver que 3,7%, 11,1%, 46,3% e 38,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 9,3%, 55,8% e 32,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 277.

Tabela nº 276 - Tabulação cruzada. Género* Inadequada abordagem dos conteúdos a lecionar

		Inadequada abordagem dos conteúdos a lecionar;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	2	6	25	21	54
		Expected Count	1,7	5,6	27,3	19,5	54,0
		% dentro de Género	3,7%	11,1%	46,3%	38,9%	100,0%
	Mulher	Contagem	1	4	24	14	43
	Expected Count	1,3	4,4	21,7	15,5	43,0	
	% dentro de Género	2,3%	9,3%	55,8%	32,6%	100,0%	
Total		Contagem	3	10	49	35	97
		Expected Count	3,0	10,0	49,0	35,0	97,0
		% dentro de Género	3,1%	10,3%	50,5%	36,1%	100,0%

Tabela nº 277 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,918 ^a	3	,821
Razão de probabilidade	,922	3	,820
Associação Linear por Linear	,013	1	,908
N de Casos Válidos	97		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,33.

Género * Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.

As percentagens destacadas na tabela 278 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre a ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo. Pode-se ver que 9,3%, 14,8%, 44,4% e 31,5% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 16,3%, 16,3%, 41,9% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 279.

Tabela nº 278 - Tabulação cruzada. Género* Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo

		Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	8	24	17	54
		Expected Count	6,7	8,4	23,4	15,6	54,0
		% dentro de Género	9,3%	14,8%	44,4%	31,5%	100,0%
	Mulher	Contagem	7	7	18	11	43
		Expected Count	5,3	6,6	18,6	12,4	43,0
		% dentro de Género	16,3%	16,3%	41,9%	25,6%	100,0%
Total	Contagem	12	15	42	28	97	
	Expected Count	12,0	15,0	42,0	28,0	97,0	
	% dentro de Género	12,4%	15,5%	43,3%	28,9%	100,0%	

Tabela nº 279 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,312 ^a	3	,726
Razão de probabilidade	1,307	3	,727
Associação Linear por Linear	1,173	1	,279
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,32.

Género* Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.

As percentagens destacadas na tabela 280 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais. Pode-se ver que 5,6%, 18,5%, 40,7% e 35,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 23,3%, 46,5% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 281.

Tabela nº 280 - Tabulação cruzada. Género* Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais

		Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	3	10	22	19	54
		Expected Count	2,8	11,1	23,4	16,7	54,0
		% dentro de Género	5,6%	18,5%	40,7%	35,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	10	20	11	43
		Expected Count	2,2	8,9	18,6	13,3	43,0
		% dentro de Género	4,7%	23,3%	46,5%	25,6%	100,0%
Total	Contagem	5	20	42	30	97	
	Expected Count	5,0	20,0	42,0	30,0	97,0	
	% dentro de Género	5,2%	20,6%	43,3%	30,9%	100,0%	

Tabela nº 281 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,197 ^a	3	,754
Razão de probabilidade	1,206	3	,752
Associação Linear por Linear	,516	1	,473
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,22.

Género * Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.

As percentagens destacadas na tabela 282 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmáticos. Pode-se ver que 13,0%, 16,7%, 48,1% e 22,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,4%, 16,7%, 57,1% e 23,8% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 283.

Tabela nº 282 - Tabulação cruzada. Género* Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático

			Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	7	9	26	12	54
		Expected Count	4,5	9,0	28,1	12,4	54,0
		% dentro de Género	13,0%	16,7%	48,1%	22,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	1	7	24	10	42
		Expected Count	3,5	7,0	21,9	9,6	42,0
		% dentro de Género	2,4%	16,7%	57,1%	23,8%	100,0%
Total	Contagem	8	16	50	22	96	
	Expected Count	8,0	16,0	50,0	22,0	96,0	
	% dentro de Género	8,3%	16,7%	52,1%	22,9%	100,0%	

Tabela nº 283 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,568 ^a	3	,312
Razão de probabilidade	4,071	3	,254
Associação Linear por Linear	1,685	1	,194
N de Casos Válidos	96		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,50.

Género * Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As percentagens destacadas na tabela 284 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Pode-se ver que 13,2%, 24,5%, 43,4% e 18,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 18,6%, 11,6%, 48,8% e 20,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 285.

Tabela nº 284 - Tabulação cruzada. Género* Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes

					Total
Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.					
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	

Género	Homem	Contagem	7	13	23	10	53
		Expected Count	8,3	9,9	24,3	10,5	53,0
		% dentro de Género	13,2%	24,5%	43,4%	18,9%	100,0%
Género	Mulher	Contagem	8	5	21	9	43
		Expected Count	6,7	8,1	19,7	8,5	43,0
		% dentro de Género	18,6%	11,6%	48,8%	20,9%	100,0%
Total		Contagem	15	18	44	19	96
		Expected Count	15,0	18,0	44,0	19,0	96,0
		% dentro de Género	15,6%	18,8%	45,8%	19,8%	100,0%

Tabela nº 285 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,754 ^a	3	,431
Razão de probabilidade	2,850	3	,415
Associação Linear por Linear	,044	1	,833
N de Casos Válidos	96		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 6,72.

Género * Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.

As percentagens destacadas na tabela 286 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a linguagem inacessível ao alcance dos alunos. Pode-se ver que 3,7%, 22,2%, 46,3% e 27,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 23,3%, 34,9% e 32,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 287.

Tabela nº 286 - Tabulação cruzada. Género* Linguagem inacessível ao alcance dos alunos

		Linguagem inacessível ao alcance dos alunos				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	2	12	25	15	54
		Expected Count	3,3	12,2	22,3	16,1	54,0
		% dentro de Género	3,7%	22,2%	46,3%	27,8%	100,0%

Mulher	Contagem	4	10	15	14	43
	Expected Count	2,7	9,8	17,7	12,9	43,0
	% dentro de Género	9,3%	23,3%	34,9%	32,6%	100,0%
Total	Contagem	6	22	40	29	97
	Expected Count	6,0	22,0	40,0	29,0	97,0
	% dentro de Género	6,2%	22,7%	41,2%	29,9%	100,0%

Tabela nº 287 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,163 ^a	3	,539
Razão de probabilidade	2,173	3	,537
Associação Linear por Linear	,171	1	,680
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,66.

Género * Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.

As percentagens destacadas na tabela 288 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos. Pode-se ver que 0,0%, 18,5%, 46,3% e 35,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 20,9%, 46,5% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 289.

Tabela nº 288 - Tabulação cruzada. Género* Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos

		Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	0	10	25	19	54
		Expected Count	1,7	10,6	25,1	16,7	54,0
		% dentro de Género	0,0%	18,5%	46,3%	35,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	9	20	11	43

	Expected Count	1,3	8,4	19,9	13,3	43,0
	% dentro de Género	7,0%	20,9%	46,5%	25,6%	100,0%
	Contagem	3	19	45	30	97
Total	Expected Count	3,0	19,0	45,0	30,0	97,0
	% dentro de Género	3,1%	19,6%	46,4%	30,9%	100,0%

Tabela nº 289 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	4,553 ^a	3	,208
Razão de probabilidade	5,677	3	,128
Associação Linear por Linear	2,551	1	,110
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,33.

Género* Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.

As percentagens destacadas na tabela 290 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes. Pode-se ver que 11,1%, 16,7%, 48,1% e 24,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 20,9%, 62,8% e 9,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 291.

Tabela nº 290 - Tabulação cruzada. Género* Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes

		Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;				Total
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Homem	Contagem	6	9	26	13	54
	Expected Count	5,0	10,0	29,5	9,5	54,0
	% dentro de Género	11,1%	16,7%	48,1%	24,1%	100,0%
Mulher	Contagem	3	9	27	4	43
	Expected Count	4,0	8,0	23,5	7,5	43,0
	% dentro de Género	7,0%	20,9%	62,8%	9,3%	100,0%
Total	Contagem	9	18	53	17	97

Expected Count	9,0	18,0	53,0	17,0	97,0
% dentro de Género	9,3%	18,6%	54,6%	17,5%	100,0%

Tabela nº 291 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	4,595 ^a	3	,204
Razão de probabilidade	4,805	3	,187
Associação Linear por Linear	,396	1	,529
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.

As percentagens destacadas na tabela 292 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes. Pode-se ver que 11,1%, 27,8%, 44,4% e 16,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 16,3%, 20,9%, 48,8% e 14,0% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 293.

Tabela nº 292 - Tabulação cruzada. Género* Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes

		Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	6	15	24	9	54
		Expected Count	7,2	13,4	25,1	8,4	54,0
		% dentro de Género	11,1%	27,8%	44,4%	16,7%	100,0%
	Mulher	Contagem	7	9	21	6	43
	Expected Count	5,8	10,6	19,9	6,6	43,0	
	% dentro de Género	16,3%	20,9%	48,8%	14,0%	100,0%	
Total		Contagem	13	24	45	15	97
		Expected Count	13,0	24,0	45,0	15,0	97,0

% dentro de Género	13,4%	24,7%	46,4%	15,5%	100,0%
--------------------	-------	-------	-------	-------	--------

Tabela nº 293 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,144 ^a	3	,766
Razão de probabilidade	1,147	3	,766
Associação Linear por Linear	,113	1	,737
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,76.

Género* Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.

As percentagens destacadas na tabela 294 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas. Pode-se ver que 11,1%, 18,5%, 44,4% e 25,9% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 25,6%, 44,2% e 23,3% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 295.

Tabela nº 294 - Tabulação cruzada. Género* Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas

		Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;				Total
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	6	10	24	14	54
	Expected Count	5,0	11,7	23,9	13,4	54,0
	% dentro de Género	11,1%	18,5%	44,4%	25,9%	100,0%
Mulher	Contagem	3	11	19	10	43
	Expected Count	4,0	9,3	19,1	10,6	43,0

	% dentro de Género	7,0%	25,6%	44,2%	23,3%	100,0%
	Contagem	9	21	43	24	97
Total	Expected Count	9,0	21,0	43,0	24,0	97,0
	% dentro de Género	9,3%	21,6%	44,3%	24,7%	100,0%

Tabela nº295 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,062 ^a	3	,786
Razão de probabilidade	1,069	3	,784
Associação Linear por Linear	,006	1	,937
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,99.

Género* Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.

As percentagens destacadas na tabela 296 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes. Pode-se ver que 9,3%, 14,8%, 59,3% e 16,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 20,9%, 44,2% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 297.

Tabela nº 296 - Tabulação cruzada. Género* Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes

		Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	8	32	9	54
		Expected Count	4,5	9,5	28,4	11,7	54,0
		% dentro de Género	9,3%	14,8%	59,3%	16,7%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	9	19	12	43
	Expected Count	3,5	7,5	22,6	9,3	43,0	
	% dentro de Género	7,0%	20,9%	44,2%	27,9%	100,0%	
Total	Contagem	8	17	51	21	97	

Expected Count	8,0	17,0	51,0	21,0	97,0
% dentro de Género	8,2%	17,5%	52,6%	21,6%	100,0%

Tabela nº 297 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,093 ^a	3	,377
Razão de probabilidade	3,095	3	,377
Associação Linear por Linear	,315	1	,575
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,55.

Género* Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.

As percentagens destacadas na tabela 298 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade. Pode-se ver que 1,9%, 16,7%, 64,8% e 16,7% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 11,6%, 16,3%, 44,2% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 299.

Tabela nº 298 - Tabulação cruzada. Género* Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade

		Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;				Total	
		Dicordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	1	9	35	9	54
		Expected Count	3,3	8,9	30,1	11,7	54,0
		% dentro de Género	1,9%	16,7%	64,8%	16,7%	100,0%
Mulher		Contagem	5	7	19	12	43
		Expected Count	2,7	7,1	23,9	9,3	43,0
		% dentro de Género	11,6%	16,3%	44,2%	27,9%	100,0%

	Contagem	6	16	54	21	97
Total	Expected Count	6,0	16,0	54,0	21,0	97,0
	% dentro de Género	6,2%	16,5%	55,7%	21,6%	100,0%

Tabela nº 299 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	6,928 ^a	3	,074
Razão de probabilidade	7,154	3	,067
Associação Linear por Linear	,239	1	,625
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,66.

Género* A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.

As percentagens destacadas na tabela 300 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre a falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente. Pode-se ver que 9,3%, 25,9%, 40,7% e 24,1% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 18,6%, 9,3%, 46,5% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 301.

Tabela nº 300 - Tabulação cruzada. Género* A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente

		A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente;				Total	
		Dicordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	5	14	22	13	54
		Expected Count	7,2	10,0	23,4	13,4	54,0
		% dentro de Género	9,3%	25,9%	40,7%	24,1%	100,0%
	Mulher	Contagem	8	4	20	11	43
		Expected Count	5,8	8,0	18,6	10,6	43,0
		% dentro de Género	18,6%	9,3%	46,5%	25,6%	100,0%
Total		Contagem	13	18	42	24	97

Expected Count	13,0	18,0	42,0	24,0	97,0
% dentro de	13,4%	18,6%	43,3%	24,7%	100,0%
Género					

Tabela nº 301 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	5,331 ^a	3	,149
Razão de probabilidade	5,594	3	,133
Associação Linear por Linear	,001	1	,977
N de Casos Válidos	97		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,76.

Género* Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.

As percentagens destacadas na tabela 302 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos. Pode-se ver que 7,4%, 11,1%, 53,7% e 27,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 9,3%, 60,5% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 303.

Tabela nº 302 - Tabulação cruzada. Género* Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos

		Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	4	6	29	15	54
		Expected Count	2,8	5,6	30,6	15,0	54,0
		% dentro de	7,4%	11,1%	53,7%	27,8%	100,0%
		Género					
Mulher		Contagem	1	4	26	12	43
		Expected Count	2,2	4,4	24,4	12,0	43,0
		% dentro de	2,3%	9,3%	60,5%	27,9%	100,0%
		Género					
Total		Contagem	5	10	55	27	97

Expected Count	5,0	10,0	55,0	27,0	97,0
% dentro de Género	5,2%	10,3%	56,7%	27,8%	100,0%

Tabela nº 303 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,468 ^a	3	,690
Razão de probabilidade	1,578	3	,664
Associação Linear por Linear	,596	1	,440
N de Casos Válidos	97		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,22.

Género* O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.

As percentagens destacadas na tabela 304 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina. Pode-se ver que 3,7%, 13,0%, 48,1% e 35,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 23,3%, 48,8% e 25,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 305.

Tabela nº 304 - Tabulação cruzada. Género* O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina

		O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	2	7	26	19	54
	Expected Count	1,7	9,5	26,2	16,7	54,0	
	% dentro de Género	3,7%	13,0%	48,1%	35,2%	100,0%	
Mulher	Contagem	1	10	21	11	43	
	Expected Count	1,3	7,5	20,8	13,3	43,0	

Total	% dentro de Género	2,3%	23,3%	48,8%	25,6%	100,0%
	Contagem	3	17	47	30	97
	Expected Count	3,0	17,0	47,0	30,0	97,0
	% dentro de Género	3,1%	17,5%	48,5%	30,9%	100,0%
	Contagem					

Tabela nº 305 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,310 ^a	3	,511
Razão de probabilidade	2,314	3	,510
Associação Linear por Linear	1,154	1	,283
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,33.

Género* Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.

As percentagens destacadas na tabela 306 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre o inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo. Pode-se ver que 0,0%, 9,3%, 55,6% e 35,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 2,3%, 18,6%, 51,2% e 27,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 307.

Tabela nº 306 - Tabulação cruzada. Género* Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo

		Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	0	5	30	19	54
		Expected Count	,6	7,2	28,9	17,3	54,0
		% dentro de Género	0,0%	9,3%	55,6%	35,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	1	8	22	12	43

Total	Expected Count	4	5,8	23,1	13,7	43,0
	% dentro de Género	2,3%	18,6%	51,2%	27,9%	100,0%
	Contagem	1	13	52	31	97
	Expected Count	1,0	13,0	52,0	31,0	97,0
	% dentro de Género	1,0%	13,4%	53,6%	32,0%	100,0%
	Contagem	1	13	52	31	97

Tabela nº 307 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	3,299 ^a	3	,348
Razão de probabilidade	3,665	3	,300
Associação Linear por Linear	2,293	1	,130
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,44.

Género* Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.

As percentagens destacadas na tabela 308 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos. Pode-se ver que 3,8%, 7,5%, 58,5% e 30,2% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 0,0%, 14,0%, 53,5% e 32,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 309.

Tabela nº 308 - Tabulação cruzada. Género* Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos

		Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos;				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	2	4	31	16	53
		Expected Count	1,1	5,5	29,8	16,6	53,0
	% dentro de Género		3,8%	7,5%	58,5%	30,2%	100,0%
	Mulher	Contagem	0	6	23	14	43

	Expected Count	,9	4,5	24,2	13,4	43,0
	% dentro de Género	0,0%	14,0%	53,5%	32,6%	100,0%
	Contagem	2	10	54	30	96
Total	Expected Count	2,0	10,0	54,0	30,0	96,0
	% dentro de Género	2,1%	10,4%	56,2%	31,2%	100,0%

Tabela nº 309 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	2,706 ^a	3	,439
Razão de probabilidade	3,455	3	,327
Associação Linear por Linear	,061	1	,804
N de Casos Válidos	96		

a. 3 células (37,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,90.

Género* Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.

As percentagens destacadas na tabela 310 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade. Pode-se ver que 5,6%, 14,8%, 59,3% e 20,4% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 16,3%, 48,8% e 30,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 311.

Tabela nº 310 - Tabulação cruzada. Género* Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade

		Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	3	8	32	11	54
		Expected Count	2,8	8,4	29,5	13,4	54,0
		% dentro de Género	5,6%	14,8%	59,3%	20,4%	100,0%
	Mulher	Contagem	2	7	21	13	43

Total	Expected Count	2,2	6,6	23,5	10,6	43,0
	% dentro de	4,7%	16,3%	48,8%	30,2%	100,0%
	Género					
	Contagem	5	15	53	24	97
	Expected Count	5,0	15,0	53,0	24,0	97,0
	% dentro de	5,2%	15,5%	54,6%	24,7%	100,0%
	Género					

Tabela nº 311 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,488 ^a	3	,685
Razão de probabilidade	1,485	3	,686
Associação Linear por Linear	,406	1	,524
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,22.

Género* A incorreta determinação do momento exato para se efetuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.

As percentagens destacadas na tabela 312 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a incorreta determinação do momento exato para se efetuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo. Pode-se ver que 1,9%, 9,3%, 44,4% e 44,4% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 4,7%, 16,3%, 58,1% e 20,9% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 313.

Tabela nº 312 - Tabulação cruzada. Género* A incorreta determinação do momento exato para se efetuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo

			A incorreta determinação do momento exato para se efetuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	1	5	24	24	54

	Expected Count	1,7	6,7	27,3	18,4	54,0
	% dentro de	1,9%	9,3%	44,4%	44,4%	100,0%
	Género					
Mulher	Contagem	2	7	25	9	43
	Expected Count	1,3	5,3	21,7	14,6	43,0
	% dentro de	4,7%	16,3%	58,1%	20,9%	100,0%
Total	Género					
	Contagem	3	12	49	33	97
	Expected Count	3,0	12,0	49,0	33,0	97,0
	% dentro de	3,1%	12,4%	50,5%	34,0%	100,0%
	Género					

Tabela nº 313 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	6,339 ^a	3	,096
Razão de probabilidade	6,520	3	,089
Associação Linear por Linear	5,487	1	,019
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,33.

Género* O desajuste do currículo aos fatores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.

As percentagens destacadas na tabela 314 revelam as diferenças entre homens e mulheres na percepção sobre o desajuste do currículo aos fatores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação. Pode-se ver que 7,4%, 13,0%, 51,9% e 27,8% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 14,0%, 25,6%, 48,8% e 11,6% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 315.

Tabela nº 314 - Tabulação cruzada. Género* O desajuste do currículo aos fatores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação

		O desajuste do currículo aos fatores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.				Total	
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Género	Homem	Contagem	4	7	28	15	54
		Expected Count	5,6	10,0	27,3	11,1	54,0
		% dentro de Género	7,4%	13,0%	51,9%	27,8%	100,0%
	Mulher	Contagem	6	11	21	5	43
		Expected Count	4,4	8,0	21,7	8,9	43,0
		% dentro de Género	14,0%	25,6%	48,8%	11,6%	100,0%
Total	Contagem	10	18	49	20	97	
	Expected Count	10,0	18,0	49,0	20,0	97,0	
	% dentro de Género	10,3%	18,6%	50,5%	20,6%	100,0%	

Tabela nº 315 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	6,120 ^a	3	,106
Razão de probabilidade	6,285	3	,099
Associação Linear por Linear	5,394	1	,020
N de Casos Válidos	97		

a. 1 células (12,5%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 4,43.

Género* A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.

As percentagens destacadas na tabela 316 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação. Pode-se ver que 7,4%, 20,4%, 38,9% e 33,3% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 9,3%, 14,0%, 39,5% e 37,2% de alunos do sexo feminino discordam totalmente, discordam, concordam e concordam

totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 317.

Tabela nº 316 - Tabulação cruzada. Género* A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação

			A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	4	11	21	18	54
		Expected Count	4,5	9,5	21,2	18,9	54,0
		% dentro de Género	7,4%	20,4%	38,9%	33,3%	100,0%
	Mulher	Contagem	4	6	17	16	43
		Expected Count	3,5	7,5	16,8	15,1	43,0
		% dentro de Género	9,3%	14,0%	39,5%	37,2%	100,0%
Total	Contagem	8	17	38	34	97	
	Expected Count	8,0	17,0	38,0	34,0	97,0	
	% dentro de Género	8,2%	17,5%	39,2%	35,1%	100,0%	

Tabela nº 317 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	,772 ^a	3	,856
Razão de probabilidade	,782	3	,854
Associação Linear por Linear	,117	1	,732
N de Casos Válidos	97		

a. 2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,55.

Género* A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.

As percentagens destacadas na tabela 318 revelam as diferenças entre homens e mulheres na perceção sobre a falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos. Pode-se ver que 7,4%, 18,5%, 31,5% e 42,6% de alunos do sexo masculino, discordam totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Entretanto, 7,0%, 11,6%, 41,9% e 39,5% de alunos do sexo feminino discordam

totalmente, discordam, concordam e concordam totalmente respectivamente. Dizer que existem diferenças estatisticamente significativas (**Sig. Assint: 2 lados = 0,767**) como se vê na tabela 319.

Tabela nº 318 - Tabulação cruzada. Género* A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos

			A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.				Total
			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Género	Homem	Contagem	4	10	17	23	54
		Expected Count	3,9	8,4	19,5	22,3	54,0
		% dentro de Género	7,4%	18,5%	31,5%	42,6%	100,0%
	Mulher	Contagem	3	5	18	17	43
		Expected Count	3,1	6,6	15,5	17,7	43,0
		% dentro de Género	7,0%	11,6%	41,9%	39,5%	100,0%
Total	Contagem	7	15	35	40	97	
	Expected Count	7,0	15,0	35,0	40,0	97,0	
	% dentro de Género	7,2%	15,5%	36,1%	41,2%	100,0%	

Tabela nº 319 - Testes de chi-quadrado

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	1,510 ^a	3	,680
Razão de probabilidade	1,524	3	,677
Associação Linear por Linear	,062	1	,803
N de Casos Válidos	97		

2 células (25,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 3,10.

4.5.3. ANÁLISE MULTIVARIADA: ANÁLISE FACTORIAL DO INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ESTUDANTES

A análise factorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando os dados através da redução de

um número de variáveis necessárias para os descrever. Pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (factores), que expressa o que existe de comum nas variáveis originais. A análise factorial foi realizada para o conjunto de dados resultante dos inquéritos dirigidos aos estudantes e aos professores. Em cada um dos casos a análise foi feita em quatro partes:

Docência;

Organização escolar;

Relações sociais;

Aspectos didácticos e do currículo de Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

4.5.3.1. Análise Factorial I: Docência.

Para se poder aplicar o modelo factorial deve haver uma correlação entre as variáveis. O Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e o teste de Bartlett são dois procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise factorial. O KMO de 0,714 mostra que há uma correlação média entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita, permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “ Varimax” com Kaiser.

Refere-se que a técnica ACP (Análise de Componentes Principais), é um procedimento estatístico multivariado que transforma um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si, noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas, que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, reduzindo a complexidade e interpretação dos dados.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 320 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,714
Teste de esfericidade de Aprox. Qui-quadrado	757,494
Bartlett	91
	df
	Sig.
	,000

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos” a que maior percentagem apresenta com 0,873.

Tabela nº 321 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência

	Inicial	Extração
Desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática.	1,000	,836
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.	1,000	,804
O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor.	1,000	,854
A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.	1,000	,873
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.	1,000	,764
A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.	1,000	,788
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.	1,000	,782
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.	1,000	,742
A mudança constante de professores.	1,000	,714
O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.	1,000	,612
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.	1,000	,711
A escassez de habilidades na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.	1,000	,481
Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.	1,000	,734
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos	1,000	,720

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 322 - Matriz de correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correlação 1	1,000	-,409	,869	-,658	,309	-,063	-,005	-,020	,501	,062	,067	,203	,050	,068
2	-,409	1,000	-,509	,769	-,038	,352	-,051	,243	-,126	-,045	,172	-,170	,128	-,123
3	,869	-,509	1,000	-,675	,331	-,098	,052	-,010	,397	,046	,083	,246	,006	,145
4	-,658	,769	-,675	1,000	-,209	,383	-,016	,158	-,251	-,023	,123	-,169	,042	-,076
5	,309	-,038	,331	-,209	1,000	-,267	,686	-,481	,602	-,083	,283	-,100	,536	-,321
6	-,063	,352	-,098	,383	-,267	1,000	-,412	,543	-,148	,353	-,103	,271	-,181	,484
7	-,005	-,051	,052	-,016	,686	-,412	1,000	-,613	,502	-,184	,255	-,289	,637	-,367
8	-,020	,243	-,010	,158	-,481	,543	-,613	1,000	-,337	,070	-,166	,279	-,512	,469
9	,501	-,126	,397	-,251	,602	-,148	,502	-,337	1,000	-,071	,351	-,074	,325	-,220
10	,062	-,045	,046	-,023	-,083	,353	-,184	,070	-,071	1,000	-,369	,247	,023	,387

11	,067	,172	,083	,123	,283	-,103	,255	-,166	,351	-,369	1,000	-,178	,047	-,427
12	,203	-,170	,246	-,169	-,100	,271	-,289	,279	-,074	,247	-,178	1,000	-,244	,565
13	,050	,128	,006	,042	,536	-,181	,637	-,512	,325	,023	,047	-,244	1,000	-,212
14	,068	-,123	,145	-,076	-,321	,484	-,367	,469	-,220	,387	-,427	,565	-,212	1,000
Sig. (11 extrem idade)		,000	,000	,000	,001	,274	,481	,425	,000	,277	,261	,026	,317	,258
2	,000		,000	,000	,358	,000	,313	,009	,114	,335	,049	,052	,110	,119
3	,000	,000		,000	,001	,174	,311	,461	,000	,332	,214	,009	,476	,083
4	,000	,000	,000		,022	,000	,440	,065	,008	,414	,120	,052	,345	,235
5	,001	,358	,001	,022		,005	,000	,000	,000	,216	,003	,171	,000	,001
6	,274	,000	,174	,000	,005		,000	,000	,078	,000	,162	,004	,042	,000
7	,481	,313	,311	,440	,000	,000		,000	,000	,039	,007	,002	,000	,000
8	,425	,009	,461	,065	,000	,000	,000		,000	,252	,055	,003	,000	,000
9	,000	,114	,000	,008	,000	,078	,000	,000		,250	,000	,242	,001	,017
10	,277	,335	,332	,414	,216	,000	,039	,252	,250		,000	,009	,412	,000
11	,261	,049	,214	,120	,003	,162	,007	,055	,000	,000		,044	,327	,000
12	,026	,052	,009	,052	,171	,004	,002	,003	,242	,009	,044		,009	,000
13	,317	,110	,476	,345	,000	,042	,000	,000	,001	,412	,327	,009		,021
14	,258	,119	,083	,235	,001	,000	,000	,000	,017	,000	,000	,000	,021	

- 1 - Desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática.
- 2 - Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.
- 3 - O desapareço que os alunos têm do trabalho do professor.
- 4 - A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- 5 - O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.
- 6 - A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.
- 7 - Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.
- 8 - Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.
- 9 - A mudança constante de professores.
- 10 - O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.
- 11 - A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.
- 12 - A escassez de habilidades na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.
- 13 - Sensação de perca de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.

14 - A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.

Apresenta-se igualmente a tabela de variância onde, seguindo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existirem 4 (quatro) valores próprios maiores que um, pelo critério Kaiser, retem-se estes 4 (quatro) factores. O primeiro factor explica 29,72% da variância, segunda 22,91%, o terceiro explica 11,54% e o quarto explica 10,22%. Juntos explicam 74,39% da variabilidade das 14 variáveis originais.

Tabela nº 323 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,018	35,840	35,840	5,018	35,840	35,840	4,009	28,638	28,638
2	2,436	17,399	53,240	2,436	17,399	53,240	2,197	15,696	44,334
3	1,435	10,250	63,490	1,435	10,250	63,490	1,864	13,316	57,650
4	1,014	7,241	70,730	1,014	7,241	70,730	1,831	13,080	70,730
5	,771	5,507	76,238						
6	,754	5,385	81,622						
7	,643	4,595	86,217						
8	,549	3,922	90,139						
9	,407	2,906	93,045						
10	,297	2,118	95,163						
11	,240	1,716	96,879						
12	,201	1,435	98,315						
13	,130	,932	99,246						
14	,106	,754	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

O Scree Plot corrobora a retenção dos 4 (quatro) factores. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 a este factor (mais ou menos 0,4) (Pestana, M; & Gageiro, J. 2014). O método de extracção utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela nº 324 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência

	Componente			
	1	2	3	4
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.	,781	-,025	,390	,028
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.	,768	-,311	,236	-,200
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.	-,724	,227	,069	,403
A mudança constante de professores.	,695	,152	,360	,280
A influencia negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.	-,617	,079	,586	,240
Sensação de perca de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.	,565	-,281	,462	-,350
A idequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	-,548	,520	,338	-,187
O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor.	,418	,784	,071	,243
A desanteção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.	-,421	-,762	,314	,124
Desinteresse do aluno em aprender Matemática.	,425	,748	,120	,287
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.	-,313	-,665	,419	,297
A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.	-,314	,561	,262	,003
O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.	-,276	,298	,491	-,454
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.	,386	-,279	-,001	,695

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
4 componentes extraídos.

Tabela nº 325 - Matriz de componente rotativa^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Docência

	Componente			
	1	2	3	4
Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.	,852	,026	-,224	-,074
Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.	,849	-,058	,080	,053
O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.	,767	,388	-,153	,049
Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.	-,723	,085	,205	,412
Desinteresse do aluno em aprender Matemática.	,049	,897	,057	-,163
O despreço que os alunos têm do trabalho do professor.	,025	,891	,077	-,232
A mudança constante de professores.	,545	,601	-,201	,128
O desdém no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos.	,094	-,004	,774	,070
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	-,343	,151	,753	,115
A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.	,125	,276	-,701	,358
A escassez de habilidades na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes.	-,282	,352	,521	,078
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.	,053	-,402	-,133	,788
A influencia negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.	-,299	,043	,455	,699
A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento Cognitivo dos alunos.	,014	-,623	-,084	,691

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 25 iterações.

Das duas tabelas anteriores, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

- Falta de oportunidades para esclarecer dúvidas;
- Sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas;
- O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias;
- A mudança constante de professores.

Factor 2: Está composto pelas seguintes variáveis:

- Desinteresse do aluno em aprender Matemática;

O desapeço que os alunos têm do trabalho do professor;
A mudança constante de professores.

Factor 3: Está composto pelas seguintes variáveis:

O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos alunos;
A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos;
A escassez de habilidades na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador dos estudantes;
A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.

Factor 4: Está composto pelas seguintes variáveis:

Rapidez dos professores no tratamento dos assuntos;
Falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe;
A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas;
A desanteção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

4.5.3.2. Análise Factorial II : Organização Escolar

Nesta segunda fase, usou-se de forma semelhante à primeira, o Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e o teste de Bartlett para determinar a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise factorial. O KMO de 0,551 mostra que há uma correlação má entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita, permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “ Varimax” com Kaiser.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 326 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,551
---	------

Teste de esfericidade de Bartlett Aprox. Qui-quadrado	473,166
df	91
Sig.	,000

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “ inadequada planificação “ a que maior percentagem apresenta com 0,873.

Tabela nº 327 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar

	Inicial	Extração
A inexistência de um projecto trabalho comum e participativo.	1,000	,634
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvido as suas inquietações.	1,000	,854
A inadequada planificação das tarefas da escola.	1,000	,873
As limitações impostas em participar na vida da escola.	1,000	,825
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	1,000	,786
O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.	1,000	,818
As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.	1,000	,783
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.	1,000	,732
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	1,000	,766
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	1,000	,697
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	1,000	,851
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	1,000	,829
A falta de áreas internas de circulação e lazer.	1,000	,783
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	1,000	,695

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 328 - Matriz de correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correlação	1,000	-,149	-,194	,333	-,299	,359	-,166	,116	,297	-,399	,080	-,074	,231	,353
2	-,149	1,000	,060	-,016	-,067	,127	,094	,099	-,320	,304	,052	,022	-,181	-,330
3	-,194	,060	1,000	,267	,086	-,106	,275	,092	-,235	,208	,297	,028	-,379	-,119
4	,333	-,016	,267	1,000	-,059	,483	-,057	,179	,326	-,086	,081	,124	,070	,306
5	-,299	-,067	,086	-,059	1,000	-,316	,680	-,117	,258	,143	,512	,048	,151	,124

6	,359	,127	-,106	,483	-,316	1,000	-,343	,020	,050	-,266	-,037	,302	,183	-,024
7	-,166	,094	,275	-,057	,680	-,343	1,000	-,015	,115	,264	,494	,070	,170	,002
8	,116	,099	,092	,179	-,117	,020	-,015	1,000	,197	-,046	-,008	-,248	-,083	,148
9	,297	-,320	-,235	,326	,258	,050	,115	,197	1,000	-,198	,150	-,082	,380	,567
10	-,399	,304	,208	-,086	,143	-,266	,264	-,046	-,198	1,000	-,066	,210	,055	-,218
11	,080	,052	,297	,081	,512	-,037	,494	-,008	,150	-,066	1,000	-,269	,048	,264
12	-,074	,022	,028	,124	,048	,302	,070	-,248	-,082	,210	-,269	1,000	,352	-,322
13	,231	-,181	-,379	,070	,151	,183	,170	-,083	,380	,055	,048	,352	1,000	,168
14	,353	-,330	-,119	,306	,124	-,024	,002	,148	,567	-,218	,264	-,322	,168	1,000
Sig. (11 extremi- dade)		,077	,031	,001	,002	,000	,056	,135	,002	,000	,224	,239	,013	,000
2	,077		,283	,440	,262	,112	,185	,172	,001	,002	,310	,418	,041	,001
3	,031	,283		,005	,207	,157	,004	,189	,012	,023	,002	,395	,000	,127
4	,001	,440	,005		,288	,000	,294	,043	,001	,206	,219	,118	,253	,001
5	,002	,262	,207	,288		,001	,000	,131	,006	,086	,000	,322	,075	,118
6	,000	,112	,157	,000	,001		,000	,426	,316	,005	,362	,002	,039	,409
7	,056	,185	,004	,294	,000	,000		,445	,137	,005	,000	,252	,051	,491
8	,135	,172	,189	,043	,131	,426	,445		,029	,330	,471	,008	,216	,078
9	,002	,001	,012	,001	,006	,316	,137	,029		,028	,076	,217	,000	,000
10	,000	,002	,023	,206	,086	,005	,005	,330	,028		,265	,021	,301	,018
11	,224	,310	,002	,219	,000	,362	,000	,471	,076	,265		,005	,323	,005
12	,239	,418	,395	,118	,322	,002	,252	,008	,217	,021	,005		,000	,001
13	,013	,041	,000	,253	,075	,039	,051	,216	,000	,301	,323	,000		,053
14	,000	,001	,127	,001	,118	,409	,491	,078	,000	,018	,005	,001	,053	

- 1 - A inexistência de um projecto trabalho comum e participativo.
- 2 - A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvido as suas inquietações.
- 3 - A inadequada planificação das tarefas da escola.
- 4 - As limitações impostas em participar na vida da escola.
- 5 - A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.
- 6 - O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.
- 7 - As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.
- 8 - A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.
- 9 - A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.
- 10 - A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.
- 11 - A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.
- 12 - O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.
- 13 - A falta de áreas internas de circulação e lazer.

14 - A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.

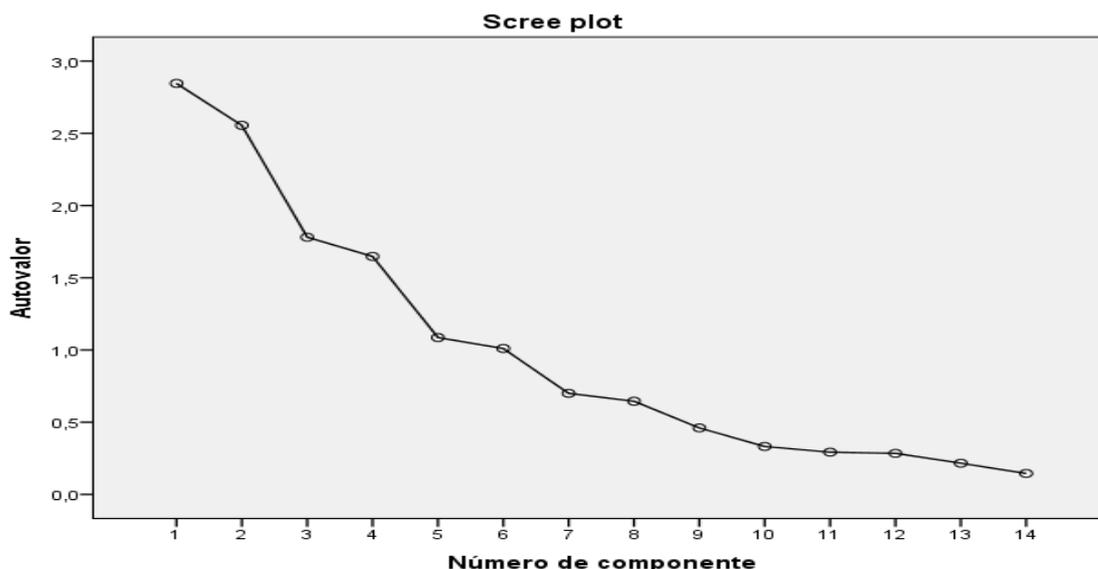
Apresenta-se igualmente a tabela de variância total explicada onde, seguindo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existirem 6 (seis) valores próprios maiores que um, pelo critério Kaiser, retem-se estes 6 (seis) factores. O primeiro factor explica 20,33% da variância, o segundo 18,25%, o terceiro explica 12,72%, o quarto explica 11,77%, o quinto 7,76 e o sexto 7,22%. Juntos explicam 78,05% da variabilidade das 14 variáveis originais.

Tabela nº 329 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar

Componente	Valores próprios iniciais			Sommas de extração de carregamentos ao quadrado			Sommas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,846	20,326	20,326	2,846	20,326	20,326	2,348	16,771	16,771
2	2,555	18,250	38,575	2,555	18,250	38,575	2,144	15,318	32,089
3	1,781	12,719	51,294	1,781	12,719	51,294	1,947	13,904	45,992
4	1,648	11,769	63,063	1,648	11,769	63,063	1,640	11,713	57,705
5	1,086	7,758	70,821	1,086	7,758	70,821	1,552	11,087	68,792
6	1,010	7,215	78,036	1,010	7,215	78,036	1,294	9,244	78,036
7	,700	4,997	83,033						
8	,645	4,607	87,640						
9	,460	3,288	90,929						
10	,332	2,370	93,299						
11	,292	2,089	95,387						
12	,284	2,031	97,419						
13	,216	1,544	98,963						
14	,145	1,037	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

O Scree Plot corrobora a retenção dos 6 (seis) factores. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 à este factor (Pestana, M. & Gageiro, J. 2014).

O método de extracção utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela nº 330 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.	,741	-,048	-,030	,129	-,092	,238
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	,631	,501	,117	-,107	,265	-,147
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	,623	,467	-,224	-,108	,086	-,138
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	-,581	,085	,267	,165	,466	-,189
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliários, etc.) na escola.	-,263	,812	,212	-,048	-,084	,049

As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.	-,365	,760	,186	,151	,029	,117
A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	-,011	,716	-,178	,272	-,301	,379
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	-,107	-,194	,812	,252	-,071	-,226
A falta de áreas internas de circulação e lazer.	,359	,241	,722	-,143	,198	,126
As limitações impostas em participar na vida da escola.	,502	,079	,043	,700	,017	-,274
A inadequada planificação das tarefas da escola.	-,366	,194	-,298	,629	-,234	-,402
O material didático indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.	,496	-,380	,287	,516	-,158	,232
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.	,211	,051	-,423	,243	,668	-,031
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvido as suas inquietações.	-,393	-,198	-,026	,432	,338	,599

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 6 componentes extraídos.

Tabela nº 331 - Matriz de componente rotativa^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Organização escolar

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.	,838	-,216	-,034	,165	,057	,052
A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.	,820	-,257	,166	,111	-,029	-,085
A pouca divulgação acerca perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.	,820	,218	-,005	-,331	,144	-,037

O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.).	-,200	,839	-,164	,204	-,046	-,051
A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.	-,081	,682	,232	-,214	-,234	,085
As limitações impostas em participar na vida da escola.	,035	,661	,261	,268	,378	,322
A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvido as suas inquietações.	,130	,094	-,857	,013	-,038	,305
A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.	,190	,212	,663	-,267	-,110	,301
A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.	,244	,209	,662	,055	-,309	,355
O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.	-,048	,155	-,087	,845	-,027	-,283
A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.	,149	-,458	-,296	,533	,111	,285
A inadequada planificação das tarefas da escola.	,231	-,011	-,060	,087	,897	,057
A falta de áreas internas de circulação e lazer.	,235	,212	,240	,477	-,630	-,005
A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.	-,090	,045	,014	-,150	,062	,834

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 16 iterações.

Das duas tabelas anteriores, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infraestruturas da escola.

A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.

A pouca divulgação a cerca dos perigos do consumo excessivo de bebidas alcoólicas e estupefacientes.

Factor 2: Está composto pelas seguintes variáveis:

O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola.

A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.

As limitações impostas em participar na vida da escola.

Factor 3: Está composto pelas seguintes variáveis:

A carência de apetrechamento da biblioteca.

A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.

Factor 4: Está composto pelas seguintes variáveis:

O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.

A presença de uma desproporção no balanço

A falta de áreas internas de circulação e lazer.

Factor 5: Está composto pelas seguintes variáveis:

A inadequada planificação das tarefas da escola.

Factor 6: Está composto pelas seguintes variáveis:

A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.

4.5.3.3. ANÁLISE FACTORIAL III: AS RELAÇÕES SOCIAIS

Nesta terceira fase, usou-se também o Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e o teste de Bartlett para determinar a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com análise factorial. O KMO de 0,710 mostra que há uma correlação média entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita, permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “Varimax” com Kaiser.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 332 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,710
Teste de esfericidade de Bartlett Aprox. Qui-quadrado	744,517
df	91
Sig.	,000

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais” a que maior percentagem apresenta com 0,834.

Tabela nº 333 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais

	Inicial	Extração
A falta de uma sistematização familiar: Afectiva	1,000	,773
A falta de uma sistematização familiar: Económica	1,000	,750
A ausência de uma interrelação positiva entre colegas fora do recinto escolar.	1,000	,657
A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	1,000	,692
A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.	1,000	,756
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	1,000	,818
A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturais, desportivas, etc.	1,000	,495
A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.	1,000	,684
A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.	1,000	,683
Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.	1,000	,783
Compromisso inadiável com ponsabilidades profissionais.	1,000	,723
Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.	1,000	,834
Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional.	1,000	,706
Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.	1,000	,547

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 334 - Matriz de correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correlação 1	1,000	,138	-,248	-,046	,540	,725	,544	-,616	-,621	-,422	,483	,635	,358	-,107
2	,138	1,000	,359	,165	,294	,102	,109	,054	,076	-,039	,379	,293	-,083	,266
3	-,248	,359	1,000	,351	,043	-,133	-,232	,398	,418	,482	-,061	-,250	,034	,296
4	-,046	,165	,351	1,000	,017	-,256	-,008	,259	,215	,514	,057	-,088	,130	,325
5	,540	,294	,043	,017	1,000	,677	,438	-,318	-,440	-,257	,568	,299	,548	,142
6	,725	,102	-,133	-,256	,677	1,000	,533	-,547	-,562	-,449	,268	,344	,418	-,040
7	,544	,109	-,232	-,008	,438	,533	1,000	-,437	-,381	-,155	,305	,345	,402	,000
8	-,616	,054	,398	,259	-,318	-,547	-,437	1,000	,720	,327	-,123	-,376	-,376	,069
9	-,621	,076	,418	,215	-,440	-,562	-,381	,720	1,000	,337	-,233	-,404	-,342	,131
10	-,422	-,039	,482	,514	-,257	-,449	-,155	,327	,337	1,000	-,237	-,326	,112	,250
11	,483	,379	-,061	,057	,568	,268	,305	-,123	-,233	-,237	1,000	,588	,357	,110
12	,635	,293	-,250	-,088	,299	,344	,345	-,376	-,404	-,326	,588	1,000	,288	-,226

	13	,358	-,083	,034	,130	,548	,418	,402	-,376	-,342	,112	,357	,288	1,000	,200
	14	-,107	,266	,296	,325	,142	-,040	,000	,069	,131	,250	,110	-,226	,200	1,000
Sig. (1 extremidad e)	1		,088	,007	,327	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,148
	2	,088		,000	,052	,002	,159	,142	,300	,228	,352	,000	,002	,209	,004
	3	,007	,000		,000	,339	,095	,011	,000	,000	,000	,277	,007	,371	,002
	4	,327	,052	,000		,433	,005	,469	,005	,017	,000	,289	,194	,102	,001
	5	,000	,002	,339	,433		,000	,000	,001	,000	,005	,000	,001	,000	,082
	6	,000	,159	,095	,005	,000		,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,350
	7	,000	,142	,011	,469	,000	,000		,000	,000	,064	,001	,000	,000	,500
	8	,000	,300	,000	,005	,001	,000	,000		,000	,001	,113	,000	,000	,248
	9	,000	,228	,000	,017	,000	,000	,000	,000		,000	,011	,000	,000	,099
	10	,000	,352	,000	,000	,005	,000	,064	,001	,000		,009	,001	,136	,007
	11	,000	,000	,277	,289	,000	,004	,001	,113	,011	,009		,000	,000	,141
	12	,000	,002	,007	,194	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000		,002	,013
	13	,000	,209	,371	,102	,000	,000	,000	,000	,000	,136	,000	,002		,024
	14	,148	,004	,002	,001	,082	,350	,500	,248	,099	,007	,141	,013	,024	

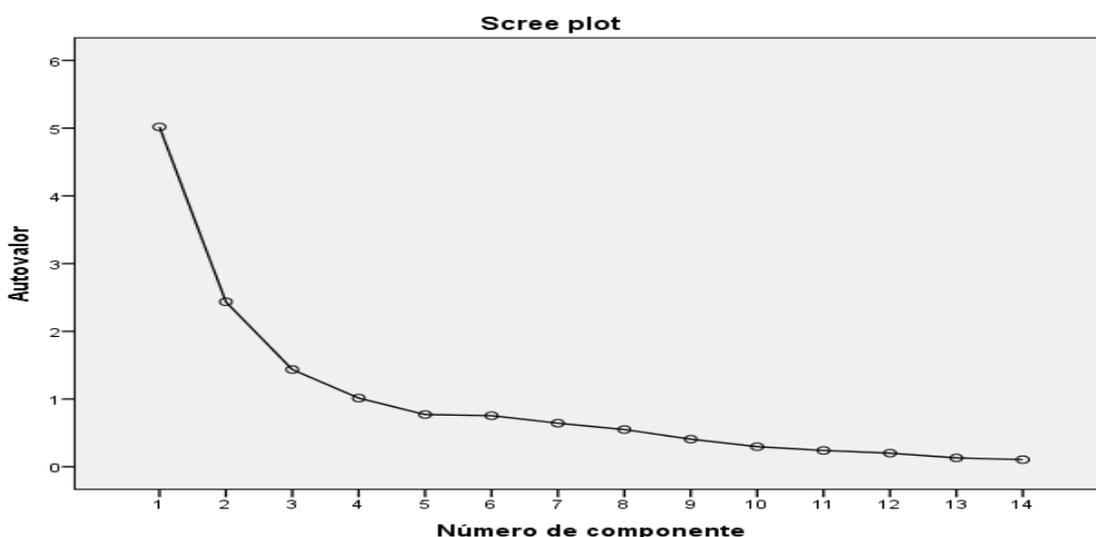
- 1 - A falta de uma sistematização familiar: Afectiva
- 2 - A falta de uma sistematização familiar: Económica
- 3 - A ausência de uma inter-relação positiva entre colegas fora do recinto escolar.
- 4 - A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.
- 5 - A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.
- 6 - A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.
- 7 - A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturais, desportivas, etc.
- 8 - A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.
- 9 - A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.
- 10 - Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.
- 11 - Compromisso inadiável com ponsabilidades profissionais.
- 12 - Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.
- 13 - Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional.
- 14 - Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.

Tabela nº 335 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,018	35,840	35,840	5,018	35,840	35,840	4,009	28,638	28,638
2	2,436	17,399	53,240	2,436	17,399	53,240	2,197	15,696	44,334
3	1,435	10,250	63,490	1,435	10,250	63,490	1,864	13,316	57,650
4	1,014	7,241	70,730	1,014	7,241	70,730	1,831	13,080	70,730
5	,771	5,507	76,238						
6	,754	5,385	81,622						
7	,643	4,595	86,217						
8	,549	3,922	90,139						
9	,407	2,906	93,045						
10	,297	2,118	95,163						
11	,240	1,716	96,879						
12	,201	1,435	98,315						
13	,130	,932	99,246						
14	,106	,754	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

O Scree Plot corrobora a retenção dos 4 (quatro) factores. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 a este factor (mais ou menos 0,4), (Pestana, H. & Gagueiro, N. 2014).

O método de extração utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela nº 336 - Matriz de componente^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Relações Sociais

	Componente			
	1	2	3	4
A falta sistematização familiar: Afectiva.	,870	,061	,043	,104
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	,810	,037	-,108	-,385
A escassez de diálogo colaboração entre os membros da comunidade educativa.	-,762	,202	,246	-,021
A carência na facilidade para transladação dos alunos ao centro educativo.	-,733	,220	,311	,029
A carência relação entre pais/encarregados de educação e professores.	,702	,431	-,013	-,277
Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais.	,670	,060	,395	,475
A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturais, desportivas, etc.	,654	,149	-,197	,084
Compromisso inadiável com possibilidades profissionais.	,562	,422	,414	,239
Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.	-,535	,470	-,430	,301
Insubordinação de aspectos afectivos afectivos ante regulamento institucional.	,520	,408	-,504	,122
A ausência de uma interrelação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	-,390	,662	,046	-,256
A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	-,244	,650	-,196	,414
Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem	-,113	,617	-,202	-,337
A falta de uma sistematização no apoio familiar: Económica.	,139	,569	,614	-,175

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
4 componentes extraídos.

Tabela 337 - Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.	,777	,150	,156	-,410
A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.	-,758	,015	,258	,207
A escassez diálogo e colaboração entre os membros da comunidade.	-,747	-,070	,282	,201
Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional.	,736	,056	,129	,380
A falta de uma sistematização no apoio familiar: Afectiva	,713	,462	-,162	-,160
A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.	,672	,368	,388	-,135
A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturais, desportivas.	,664	,222	-,053	,041
Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais.	,292	,795	,061	,048
Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais	,332	,762	-,378	-,016
A falta de uma sistematização no apoio familiar: Económica	-,119	,679	,512	-,112

A ausência de uma interrelação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.	-,257	,045	,714	,282
Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem.	,106	-,065	,690	,236
Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião.	-,202	-,254	,222	,793
A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.	-,065	,153	,233	,781

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Rotação convergida em 7 iterações.

Das duas tabelas anteriores, pode-se destacar o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos;

Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional;

A falta de uma sistematização no apoio familiar-Afectiva

A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.

A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.

Factor 2: Está composto pelas seguintes variáveis:

A falta de uma sistematização no apoio familiar – Afectiva;

Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais;

Aspirações individuais contrariadas pela exigência socioculturais;

A falta sistematização no apoio familiar – Económica.

Factor 3: Está composto pelas seguintes variáveis:

A falta de uma sistematização no apoio familiar-Económica;

A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido;

Preferência no uso das frente a outros meios de aprendizagem.

Factor 4: Está composto pelas seguintes variáveis:

A filiação autoritária aos preceitos de uma religião;

A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.

4.5.3.4. ANÁLISE FACTORIAL IV: ASPECTOS DIDÁTICOS E DO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA

QUE PODEM INFLUENCIAR NO ABSENTISMO ESCOLAR

Nesta quarta fase, usou-se de forma semelhante às anteriores, O Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e o teste de Bartlett para determinar a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise factorial. O KMO de 0,667 mostra que há uma correlação razoável entre as variáveis. Estando o teste de esfericidade de Bartlett associado a uma significância de 0,000, mostra que existe correlação entre alguns pares de variáveis. A informação acima descrita, permitiu-nos tomar a decisão de realizar a análise factorial, utilizando o método da análise dos componentes principais (PCA), com rotação de variáveis, critério “ Varimax” com Kaiser.

Apresenta-se os seguintes resultados:

Tabela nº 338 - Teste de KMO e Bartlett do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,667
Teste de esfericidade de Bartlett Aprox. Qui-quadrado	1146,138
df	253
Sig.	,000

Na tabela das comunalidades vê-se que todas as variáveis têm uma forte relação com os factores retidos, sendo a variável “ Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas “ a que maior percentagem apresenta com 0,84 %.

Tabela nº 339 – Comunalidades do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

	Inicial	Extração
A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.	1,000	,671
Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar.	1,000	,795
Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.	1,000	,747
Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.	1,000	,709
Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.	1,000	,739
Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.	1,000	,683
Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.	1,000	,616
Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.	1,000	,671
Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador.	1,000	,769
Incapacidade para garantir harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.	1,000	,792
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.	1,000	,838

Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.	1,000	,693
Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.	1,000	,709
A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.	1,000	,768
Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	1,000	,638
O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceção do currículo da disciplina.	1,000	,712
Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.	1,000	,781
Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.	1,000	,729
Carência de integralidade do currículo, não ajustada as necessidades de aprendizagem dos discípulos.	1,000	,773
A incorrecta determinação momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.	1,000	,737
O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.	1,000	,527
A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.	1,000	,820
A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicar dos alunos.	1,000	,733

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Vejamos agora a matriz de correlação de Pearson, de onde faremos a análise factorial com o método de extração dos componentes principais.

Tabela nº 340 - Matriz de Correlações do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Correlação	1	1,000	,533	,134	-,231	-,013	-,214	,051	-,122	,184	,156	,235	-,045	,102	-,411	-,102
	2	,533	1,000	,271	-,182	-,004	-,429	-,048	-,127	,080	,038	,324	-,058	,041	-,454	-,102
	3	,134	,271	1,000	,402	,120	-,056	-,167	-,110	-,202	,228	,578	,458	,514	-,001	-,001
	4	-,231	-,182	,402	1,000	,454	,385	,119	,394	,116	,172	,097	,223	,265	,494	,254
	5	-,013	-,004	,120	,454	1,000	,306	,251	,244	,257	,297	-,058	,060	,254	,295	,481
	6	-,214	-,429	-,056	,385	,306	1,000	,200	,651	,177	,149	-,365	-,101	-,153	,616	,171
	7	,051	-,048	-,167	,119	,251	,200	1,000	,126	,204	,116	,012	-,367	-,324	,135	,031
	8	-,122	-,127	-,110	,394	,244	,651	,126	1,000	,129	-,006	-,334	-,322	-,307	,485	,071
	9	,184	,080	-,202	,116	,257	,177	,204	,129	1,000	,295	-,297	-,200	-,155	-,083	,141
	10	,156	,038	,228	,172	,297	,149	,116	-,006	,295	1,000	,339	,150	,097	,126	,081
	11	,235	,324	,578	,097	-,058	-,365	,012	-,334	-,297	,339	1,000	,366	,341	-,129	-,102
	12	-,045	-,058	,458	,223	,060	-,101	-,367	-,322	-,200	,150	,366	1,000	,645	-,002	,081
	13	,102	,041	,514	,265	,254	-,153	-,324	-,307	-,155	,097	,341	,645	1,000	-,076	,141

14	-,411	-,454	-,001	,494	,295	,616	,135	,485	-,083	,126	-,129	-,002	-,076	1,000	,31
15	-,187	-,181	-,023	,258	,481	,170	,034	,074	,146	,088	-,135	,082	,141	,317	1,0
16	,041	,102	,251	,252	,005	,130	,177	,183	-,070	,027	,146	,091	,023	,194	,03
17	,279	,087	-,020	,044	-,060	,120	,177	,231	,093	,154	,113	-,051	-,038	,108	-,0
18	,188	,039	-,189	-,029	,025	,345	,430	,254	,159	,207	,005	-,251	-,277	,210	-,1
19	,199	,144	-,182	,043	,067	,323	,531	,382	,089	,070	-,038	-,357	-,394	,270	-,0
20	,009	-,112	-,073	,218	-,030	,282	,195	,463	,085	,053	-,156	-,148	-,094	,270	-,1
21	-,071	-,117	-,196	,098	-,087	,261	,339	,442	,108	-,037	-,211	-,184	-,260	,113	-,2
22	-,109	-,043	-,029	,159	-,089	,161	,133	,334	-,107	-,187	-,178	-,079	-,070	,131	-,1
23	-,218	-,231	-,161	,128	-,033	,322	,146	,366	-,074	-,064	-,257	-,165	-,276	,286	-,0
Sig. (11 extremidade) 2	,000	,000	,097	,012	,450	,018	,311	,118	,037	,065	,011	,330	,162	,000	,03
4	,097	,004	,004	,038	,484	,000	,320	,109	,219	,356	,001	,286	,347	,000	,03
5	,012	,038	,000	,000	,000	,000	,124	,000	,130	,046	,174	,015	,005	,000	,00
6	,450	,484	,122	,000	,001	,007	,008	,006	,002	,288	,282	,006	,002	,000	,00
7	,018	,000	,296	,000	,001	,025	,000	,043	,074	,000	,164	,068	,000	,04	,04
8	,311	,320	,052	,124	,007	,025	,111	,023	,131	,453	,000	,001	,096	,37	,37
9	,118	,109	,142	,000	,008	,000	,111	,106	,476	,000	,001	,001	,000	,23	,23
10	,037	,219	,024	,130	,006	,043	,023	,106	,002	,002	,025	,066	,212	,07	,07
11	,065	,356	,013	,046	,002	,074	,131	,476	,002	,000	,072	,174	,110	,19	,19
12	,011	,001	,000	,174	,288	,000	,453	,000	,002	,000	,000	,000	,105	,09	,09
13	,330	,286	,000	,015	,282	,164	,000	,001	,025	,072	,000	,000	,491	,21	,21
14	,162	,347	,000	,005	,006	,068	,001	,001	,066	,174	,000	,000	,232	,08	,08
15	,000	,000	,497	,000	,002	,000	,096	,000	,212	,110	,105	,491	,232	,00	,00
16	,034	,039	,411	,006	,000	,049	,370	,238	,078	,197	,095	,212	,085	,001	,00
17	,347	,162	,007	,007	,481	,103	,042	,037	,250	,396	,077	,188	,411	,029	,36
18	,003	,201	,424	,334	,281	,122	,043	,012	,183	,067	,136	,310	,356	,148	,20
19	,033	,355	,033	,390	,405	,000	,000	,006	,061	,022	,481	,007	,003	,020	,10
20	,026	,080	,038	,339	,260	,001	,000	,000	,194	,247	,356	,000	,000	,004	,38
21	,466	,139	,239	,017	,387	,003	,029	,000	,206	,305	,065	,075	,180	,004	,09
22	,246	,129	,028	,171	,201	,005	,000	,000	,147	,360	,020	,036	,005	,136	,00
23	,146	,340	,388	,061	,194	,058	,097	,000	,149	,034	,042	,223	,248	,102	,08
24	,017	,012	,059	,107	,376	,001	,077	,000	,236	,268	,006	,055	,003	,002	,40

- 1 - A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.
- 2 - Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar.
- 3 - Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.
- 4 - Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.
- 5 - Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.
- 6 - Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- 7 - Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.

- 8 - Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.
- 9 - Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador.
- 10 - Incapacidade para garantir harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.
- 11 - Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.
- 12 - Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.
- 13 - Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.
- 14 - A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.
- 15 - Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.
- 16 - O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.
- 17 - Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo.
- 18 - Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.
- 19 - Carência de integralidade do currículo, não ajustada as necessidades de aprendizagem dos discípulos.
- 20 - A incorrecta determinação momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.
- 21 - O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.
- 22 - A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.
- 23 - A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicar dos alunos.

Apresenta-se seguidamente a tabela de variância total explicada onde, seguindo o método das componentes principais, explica a variância total por cada componente e a que explica cada um. Dado existirem 7 (sete) valores próprios maiores que um, pelo critério Kaiser, retém-se estes 7 (seis) factores. O primeiro factor explica 21,92% da variância, o segundo 13,43%, o terceiro explica 12,59%, o quarto explica 9,36%, o

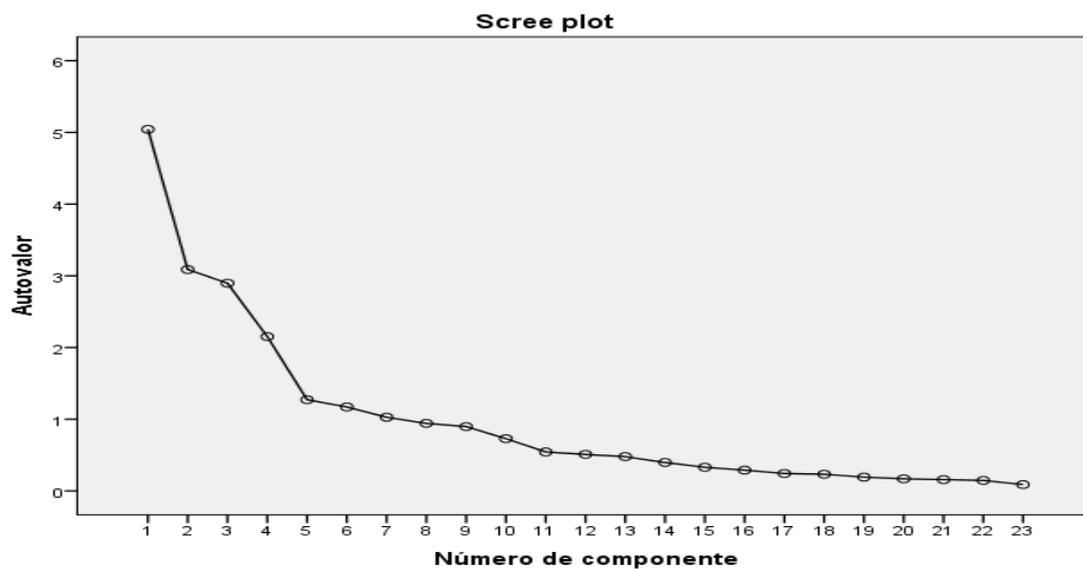
quinto 5,53% e o sexto 5,09% e o sétimo explica 4,47%. Juntos explicam 72,39% da variabilidade das 23 variáveis originais.

Tabela nº 341 - Variância total explicada do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,042	21,923	21,923	5,042	21,923	21,923	2,882	12,530	12,530
2	3,088	13,426	35,350	3,088	13,426	35,350	2,575	11,194	23,724
3	2,897	12,596	47,945	2,897	12,596	47,945	2,569	11,169	34,893
4	2,152	9,358	57,304	2,152	9,358	57,304	2,472	10,749	45,643
5	1,272	5,532	62,836	1,272	5,532	62,836	2,355	10,240	55,883
6	1,171	5,091	67,926	1,171	5,091	67,926	2,353	10,231	66,114
7	1,027	4,467	72,394	1,027	4,467	72,394	1,444	6,280	72,394
8	,942	4,095	76,488						
9	,898	3,903	80,392						
10	,729	3,171	83,563						
11	,543	2,363	85,926						
12	,510	2,218	88,144						
13	,478	2,080	90,224						
14	,396	1,723	91,947						
15	,330	1,437	93,384						
16	,290	1,259	94,643						
17	,243	1,058	95,701						
18	,233	1,013	96,715						
19	,193	,838	97,553						
20	,170	,737	98,290						
21	,158	,686	98,976						
22	,146	,637	99,612						
23	,089	,388	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

O Scree Plot corrobora a retenção dos 7 (sete) factores. Os valores próprios representados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação do segmento de reta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.



Seguidamente apresenta-se a matriz dos componentes que, mostra os coeficientes (loadings) que correlacionam as variáveis com os factores antes da rotação. Cada factor será composto pelas variáveis que fazem maior contribuição à ele, tendo em conta todas aquelas variáveis que fornecem mais de 0,4 à este factor (Pestana, H. & Gagueiro, N. 2014).

O método de extracção utilizado é o método das componentes principais e o método de rotação de variáveis foi o critério Varimax normalizado, normalizado com Káise.

Tabela nº 342 - Matriz de componente rotativa^a do inquérito dirigido aos estudantes. Factor: Aspectos didáticos e do currículo da Matemática

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos meios, avaliação e formas organizativas do currículo.	,860	,123	,037	-,059	,113	-,010	,091
O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina.	,745	,072	,246	,168	,018	-,036	-,249
A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.	,714	,069	-,110	-,016	-,083	,433	,125
O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.	,513	,172	-,217	-,138	-,106	,385	,092
Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.	,406	,756	-,020	,098	,077	,140	,001
Linguagem inacessível ao alcance dos alunos.	,088	,748	,017	,143	-,001	,085	,144
Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade.	,027	-,629	,478	,233	,104	-,107	,080
Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes.	,051	-,601	,535	,041	-,131	-,110	,112
Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.	,558	,596	-,015	-,070	-,024	,007	,239
Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desse a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas.	-,003	,068	,855	-,147	,190	-,190	,097
Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo.	,037	-,272	,760	,231	,186	,063	,032
Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático.	-,097	,080	,044	,809	,036	-,028	,254
Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.	-,110	-,024	-,090	,711	-,164	-,266	-,120
Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais.	,160	-,115	,304	,659	-,228	,278	,125
Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar.	,010	,108	,191	,004	,859	-,031	-,091
A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas.	,180	,087	,064	-,077	,747	-,120	,221
A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente.	,204	,210	,092	,455	-,669	,140	-,014
Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.	,250	,192	-,186	,425	-,495	,254	,242
A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.	,112	,072	,020	-,039	,012	,886	-,128

A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.	,034	,129	-,089	-,012	-,225	,809	-,043
Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.	,349	,199	-,287	,419	-,174	,470	,010
Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes.	,040	,123	,319	,112	-,041	-,121	,803
Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes	,066	,020	-,495	,279	,262	-,062	,608

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 10 iterações.

Da tabela anterior, destaca-se o seguinte:

Factor 1: Está composto pelas seguintes variáveis:

Inadequada relação entre objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;

O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na concepção do currículo;

A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo;

O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação;

Carência de integralidade do currículo;

Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.

Factor 2: Está composto pelas seguintes variáveis:

Carência de integralidade do currículo;

Linguagem inacessível ao alcance dos alunos;

Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos.

Factor 3: Está composto pelas seguintes variáveis:

Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;

Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes;

Incompetência de acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporaneas;

Ausência métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;

Factor 4: Está composto pelas seguintes variáveis:

Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;

Inadequada ética pedagógica, em geral, uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os estudantes;

Exagero na utilização de meios de ensino tradicionais;

A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente;

Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos alunos;

Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos;

Factor 5: Está composto pelas seguintes variáveis:

Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar;

A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas;

Factor 6: Está composto pelas seguintes variáveis:

A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.

A desarticulação do currículo à educação apropriada ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos;

A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos;

Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos.

Factor 7: Está composto pelas seguintes variáveis:

Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes;

Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.

Resumindo o que concerne à apresentação e análise dos resultados quantitativos desde a perspectiva do inquérito por questionário, podemos dizer que isto valida os resultados obtidos quanto a utilização dos instrumentos qualitativos como a observação, análise documental, a entrevista ao director da escola e o trabalho com o grupo de discussão. Ou seja, também os inquéritos neste caso contribuem para o alcance dos objectivos da nossa pesquisa.

4.6. Triangulação das técnicas empregue na recolha de dados

A bibliografia indagada permitiu-nos perceber a importância deste tópico. Assim, encontramos que a sua aplicação constitui uma maneira de acrescentar a validade da aplicação de instrumentos que se complementam, porque a prática investigativa evidencia que para garantir a cientificidade não é suficiente a utilização de uma só fonte. Ou seja, trata-se de diminuir o risco próprio das limitações quando se aplica uma determinada técnica.

Segundo alguns autores (Bicacro, I. 2010), existem quatro grandes tipos de triangulação: uma, é quando se faz a utilização de uma diversidade de fontes num mesmo estudo; outra, quando se emprega vários investigadores; a terceira é quando se utiliza diversas teorias na

interpretação de um mesmo conjunto de dados; e a última, quando se usa diferentes métodos de estudo em um único problema.

Neste trabalho, utilizou-se o primeiro dos tipos antes mencionados e precisamente baseou-se na triangulação de dados, a partir dos seguintes vértices do triângulo: um, a Análise documental; dois, a Entrevista e o Grupo de discussão; e tres, Observação e os Inquéritos por questionário.

Tabela nº 343 - Triangulação das técnicas empregues na recolha de dados

UNIDADES DE ANÁLISE	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA E GRUPO DE DISCUSSÃO	OBSERVAÇÃO E INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO
<p>Diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar.</p>	<p>A análise efectuada aos registos a assistência as aulas e avaliação das turmas dos cursos em estudo permitiu-nos comprovar que as meninas não só têm mais ausência nas aulas que os rapazes mas também o seu rendimento está por debaixo dos meninos.</p>	<p>O nosso entrevistado na sua condição de máxima autoridade na escola, informou-nos que também há observado que geralmente o absentismo escolar é mais frequente nas mulheres que nos homens, além de haver notado que as meninas chegavam as aulas mais tarde que os rapazes por diferentes razões como as suas responsabilidades como mãe, esposa, etc.</p> <p>No caso do Grupo de discussão, as opiniões divergiam: alguns consideram que não é correcto fazer-se uma divisão da capacidade do estudante a partir do sexo, pois assumem que tantos os alunos como as alunas em condições normais têm similares</p>	<p>Atravez da obsevação pode-se constatar que geralmente o absentismo escolar foi mais frequente nas mulheres que nos homens, além de que notou-se também que as meninas chegavam as aulas mais tarde que os rapazes.</p> <p>Relacionando com a ideia anterior, pode-se apreciar que a participação das mulheres e a qualidade das suas intervenções durante as aulas tinha menor aptidão em relação aos dos homens. Une-se a isto que a possibilidade de mostrar assimilação e a plicação dos conhecimentos nas raparigas esteve por debaixo dos rapazes, precisamente pela não presença delas em aquelas classes onde foram abordados os conhecimentos em questão.</p> <p>Apesar de tudo, desde</p>

		<p>rendimentos acadêmicos; outros perante o mesmo dilema, em parte concordavam com a opinião em cima colocada, mas ao próprio tempo eles pensavam que é preciso ter em conta determinados papéis sociais da mulher que podem influenciar de forma negativa no seu rendimento escolar como ser mãe, esposa, dona de casa que constituem algumas das condições que dificultam o bom desempenho das alunas em respeito aos alunos.</p>	<p>a perspectiva dos inquiridos não podemos constatar diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar, não por falta de sucesso mas sim por uma insuficiência neste instrumento: Involuntariamente ficou fora das perguntas uma direcionada neste sentido.</p>
<p>Impacto da dinâmica da docência no absentismo escolar.</p>	<p>A revisão do plano curricular, dos programas de Matemática, do regulamento interno da escola, do registo da assistência as aulas e avaliação das turmas em causa, e a consulta da literatura sobre o assunto evidencio-nos que os problemas e deficiências encontradas impactam negativamente no melhor desenvolvimento da docência e, em consequência, converte-se em estímulo do</p>	<p>A entrevista ao Director da escola mostrou-nos que é difícil alcançar-se da melhor maneira possível os propósitos principais da Instituição tendo em conta que existem factores ligados a docência que estão na base do absentismo escolar como a falta de ligação profissional entre os professores que leccionam a mesma disciplina em períodos opostos ou não, constitui um</p>	<p>A observação feita no âmbito do impacto da dinâmica da docência sobre o absentismo escolar, levou-nos a verificar que a carência de relações profissionais entre os professores que leccionam uma mesma disciplina em períodos opostos ou não, constitui um problema que pode conduzir ao desinteresse dos alunos neste processo levando-os a ausentarem-se das aulas porque em determinados momentos fazem</p>

	<p>absentismo em estudo.</p>	<p>problema que pode conduzir que os estudantes subestimam o processo levando-os a afastar-se das aulas em determinados momentos fazendo comparações, achando que a docência deste ou daquele professor, deste ou daquele período é mais sistematizado e portanto achar que existe possibilidade dele obter um melhor desenvolvimento se estivesse matriculado num outro período ou se estivesse com este ou com aquele professor.</p> <p>O Grupo de discussão neste sentido, consideram que são múltiplos os factores que tem a ver com o fracasso docente no processo de ensino aprendizagem neste centro, mas em algum momento sentimos que as ideias expressa por eles a respeito do assunto divergia: alguns são da opinião de que há que se questionar acerca da qualidade dos estudantes que entram neste centro assim como dos</p>	<p>comparação e acham que a docência deste ou daquele professor, deste ou daquele período é mais sistematizado e portanto poderia existir a possibilidade dele obter um melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem se estivesse matriculado num outro período ou se estivesse com este ou com aquele professor.</p> <p>Os inquéritos efectuados tanto a professores como aos estudantes acerca da mencionada dinâmica da docência evidenciaram um consenso nos elementos propostos como possíveis motivadores do absentismo escolar, pois existe uma coincidência de critérios em 09 de 14 indicadores plasmados. Ao respeito, a diferença radica em que os docentes estiveram por baixo de um 50% de concordância quando se faz refere à desatenção do professor ao grau do desenvolvimento cognitivo dos alunos, a influência negativa das actitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das</p>
--	------------------------------	--	---

		professores, porque é um elemento que tem importância decisiva no êxito que se deseja na docência.	aulas, a falta de oportunidades para esclarecer dúvidas e a mudança constante de professores também são aspectos que podem conduzir ao absentismo em causa; ao tempo que os estudantes concordam em que os aspectos mencionados podem sim converter-se em provocadores de tal insucesso se tivermos em conta que a percepção deles é predominantemente acima de um 70%.
Impacto da organização escolar no absentismo escolar.	<p>A revisão dos horários permitiu-nos constatar que a higiene escolar não é um elemento que se tem em conta, pois encontramos, por exemplo, que numa jornada estudantil estava planificado o que está a seguir: a primeira hora, aula de Álgebra Linear; em continuação, aula de Programação; e finalmente, aula de Análise Matemática. Isto é um reflexo de um horário que não facilita nem desperta o melhor rendimento dos alunos o que estimula o absentismo escolar.</p> <p>Também, a análise do conteúdo do regulamento interno da escola nos permitiu apreciar problemas no sentido de que o mesmo não está feito</p>	<p>O Director da Instituição considera que é notório que nem sempre os critérios dos alunos são expostos através dos seus representantes de turma, para que estes por sua vez façam chegar a Associação dos Estudantes; assim, é evidente que existe problemas na estrutura do funcionamento escolar.</p> <p>Ademais, o principal directivo da escola considera que um outro aspecto que dificulta a organização escolar em nosso centro está relacionado com a indisponibilidade de alguns materiais didácticos como</p>	<p>A nossa observação levou-nos a constatar que a ausência do professor que antecede uma aula provoca que os estudantes se ausentem do recinto escolar, incitando deste modo o absentismo a classe seguinte. Trata-se de um assunto que se poderia evitar se na escola existissem alternativas para se escapar a tal afastamento como é o caso de livros, revistas, computadores/internet, etc, disponíveis para os discentes de forma suficiente. Ou seja, a má qualidade da organização escolar também tem um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem porque converte-se em um</p>

	<p>tendo em conta os interesses dos alunos ou seja, não contempla facilidades para que o estudante coloque os seus desacordos com o comportamento do processo de ensino aprendizagem e, porém, também desestimula a permanência deles nas diversas aulas.</p>	<p>uma notável carência de livros, revistas e outra bibliografia especializada, assim como a falta de reagentes para os laboratórios e um número insuficiente de computadores para a comunidade docente e estudantil. Tudo isto pode provocar também o aparecimento do absentismo escolar.</p> <p>Em respeito aos factores ligados a organização escolar como elemento que deixam a sua impronta no sucesso docente e ainda no absentismo escolar, é consenso no marco do grupo de expertos que afirmam que quando há carência de um trabalho comum e participativo direccionado aos alunos para estimular o processo de ensino aprendizagem; quando há falta de uma estrutura académica onde podem ser atendidas as inquietações dos estudantes; quando há escassez de recursos materiais de apoio a docência (por exemplo, adequado mobiliário) e/ou está indisponível o</p>	<p>estímulo ao absentismo dos estudantes toda vez que se existir carencia de alternativas que possam atrair os discípulos no recinto escolar em tempo de aulas, então leva-os a procurar estes atrativos fora da escola excitando assim o aparecimento deste insucesso.</p> <p>Nesta ordem, no que respeita ao impacto da organização escolar no absentismo em questão encontramos que os inquéritos aplicados tanto aos professores como aos alunos tem uma coincidência que revela que todos eles acham que os indicadores do questionário nesta unidade de análise (14) são elementos que podem conduzir a este insucesso se tivermos em conta que o valor percentual de concordância tanto para professores como alunos está acima dos 50%. Assim, ressaltam a inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo; a carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola; o material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na</p>
--	---	--	--

		material didáctico que se precisa (livros, revistas, internet, etc.), então é muito difícil garantir o êxito do processo docente educativo e se cria condições para o insucesso e o absentismo escolar.	escola; a descordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações; e a carência de apetrechamento da biblioteca/internet em que o grau de concordância varia entre 70% á 90%.
Impacto das relações sociais no absentismo escolar.	A análise documental nos permitiu constatar uma desarticulação entre os elementos curriculares e a possibilidade de trabalhar na base de uma educação apropriada a cultura e ao contexto imediato e mediato dos alunos; ademais de que o plano curricular não contempla a melhor maneira de ajustar o comportamento das forças económicas, as tenções sociais e as formas de comunicação dos alunos.	No concernente ao impacto das relações sociais no absentismo escolar, o Director da nossa escola afirma que a falta de uma sistematização no apoio familiar, seja afectiva ou económica, afecta no bom desempenho académico dos alunos; a ausência de uma inter-relação positiva entre os estudantes e a comunidade em que se encontram inseridos; a baixa qualidade do vínculo entre colegas fora do recinto docente — sobre tudo, entre estudantes com deficiências em respeito aos mais capacitados; a escassez de contactos entre pais/ encarregados de educação assim como outros sujeitos influentes nos	Como pode ter lugar o impacto das relações sociais no absentismo escolar, constituiu um aspecto objecto de observação. Em consequência, notamos que nem sempre os estudantes tem afinidade entre eles fora do recinto escolar pois, por exemplo, os trabalhos em grupo extra recinto escolar, em grade parte não se tem concretizado por falta desta comunicação aluno-aluno o que pode provocar a diminuição nos seus resultados académicos se perderem o incentivo para continuarem no recinto académico — um outro aspecto que possivelmente conduz ao absentismo em questão. Ademais, nas visitas efectuadas as aulas notou-se que o impacto das relações

		<p>discentes e docentes, tem uma determinada influencia no fracasso do processo docente educativo e no surgimento do absentismo em causa.</p> <p>Por sua parte, o grupo de espertos consideram que a falta de regularidade no apoio familiar desde o ponto de vista económico e/ou afectivo; a não existência de uma adequada inserção dos estudantes no meio social, incluindo as boas relações com os amigos do bairro; o fraco contacto dos pais/encarregados de educação dos alunos e os professores; as dificuldades que apresentam os estudantes para poderem chegar a tempo a escola (por exemplo, o problema da transportação); ainda o rígido preceito de determinadas congregações religiosas; tudo isto, entre outros, são factores que também levam ao insucesso e ao absentismo escolar.</p>	<p>socias assumidas segundo os preceitos de uma determinada religião pode ser negativo ao processo de ensino-aprendizagem se os alunos tiverem ideias que contradizem o regulamento interno da instituição; e este é um aspecto que pode converter-se em um freio para que os estudantes tenham a vontade de manter-se em salas de aulas, provocando um estímulo para permanecerem fora da escola e caírem no absentismo escolar.</p> <p>No que respeita aos inquéritos aplicados a professores e estudantes, encontramos que mais de 50% dos inqueridos acham que as relações sociais tem um impacto no absentismo escolar se tivermos em conta que os 14 indicadores expostos neste sentido tiveram uma repercursão repercutem neste insucesso. Especificamente ressaltam que a falta de uma sistematização no apoio familiar tanto afectiva como económica; a carencia na transladação dos alunos ao centro educativo; e as aspirações individuais</p>
--	--	---	---

			contrariadas pelas exigências sócio-culturais, são aspectos que docentes e discentes entenderam serem conducentes a tal absentismo —a concordância esteve entre os 70% á 80%.
Aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.	Em respeito aos aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar, a análise feita ao currículo e aos programas das disciplinas da Instituição encontramos a inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios de ensino e avaliação com as formas organizativas; a fraca margem para ajustar-lhe as necessidades de aprendizagem dos discípulos; e a carência de possibilidades para satisfazer todas as competências que requerem um bom profissional actualmente. Também, não se encontra bem determinado o melhor momento para se efectuar a avaliação e, por tanto, afecta-se as estratégias para a sua	A entrevista mostrou-nos que há factores ligados a didáctica que estão na base do aparecimento do absentismo escolar, segundo a percepção do gestor máximo da escola: são a carência de estímulo para que os alunos tenham uma participação activa na classe; e a desatenção de alguns professores as diferenças individuais que podem ou não garantir o sucesso e, conseguintemente, a ausência de estratégias para ultrapassar as dificuldades dos estudantes e/ou estabelecer maior exigência aos discentes que apresentam um grau superior de desenvolvimento. No critério dos expertos, dificulta o êxito no processo de ensino e	As visitas efectuadas as aulas de Matemática dos cursos de Física e Química, evidenciaram que são notáveis alguns aspectos didácticos e do currículo desta disciplina que podem influenciar no absentismo escolar. Assim, achamos que podem conduzir a tal insucesso a incorrecta formulação e determinação dos objectivos das classes; a inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar; a ausência do ensino activo e criativo; o exagero na utilização dos métodos tradicionais; a linguagem inacessível ao alcance dos alunos; a presença da disciplina nos últimos tempos da jornada escolar, etc. O inquérito aplicado a professores e estudantes converteu-se em um elemento de confirmação de que os

	<p>concretização.</p> <p>No caso específico do currículo, achamos que não está concebido segundo as necessidades dos nossos alunos porque não encontramos diferenças substâncias entre o que os alunos do curso de matemática precisam para a sua formação profissional e o que precisam os estudantes dos cursos de não especialidades em esta cadeira; além de seu carácter assistemático na concepção da disciplina.</p>	<p>aprendizagem da Matemática pelo facto de existir uma desatenção por parte de professores ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos; as atitudes imperfeitas de colegas e amigos de alguns discentes durante o desenvolvimento das aulas; a falta de oportunidades para esclarecerem dúvidas e/ou a rapidez com que alguns professores tratam os conteúdos. Em suma, acreditam que a escassez de uma adequada ética pedagógica e o domínio da Didáctica, leva ao dito fracasso e até mesmo ao absentismo escolar.</p> <p>Pontualmente, no que respeita ao plano curricular os especialistas consultados são de opinião que a qualidade deste plano é chave para garantir o sucesso no processo de aprendizagem.</p> <p>Assim, a primeira questão que eles acreditam é a pertinência da integralidade do currículo para garantir um trabalho</p>	<p>aspectos didáticos e do currículo da Matemática podem influenciar no aparecimento do absentismo escolar. Neste sentido ressalta o facto de que tanto os professores como os estudantes concordam acima de um 60% em que os 23 indicadores expostos podem ser factores conducentes ao dito absentismo, destacando-se que no que respeita à incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas; a inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar; a inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos; o carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na concepção do currículo da disciplina; a inadequada relação entre objectivos, conteúdos, métodos, avaliação e formas organizativas do currículo; e a visão inflexível acerca do comportamento do currículo não ajustada as necessidades de aprendizagem dos estudantes, assim como a carência de integralidade deste documento,</p>
--	---	---	--

		<p>que dê o seu contributo a formação do profissional docente que demanda qualquer sociedade, incluída angolana. Igualmente, o grupo de espertos entende que é muito importante a correta articulação entre os elementos não pessoas do processo de ensino aprendizagem; ao mesmo tempo, pensam que o currículo deve ser concebido com uma margem de flexibilidade e, portanto, susceptível a ser enriquecido pelo professor, segundo as necessidades de aprendizagem e educativas dos estudantes.</p>	<p>constituem elementos que mostraram uma concordância entre 70% a 80% na opinião dos docentes e discentes.</p>
--	--	--	---

Em correspondência com o esquema anterior e interpretando as unidades de análise, desde o ponto de vista da análise documental —considerado como primeiro vértice do triângulo— temos a capacidade de acreditar que a nossa pesquisa evidenciou que não só existem diferenças significativas entre homens e mulheres no tema do absentismo escolar, mas também que o comportamento da docência, da organização escolar e das relações sociais impactam no absentismo em questão; sem desprezar que subsistem aspectos da didáctica e do currículo da Matemática que podem influenciar no mesmo.

Quanto a Entrevista e o Grupo de discussão —este, com matizes— que constituem o segundo vértice do triângulo, podemos certificar que a utilização destes instrumentos também nos permitiram chegar a conclusão de que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no tema do absentismo escolar na instituição em estudo; ao passo que revelaram que há condições na Escola Superior Pedagógica do Namibe que estão a condicionar a não presença dos estudantes na disciplina de Matemática, se o exame se faz desde a perspectiva do comportamento da docência, da organização escolar e das relações sociais, assim como desde os aspectos da didáctica e do currículo desta cadeira.

Entretanto, a análise do terceiro vértice do triângulo (a Observação e os Inquéritos por questionário) não constituiu a excepção na evidência dos factores que levam ao fracasso docente e ao absentismo escolar na nossa Escola. Ao respeito, igualmente evidenciou-se que problemas relacionados com o comportamento da docência, da organização escolar, das relações sociais e da didáctica e do currículo da Matemática, podem influenciar no absentismo em questão. Não obstante, estamos na obrigação de dizer e significar que desde a perspectiva dos inquéritos não podemos constatar diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar, não por falta de sucesso mas sim por uma insuficiência neste instrumento: Involuntariamente ficou fora das perguntas uma direccionada neste sentido.

Em resumo, podemos acreditar que o resultado da triangulação evidencia que cada um dos vértices revelaram que as informações da investigação aportaram elementos para nada contraditória se não que se complementaram, verificando-se assim a validez do emprego destas técnicas; ao passo de que a análise feita a partir da aplicação dos instrumentos de investigação qualitativo (Observação, Análise Documental, Entrevista e o Grupo de Discussão) e quantitativo (Inquéritos por questionário a professores e a estudantes) levou-nos a concluir que cumprimos de maneira satisfatória com os objectivos da nossa investigação. Entanto, também permitiu-nos ratificar a pertinência de fazer algumas sugestões para aportar um contributo na diminuição dos factores que podem levar ao insucesso docente, em especial ao absentismo escolar. Assim, justifica-se o ponto a seguir.

4.7. Acções que favorecem a diminuição do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN, Angola.

A interpretação dos resultados da investigação realizada na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola, realçam um conjunto de aspectos negativos cujos indicadores apontam para a necessidade de mudança.

4.7.1. Sugestões para o decrescimento das diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar.

Com vista a garantir que a participação das mulheres e a qualidade das suas intervenções durante as aulas tenham uma aptidão adequada em relação aos dos homens, além de que as raparigas possam ter a possibilidade de mostrar assimilação e a aplicação dos conhecimentos na mesma altura que os rapazes —tendo-se em conta que as meninas não se fazem presente em determinadas aulas por causa das suas responsabilidades e/ou papeis específicos—, propomos que a ESPdN conceba **um Projecto Curricular para as Turmas em questão (PCT)** através do qual elas sejam e devem ser objeto de uma atenção individualizada por parte dos professores, particularmente na disciplina em causa.

4.7.2. Sugestões para o decrescimento do impacto da docência no absentismo escolar.

Segundo as situações que os professores podem apresentar que estimulam a não permanência dos alunos na escola, propomos que a ESPdN conceba **um PCT para as turmas do 2º e 3º ano dos cursos de não especialização em Matemática** (Física e Química) através do qual apareçam as seguintes estratégias significativas —entre outras:

1. Incrementar a motivação dos estudantes:

- Sensibilizar aos docentes para que intensifiquem as actividades de participação dos seus alunos na construção de conhecimentos e a formação de hábitos, habilidades, valores; na realização de debates e exposições de ideias; na construção de narrativas reais; e na criação de condições para a formação integral deles no respeito por si, pelos outros e pelo espaço que os envolve.

- Incentivar nos didactas a pertinência de criar as melhores situações académicas que levem a um ensino efectivo e de compromisso nos discípulos.

- Despertar nos professores a necessidade de orientar o aluno de como ele deve enriquecer os conteúdos da disciplina.

- Advertir aos didactas na importância de exibir uma ética pedagógica, e especificamente na maneira correcta de questionar e avaliar os alunos.

2. Aumentar a satisfação das necessidades educativas e cognitivas dos discentes:

- Alertar aos professores na necessidade de se elevar a atenção ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

- Fazer planos remediais que incluem tarefas tendentes a ultrapassar deficiências que os discentes trazem do ensino anterior.

- Criar um espaço para garantir o sucesso de aqueles conteúdos que foram abordados em aulas sem a melhor recepção por parte dos alunos.

- Promover actividades para o cumprimento dos trabalhos planificados.

4.7.3. Sugestões para o decréscimo do impacto da organização escolar no absentismo dos estudantes.

1. Aperfeiçoar a organização escolar:

- Conceber um projecto de trabalho comum e participativo no qual professores e estudantes proponham como deve ser ordenação dos labores do centro.

- Sensibilizar os estudantes acerca da necessidade de não danificarem o material escolar das salas de aula, assim como mantê-las limpas e arrumadas.

- Realizar reuniões com os delegados de turma sobre a integração dos seus colegas na elaboração de PCT.

- Promover o trabalho entre pares ou pequenos grupos de estudantes, de maneira sistemática, onde eles podem dar o seu contributo sobre que deve ser feito para se diminuir o absentismo escolar.

- Programar actividades com os delegados de turmas onde eles possam ter a possibilidade de opinar sobre a dinâmica das disciplinas e a higiene escolar.
- Incluir nas jornadas científicas o tema “o absentismo escolar”.
- Procurar entidades públicas e do estado que apoiem os Projectos Curriculares de Turma, (figuras públicas, líderes a nível local, etc.).
- Utilizar os meios de comunicação local (Rádio e TV) para a divulgação das responsabilidades estudantis no ensino superior.
- Criar grupos teatrais direccionados à melhor formação dos nossos estudantes.
- Realizar e coordenar actividades extra escolares nas quais manifesta-se o protagonismo de intercâmbio entre os seus estudantes fora de nosso recinto.

4.7.4. Sugestões para o decréscimo do impacto das relações sociais neste tipo de absentismo.

1. Acrescentar a participação de sujeitos externos na vida docente:

- Sensibilizar na família a necessidade de sistematizar o apoio afectivo e económico dos seus educandos, através de conversas programadas para o efeito.
- Organizar actividades (palestras, factos culturais) envolvendo pais/encarregados de educação e professores como incentivo para melhorar a participação dos mesmos na vida académica dos estudantes.
- Propiciar o incremento da colaboração entre a escola e associações de vizinhos, culturais e desportivas próximas aos alunos para o intercâmbio de possíveis soluções a problemas que conduzem ao absentismo escolar.
- Sensibilizar os pais/encarregados de educação para uma maior participação e acompanhamento das tarefas docentes-educativas dos seus alunos.
- Efectuar reuniões de informação e instrução para pais/encarregados de educação acerca das suas responsabilidades na formação profissional dos seus educandos.

- Motivar o compromisso da família na efectividade do seu envolvimento em todo o processo de aprendizagem dos seus progenitores.

4.7.5. Sugestões para o decrescimento dos aspectos didácticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

1. Intensificar a superação docente-metodológica dos professores:

- Seminariar e/ou garantir a formação dos docentes sem agregação pedagógica;
- Organizar a troca de experiências entre docentes da escola e de outras unidades orgânicas, assim como entre professores com maior experiência e recém enquadrados.
- Organizar actividades que visam garantir a interdisciplinaridade entre professores de diversas áreas do saber.
- Realizar acções científico-metodológicas para aperfeiçoar os programas de Matemática dos cursos de não especialização em esta cadeira.
- Garantir espaço/tempo nos programas de Matemática com vista a criar a articulação necessária entre os conteúdos do curso médio e universitário.
- Organizar formações para refrescar e/ou actualizar os docentes acerca dos métodos modernos de ensino e as tendências pedagógicas contemporâneas.
- Preparar palestras acerca da relação entre culturas autóctones e a civilização universal.

Assim, estamos perante um conjunto de acções que consideramos poderem favorecer a diminuição do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN—além de que podem/devem ser enriquecidas, segundo as necessidades específicas da instituição.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Sem incertezas, as condições em que se desenvolveu a investigação permitiu o cumprimento dos objectivos propostos e, portanto, o propósito geral deste estudo. Não obstante, houve determinadas situações que limitaram a melhor realização do trabalho; entre elas encontram-se:

- A escassez de bibliografia disponível em suporte material acerca do absentismo escolar, o que nos condicionou e conduziu a recorrer de forma constante à webgrafia.
- A carência de tempo facilitado pela escola para nos dedicarmos inteiramente ao trabalho de investigação.
- A ausência de oportunidades oferecida pela ESPdN para participar em actividades científicas em escala nacional e internacional, como por exemplo as convocadas pelo ISCE (Instituto Superior de Ciências da Educação).
- A falta de dados estatísticos e, a sua vez, a pouca organização que ao respeito tem as secretarias docentes das escolas de nível superior na província de Namibe.
- Ausência de uma investigação que anteriormente tivera abordado de maneira científica e similar o tema a nível universitário na mesma província.
- Poucos recursos económicos, tecnológicos e materiais para se desenvolver uma investigação com maior profundidade.

CONCLUSÕES

A redacção da presente tese foi feita depois de conceber-se duas grandes partes: Uma relacionada com a fundamentação teórica e a outra dedicada ao marco do desenvolvimento empírico da investigação; que por sua vez, na estrutura aparecem quatro capítulos (três na primeira parte e um na segunda).

No primeiro capítulo, argumentou-se os aspectos teóricos sobre o absentismo escolar e a sua realidade espacial. Assim, a autora sustem que o absentismo escolar é aquela ausência injustificada de estudantes no recinto estudantil em tempo de aulas; ao tempo que em ele incide o comportamento da família, a dinâmica da sociedade e seus trabalhos sociais, e também a atitude da administração da escola, o labor por cada professor e a própria disposição do aluno.

No mesmo capítulo, igualmente comentou-se sobre este fenómeno que está presente no mundo e porém em África, na nossa nação, na província do Namibee de forma singular na Escola Superior Pedagógica do Namibe.

Ainda neste capítulo teve-se em conta o insucesso escolar porque o dito absentismo inserta-se nele. Ao respeito, assumimos que não há sucesso docente quando há um fracasso no processo de ensino aprendizagem por causas directamente relacionadas com as tarefas da escola e não só, visto que neste processo há incidência da família e a sociedade de forma geral —segundo diversas teorias explicativas e representações sobre o insucesso escolar.

No segundo capítulo, chegamos a um desfecho de que existem diferentes factores que levam ao absentismo escolar. Pontualmente, entre as condições do absentismo em questão encontra-se as sociais, as económicas, as psicológicas e as do meio envolvente, assim como as metodologias de ensino, os conteúdos curriculares e os factores institucionais —incluindo o uso das novas tecnologias em especial.

Particularmente, acreditamos que o absentismo escolar na Escola Superior Pedagógica da província do Namibe, Angola, é um assunto que tem a devida atenção, pois o corpo directivo da instituição tem-se mostrado atento a existência e a pontualidade de todos os estudantes dos diferentes cursos, consciente de que o problema em causa é um inimigo absoluto da eficiência e a razão de ser do nosso centro. Neste sentido trabalha o colectivo de professores.

Não obstante, como existem problemas no processo de ensino-aprendizagem nesta escola, revelamos a utilidade da denominada Matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e

Ameaças) a partir da qual subsiste uma projecção das acções a desenvolver futuramente em função de diminuir o absentismo na instituição.

Com respeito ao terceiro capítulo, há que dizer que na abordagem da problemática do ensino da Matemática, fizemos uma reflexão acerca do marcado significado que tem o currículo desta disciplina e as competências do professor desta matéria para garantir o sucesso escolar, incluindo a planificação.

Além disto, argumentamos que no ensino da Matemática em Angola existem limitações e erros que dificultam a aprendizagem desta cadeira; sem desprezar que há falta de bases dos alunos e escassez de recursos que influenciam negativamente no processo docente educativo. Mas, destaca-se que o erro é ainda uma possibilidade de auto avaliação.

No capítulo quatro —já na segunda parte da pesquisa—, ressaltamos que, em seu contexto, a província de Namibe distingue-se por possuir um bom clima; a sua economia baseia-se nos sectores da pecuária, da pesca e da exploração de Minérios; nas suas principais produções agrícolas aparecem citrinos, oliveira, videira, goiabeira, massango e distintos produtos hortícolas.

Igualmente, que a maior parte das pessoas que vivem na sede deste território são jovens, incluindo muitos estudantes provenientes de outras províncias a procura de melhores condições académicas e profissionais; ao tempo que a população nativa pratica a transumância por serem pastores por natureza.

Ademais, que na Escola Superior Pedagógica existe solidez do corpo docente, apesar de apenas 8 (oito) professores pertencerem ao quadro efectivo dela. Os 54 (cinquenta e quatro) colaboradores e os 19 (dezanove) cooperantes constituem uma maioria que contribuem para a redução da carga horária dos docentes efectivos. Portanto, há condições para se alcançar o sucesso docente e diminuir o absentismo escolar.

Argumentamos também neste capítulo sobre o enquadramento metodológico da pesquisa. Assim, apoiando-nos na análise e a interpretação adequada das informações obtidas sobre o absentismo em questão, justificamos a pertinência da nossa indagação porque não existia uma rigorosa e sistematizada investigação sobre *o absentismo escolar nas aulas de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola*, e respondemos afirmativamente a pergunta: “Será que uma vez conhecida as percepções de alunos e professores acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na

Escola Superior Pedagógica do Namibe, se podera diminuir as situações que provocan tal insucesso?''.

Devemos significar que conseguimos os nossos propósitos investigativos com a utilização de diversas técnicas de investigação qualitativa —sem desconsiderar a importância dos dados quantitativos—, porque com o emprego dela identificamos de maneira mais transparente as características daqueles elementos que foram objectos de averiguação e assim adequar determinados aspectos mais próximos a realidade que estudamos.

Também, graça a triangulação de dados reafirmamos que a Observação, a Análise documental, a Entrevista, o Grupo de discussão e o inquérito por questionário aplicados a professores e estudantes, aportaram informações para nada contraditória sem não que se complementaram, verificando-se assim a validade do emprego destas técnicas. Então, ratificamos como adequado os resultados da pesquisa feita.

Entanto, há que significar que propusemos algumas acções que achamos favorecerem a diminuição do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN. Entre elas, sugestões para o decrescimento das diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar no sentido da Escola conceber projectos curriculares de turma, para as do 2º e 3º ano dos cursos de não especialização em Matemática através do qual elas sejam e devem ser objeto de uma atenção individualizada por parte dos professores, particularmente na disciplina em questão.

Nesta mesma ordem de ideias, ainda propusemos outras acções como sugestões para o decrescimento do impacto da docência no absentismo escolar; para o decrescimento do impacto da organização escolar neste absentismo; para o decrescimento do impacto das relações sociais no mesmo sentido; e para o decrescimento dos aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar que os alunos fiquem fora da instituição escolar em tempo de aula.

Assim, podemos acreditar que cumprimos com o objectivo geral (Conhecer as percepções que alunos e professores têm sobre o absentismo escolar nas aulas de Matemática dos cursos de não especialidade em essa disciplina na Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN), com vista a propor possíveis soluções a este problema) e os específicos, a saber:

1 - Relatar as percepções que alunos e professores têm acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN, Angola.

2 - Analisar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar.

3 – Perceber o impacto da docência, da organização escolar e as relações sociais neste tipo de absentismo.

4 - Identificar os aspectos didáticos e do currículo da Matemática que podem influenciar no absentismo escolar.

5 – Elaborar acções que favorecem a diminuição do absentismo escolar nas aulas de Matemática na ESPdN.

Não obstante, houve determinadas situações que limitaram a melhor realização do trabalho. Entre elas encontram-se: a escassez de bibliografia disponível em suporte material; a carência de tempo facilitado pela escola para nos dedicarmos inteiramente ao trabalho de investigação —isto provocou que não pudéssemos participar em actividades científicas nacionais e internacionais, como as convocadas pelo ISCE—; a falta de dados estatísticos e, a sua vez, a pouca organização que ao respeito tem as secretarias docentes das escolas de nível superior na província do Namibe; assim como a ausência de uma investigação que anteriormente tivera abordado de maneira científica e similar a nível universitário na mesma província.

Portanto, nos sentimos em condições de propor o ponto a seguir.

CONCLUSIONES

La redacción de la presente tesis fue hecha después de concebirse dos grandes partes: una relacionada con la fundamentación teórica y la otra dedicada al marco del desarrollo empírico de la investigación; al tiempo que en la estructura aparecen cuatro capítulos (tres en la primera parte y uno en la segunda).

En el primer capítulo, se argumentó los aspectos teóricos sobre el ausentismo escolar y su realidad espacial. Así, la autora sustenta que el ausentismo escolar es aquella ausencia injustificada de estudiantes al recinto estudiantil en tiempo de clases; mientras que en él inciden el comportamiento de la familia, la dinámica de la sociedad y sus trabajos sociales, y también la actitud de la administración de la escuela, la labor de cada profesor y la propia disposición del alumno.

En el mismo capítulo, igualmente se comentó acerca de este fenómeno que está presente en el mundo y, por ende, en África, la nación angolana, la provincia de Namibe y de forma singular en Escuela Superior Pedagógica de Namibe, Angola.

Aún en ese capítulo, se tuvo en cuenta el insuceso escolar porque el ausentismo expresado se inserta en aquel. Al respecto, asumimos que no hay suceso docente cuando existe fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje por causas directamente relacionadas con las tareas de la escuela y la incidencia de la familia y la sociedad de forma general —según diversas teorías explicativas y representaciones sobre el insuceso escolar.

En el segundo capítulo, llegamos a la determinación de que existen razones y factores que conducen al ausentismo escolar. Puntualmente, entre las condiciones del ausentismo en cuestión se encuentran las sociales, las económicas, las psicológicas y las del medio ambiente, así como las metodologías de enseñanzas, los contenidos curriculares y los factores institucionales —incluyendo el uso de las nuevas tecnologías, en especial.

Particularmente, acreditamos que el ausentismo escolar en la Escuela Superior Pedagógica de la provincia de Namibe, Angola, es un asunto que tiene la debida atención, pues el cuerpo directivo de la institución se muestra atento a la asistencia y puntualidad de todos los estudiantes de los diferentes cursos, consciente de que el problema en causa es un enemigo absoluto de la eficiencia y la razón de ser de nuestro centro. En este sentido trabaja el colectivo de profesores.

No obstante, como existen problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta escuela, revelamos la utilidad de la Matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) a partir de la cual subsiste una proyección de las acciones a desarrollar futuramente en función de disminuir el ausentismo en la institución.

En lo que respecta al tercer capítulo, hay que decir que en el abordaje de la problemática de la enseñanza de la Matemática, hicimos una reflexión acerca del marcado significado que tiene el currículo de esta disciplina y las competencias del profesor de esta materia para garantizar el suceso escolar, incluyendo la planificación.

Además, argumentamos que en la enseñanza de la Matemática en Angola existen limitaciones y errores que dificultan el aprendizaje de esta disciplina; sin despreciar que hay falta de bases de los alumnos y escasos recursos que influyen negativamente en el proceso docente-educativo. Mas, se destaca que el error es todavía una posibilidad de autoevaluación.

En el cuarto capítulo —ya en la segunda parte de la investigación—, resaltamos que, en su contexto, la provincia de Namibe se distingue por poseer un buen clima; su economía se basa en los sectores de la pecuaria, de la pesca y de la explotación mineras; y en sus principales producciones agrícolas aparecen cítricos, olivos y distintos productos hortícolas.

Igualmente, que la mayor parte de las personas que viven en la capital de ese territorio son jóvenes, incluidos estudiantes provenientes de otras provincias que procuran mejores condiciones académicas y profesionales; al tiempo que la población nativa practica la trashumancia por ser pastores por naturaleza.

Asimismo, que en la Escuela Superior Pedagógica existe solidez del cuerpo de profesores, a pesar de que apenas 8 (ocho) pertenecen al cuadro efectivo de ella. Los 54 (cincuenta y cuatro) colaboradores y los 19 (diecinueve) cooperantes constituyen una mayoría que contribuyen a la reducción de la carga en el horario de los docentes efectivos.

También, argumentamos en este capítulo sobre el encuadramiento metodológico de la investigación. Así, apoyándonos en el análisis y la interpretación adecuada de las informaciones obtenidas sobre el ausentismo en cuestión, justificamos la pertinencia de nuestra investigación porque no existía una rigurosa y sistematizada indagación sobre *el ausentismo escolar en las clases de Matemática en la Escuela Superior Pedagógica de Namibe, Angola*, e respondemos afirmativamente a la pregunta: “¿Será que una vez conocidas las percepciones de alumnos y profesores acerca del ausentismo escolar en las

clases de Matemática en los cursos de no especialización en esa disciplina en la Superior Pedagógica de Namibe, se podrá disminuir las situaciones que provocan tal insuceso?”.

Debemos significar que conseguimos nuestro propósito investigativo con la utilización de diversas técnicas cualitativas —sin despreciar la importancia de los datos cuantitativos—, porque con el empleo de ella identificamos de manera más transparente las características de aquellos elementos que fueron objetos de averiguación y así adecuar determinados aspectos más próximos a la realidad que estudiamos.

También, gracias a la triangulación de datos, reafirmamos que la Observación, el Análisis documental, la Entrevista, el Grupo de discusión y el cuestionario aplicado a profesores y alumnos, aportaron informaciones para nada contradictoria si no que se complementaron, verificándose así la validez del empleo de esas técnicas. Entonces, ratificamos como adecuados los resultados de la investigación hecha.

Entretanto, hay que significar que propusimos algunas acciones que encontramos que favorecen la disminución del ausentismo escolar en las clases de Matemática en la ESP de Namibe. Entre ellas, sugerencias para el decrecimiento de las diferencias significativas entre hombres y mujeres en el ausentismo escolar en el sentido de que la Escuela conciba proyectos curriculares de grupo para los de 2do. y 3er. años de los cursos de no especialización en Matemática, a través del cual ellas sean y deben ser objeto de una atención individualizada por parte de los profesores, particularmente en la disciplina en cuestión.

En este mismo orden de ideas, también propusimos otras acciones como sugerencias para el decrecimiento del impacto de la docencia en el ausentismo escolar; para el decrecimiento del impacto de la organización escolar en este ausentismo; para el decrecimiento del impacto de las relaciones sociales en el mismo sentido; y para el decrecimiento de los aspectos didáctico y del currículo de la Matemática que pueden influir en que los alumnos queden fuera de la institución escolar en tiempo de clases.

Así, podemos acreditar que cumplimos con el objetivo general (Conocer las percepciones que alumnos y profesores tienen sobre el ausentismo en las clases de Matemática de los cursos no especializados en esa disciplina en la Escuela Superior Pedagógica del Namibe (ESPN), con vista a proponer posibles soluciones a este problema) y con los específicos, a saber:

- 1.- Relatar las percepciones que alumnos y profesores tienen acerca del ausentismo escolar en las clases de Matemática en la ESPN.

2.- Analizar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el ausentismo escolar.

3.- Percibir el impacto de la docencia, de la organización escolar y de las relaciones sociales en este tipo de ausentismo.

4.- Identificar los aspectos didácticos y del currículo de la Matemática que pueden influir en el ausentismo escolar.

5.- Elaborar acciones que favorezcan la disminución del ausentismo escolar en las clases de Matemática en la ESPN.

No obstante, hubo determinadas situaciones que limitaron la mejor realización del trabajo. Entre ellas, se encuentran: la escasez de bibliografía disponible en soporte material; la carencia de tiempo facilitado por la escuela para dedicarnos enteramente al trabajo de investigación —eso provocó que no pudiéramos participar en actividades científicas nacionales e internacionales, como las convocadas por el ISCE—; la falta de datos estadísticos y, a su vez, la pobre organización que al respecto tienen las secretarías docentes de las escuelas de nivel superior en la provincia de Namibe; así como la ausencia de una investigación que anteriormente hubiera abordado de manera científica y similar a nivel universitario en la misma provincia.

Por tanto, nos sentimos en condiciones de proponer el punto siguiente.

FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Com o resultado da pesquisa efectuada, temos a certeza que existe correlação entre o absentismo escolar e o aproveitamento dos estudantes na disciplina de Matemática na Escola Superior Pedagógica do Namibe. Não obstante, podemos sustentar a percepção de que ainda há interrogantes que precisam de resposta científica a partir de uma rigorosa e sistematizada investigação sobre os aspectos que continuam —de facto são indicadores para futuras linhas de investigação:

Quê relação existe entre o absentismo escolar e o aproveitamento dos estudantes em outras áreas do saber como, Biologia, Física, Geografia, Magistério Primário e Química? —cursos também presentes na Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola.

Em quê medida a atitude dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (d direcção da escola, professores, estudantes, família e a comunidade) podem influenciar ou não no sucesso escolar dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola?

Como determinar o grau de satisfação dos estudantes no recinto escolar e a sua repercussão na diminuição ou não do insucesso escolar, particularmente do absentismo dos alunos da Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola?

Sem dúvida, as perguntas acima formuladas podem levar a novas investigações científicas a desenvolverem-se no marco da própria escola mencionada. Não obstante, igualmente há outros interrogantes que também carecem de respostas científicas e demandam uma indagação ao respeito, como por exemplo:

Porquê tem lugar o insucesso escolar, pontualmente o absentismo dos estudantes, nas diversas disciplinas dos planos de estudo das instituições de ensino superior da província de Namibe, Angola?

Como determinar o grau de satisfação dos estudantes no recinto escolar e a sua repercussão na diminuição ou não do insucesso escolar, particularmente do absentismo dos alunos nas instituições de ensino superior da província de Namibe, Angola?

Será que existe interferência da política educativa nas opiniões e hábito dos professores nas instituições de ensino superior —em particular no Namibe? O quê fazer ao respeito?

É dizer, em nossa consideração existe a necessidade de futuras linhas de investigação que podem dar contributo ao sucesso docente educativo e, porém, combater o insucesso escolar particularmente o absentismo dos discípulos nas instituições de Ensino Superior da nossa província e de forma singular no nosso centro educativo.

BIBLIOGRAFIA

- Academia de ciencias de la URSS. (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*. T.I. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
- Acosta, N. (2002). *Maltrato infantil*. Editorial Científico Técnica. La Habana.
- Acosta, B. & Cruz, N. (2001). *Escuela y familia: complementarios educacionales*. En Nociones de sociología, pedagogía y psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ackerman, N. (1961). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Ediciones Hormé S.A. Buenos Aires.
- Acuña, E. (org.) (2002). *Rubistar, herramienta para construir matrices de valoración*. Colombia.
- Addine, F., et. al. (2004). *Didáctica: teoría y práctica. Compilación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Segunda edición, 2007. ISBN 978-959-13-1542-3.
- Aldea, E. (2002). *Formación Formadores*. Curso de Perfeccionamiento dirigido al profesorado de Secundaria Dependiente del Sistema de Educación Municipal, Chillan, Chile.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal.
- Almeida, L. S., et al. (1993). *Ensino-aprendizagem da Matemática recuperação de alunos com baixo desempenho*. Didáxis: Braga.
- Álvarez, M. (1988). *Análisis de las investigaciones sobre familia en el campo de la psicología*. EN revista cubana de ciencias sociales.
- Álvarez, L. (1994). *La comunicación familiar: su influencia en la formación de adolescentes y jóvenes*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. La Habana.
- Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Metodología de la investigación científica. Universidad de Oriente. Centro de estudios de la educación superior: “Manuel F. Grau” Santiago de Cuba.
- Álvarez V. I. (1996). *Formación social del adolescente*. Manual práctico. Ejercicios para el diseño y desarrollo de programas educativos.

Alves, E. (2011). “*Educação no meio rural em Angola: tradição, (des) igualdade de género e cidadania*”. Instituto de Educação - Centro de Investigação em Educação Universidade do Minho de Braga, Portugal. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador de Bahia.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto, Portugal: Edições ASA.

Amiguinho, A., Afonso, C., & Brandão, C. (1998). *Dinâmicas de integração, organização e funcionamento numa escola básica integrada – Estudo de caso, a evolução do sistema educativo, departamento de avaliação, prospectiva e planeamento*. Lisboa, Portugal.

Antonov, A. I. (1980). *Algunas cuestiones actuales del estudio socio psicológico de la familia*. EN Problemas actuales del desarrollo de las investigaciones sociales concretas. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

Añorga M. J. (1994). *La educación avanzada: ¿Mito o realidad?* Bolivia.

Arés, P. (1998). *Familia, ética y valores en la realidad cubana actual*. En: Temas. Nro. 15. Julio-Septiembre.

Arias H. & Montalvo M. (1993). *La comunidad y su estudio*. Educación, personalidad y salud. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Armas, N., Josefa L. & Perdomo, J. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Congreso prerreunión. Congreso Internacional de Pedagogía 2003.

Artiles, I. (2000). *La violencia*. Tres estudio sobre un tema. EN Revista Sexología y Sociedad. No. 16. La Habana.

Assman, G. & Stolberg, R. (1986). *Principios de la sociología marxista*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

AUC. (2010). *Amostragem e Inquérito*. Guião e notas de apoio às aulas. 1º em Sociología.

Ávila L. J., & Augusto P. J. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Coleção Panorama, Porto. Portugal: Porto Editora.

- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa, Portugal.
- Banny, M. & Jonson, L.V. (1971). *Dinámica de grupos en la educación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Barrios, I. (2001). Una investigación en busca de la transformación grupal. APC. La Habana.
- Bateson, G. (1988). *Interacción familiar*. Editorial Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.
- Báxter, E. & Bonet, M. (1994). *La escuela y el problema de la formación del hombre*. Editorial Pueblo y educación. La Habana.
- Báxter, E. (1989). *La formación de valores: una tarea pedagógica*, Editorial Pueblo y Educación, Habana.
- Bell, R., et al. (2002). *Convocados por la diversidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Beltrán B. & María T. (1980). *¿Educación familiar en la Enseñanza Media?* En Temas de Psicología pedagógica para maestros. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Coleção Biblioteca do Educador, Livros Horizonte. Lisboa, Portugal.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português - Abordagens, concepções e políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção. Lisboa, Portugal.
- Benavente, A., & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Lisboa, Portugal.
- Benítez, M. E. (2003). *La familia cubana en la segunda mitad del Siglo XX*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
- Berges D. M. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en la Secundaria Básica. V.C. Tesis Doctoral. ISP: "Félix Varela"
- Bermúdez S. & Maricela R. R. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Bernal, D. R. A. (1970). *Errores en la crianza de los niños*. Instituto Cubano del Libro. La Habana.

- Bisquerra, R., (coord.) (2004). *Metodología da la Investigación educativa*. Madrid: la Muralla.
- Blacher, J. (1984). *Severely handicapped children and their families*. Editorial Academic Press Oxford.
- Blanco P. A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. Editorial pueblo y educación. La Habana.
- Boico, V. (1988). *La familia de pocos hijos*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Boszormenyi, N. (1985). *Terapia familiar y familias en conflicto*. Editorial Fondo de la Cultura Económica. México.
- Bozhovich, L. (1986). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos, Coleção Ciências da Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1989), *Estratégias de ensino–aprendizagem*. Brasil.
- Borba, J. F. & Russo M. J. O. (n.d.). *Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano*. Em: Revista Múltiplas Leituras, v. 4, 2, 2011, p. 1-2 ISSN 1982-8993.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Madrid, Espanha: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2010). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brito F. H. (1993). *La personalidad, un enfoque para su concepción y orientación*. Versión digital impresa.
- Brito, T. (2002). *La educación familiar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Buckley, R. & Caple, L. (1991). *La formación teoría y práctica*. Madrid. Editorial Díaz de Santos.

Burke, M. S. C., et al. (1988) *¿De quién es la responsabilidad: la escuela o la familia?* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Burque, M. (1988). *“De quién es la responsabilidad”*. Editorial pueblo y educación. La Habana, Cuba.

Castro, P. L. (1981). *“Sobre el desarrollo de actividades extractases”*. La Habana. Cuba.

Calero, M. (1996). *La escuela de padres*. Editorial Abedul. Lima, Perú.

Calviño, M. (2000). *Orientación Psicológica*. Editorial Científico Técnica. La Habana.

Carpio F. B. (1999). *Significado de los conceptos morales del colectivismo, honestidad y modestia en los adolescentes*. Trabajo de curso.

Casas, M. (1993). Informe de Investigaciones Educativas.

Castillo, S., Castro, P. L. & Elsa, N. A. (1986). *La preparación psicológica de la familia*. Ponencia. VI Reunión de investigadores de juventud. La Habana.

Castillo, S. (1990). *¿Cómo el educador puede intervenir en los problemas familiares de los alumnos?* EN Revista Pedagogía Cubana. La Habana.

Castro R. F. (2001). *Discurso pronunciado en el 1er. Curso emergente de Maestros Primarios*. Tabloide Especial.

Castro, P. L. (1975). *Algunos métodos de evaluación de orientación a los padres*. EN Revista Psicología y Educación. No. 18. La Habana.

Castro, P. L., et al. (1996). *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación.

Castro, P. L. & Castillo. S. (1988). *Para conocer mejor a la familia*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Catasús, S. (1984). *Características de los núcleos familiares en dos áreas de estudio*. Plaza de la Revolución y Yateras. La Habana. CEDEM. U.H.

Chávez, R. J. (1987). *“Valores educativos de los jóvenes escolares”* Revista Educacional. La Habana.

Chávez, J. (1992). *Ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Chacón, N. (2002). *Dimensión ética de la Educación Cubana*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Centro de estudios sobre la juventud. (org.) (1999). Cuba. Jóvenes en los '90. Ciudad de la Habana.

Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas de la academia de ciencias de cuba. (org.) (1990). *Análisis de las investigaciones sobre familia cubana 1970-1987*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

Colectivo de autores (org.) (1983). "*La dialéctica de los métodos generales de investigación*". Editorial de la Academia de Ciencias de la URSS. Moscú.

Colectivo de Autores. (ed. lit.). Escuela "*Héroes de Playa Girón I*". Algunas consideraciones acerca de la vinculación de la familia en el trabajo de la escuela.

Código de la familia (ed. lit.) (1975). Publicación oficial del Ministerio de Justicia. La Habana.

Código de la niñez y la juventud (ed. lit.) (1985). *Editorial Política*. La Habana.

Comités de defensa de la revolución (ed. lit.): *Escuelas populares de padres*. (1979-1986) Folletos del I al VIII. Editorial Libros para la Educación. La Habana.

Constitución de la república de CUBA (ed. lit.) (1992). La Habana. Editora Política.

Correia, T. S., (2003). "*O Insucesso Escolar no Ensino Superior, estudo de caso: os alunos de licenciatura que se dirigem ao núcleo de aconselhamento psicológico do instituto superior técnico*", Tese de Licenciatura em Sociologia. Lisboa, Portugal.

Corzo, F. & Ramón, J. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

Costa, E. S., & Leal, I. (2008). *Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior: Avaliar para intervir*. In Leal, I., Pais-Ribeiro, J., Silva I., & Marques, S. (Eds.), *Actas do 7.º congresso nacional de psicologia da saúde*. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Costa, T. (2008). *O abandono escolar no meio rural. Os jovens entre os dois saberes: Escola e Trabalho*. IV Congresso Português de Sociologia. Portugal.

Cucco, M. (1990). *Dilucidando la encrucijada “Maestros Padres”* Impresión ligera. La Habana.

Cueto, M. R. (1999). *Igualdad, sociedad, familia y escuela*. En: Memorias del II Taller Internacional y IV de transformaciones de la Escuela Primaria. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cruz, N. & Acosta. B. (2002). *Educación, familia y valores*. EN Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Daniel, J. S. (1990). "*La educación a distancia y los países en vías de desarrollo*" EN ICDE XV Conferencia Mundial-Caracas.

Davydov, V.V. (n.d). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Díaz, C. (1988). *¿Diferentes? Estudio de identidad y roles de género*. EN revista sexología y sociedad No. 11. La Habana.

Díaz, M. “et al” (2000). *Familia y cambios socioeconómicos a las puertas del Nuevo Milenio*. CIPS. La Habana.

Duarte, M. (2000). *Alunos e abandono escolar*, Instituto de Inovação. Educacional. Lisboa, Portugal.

Eliana, A. L. (2002). *Formación Formadores*. Curso de perfeccionamiento dirigido al profesorado de secundaria dependiente del sistema de educación municipal, Chillan, Chile.

Engels, F. (1974). *El origen de la Familia, la Propiedad Privada*. Editorial Progreso O.E. Tomo III. Moscú.

Eurydice (org.). Rede de Informação sobre Educação na União Europeia (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Fabelo C., José R. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.

- Federación de mujeres cubanas. (org.) (1976-1978). *Educación a Padres*. Folletos I,II,III.
- Fernández F. A. (et. al). *Didáctica: teoría y práctica. Compilación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, (2004). Segunda edición, 2007. ISBN 978-959-13-1542-3.
- Ferrão, J. & Honório, F. (Coord). (2000). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Coleção Estudos e Análises. 36. Lisboa, Portugal: IEFP.
- Ferreira, E. P. (2004). *Valores e Interesses. Desenvolvimento Económico e Política Comunitária de Cooperação*. Livraria Almedina. Coimbra, Portugal.
- Ferreira, C. (2006). *Orientação Vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Trabalho realizado no âmbito do 4º ano da licenciatura em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de ciências da educação da Universidade do porto. Portugal.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Ferrer, V. M. (1989). “*Cómo se organiza un Círculo de Interés*” revista Educacional # 75 La Habana.
- Fiedrich, W. (1988). *Métodos de la investigación social marxista- leninista*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Fung, R. T. (1968). *La revolución en Marx*. Revista Niversidad de La Habana No. 191. La Habana.
- Fuhrmann, I. & CHADWICH, M. (1995). *Fortalecer la familia*. Manual para trabajar con padres. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- García, G. & Gaspar J. (1985). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- García, V. (1990). *La educación del estudiante en la familia*. Ediciones Temas de Hoy, S.A. España.
- García, L. (et. Al.) (2003). *la concepción curricular en la Secundaria Básica*. ICCP.
- García, G. A. (et. al.) (1995). *La orientación psicopedagógica a la familia, eficaz instrumento para el vínculo hogar*. Escuela. Holguín. Manuscrito.

García, B. G. (et. al.) (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Garrison, D. R. & Shale, D. (ed. lit.) (1990). *Education at a Distance Malabar*, Krieger.

Gazeta, N. (ed. et.) (2015). *Matemáticos admitem falhas, mas rejeitam o rótulo de "bicho-de-sete-cabeças"*. A raiz quadrada de 16 é ... difícil.... Semanário. Ano 3. Número 145. Angola.

Gervilla, E. (et. al.) (2003). *Educación familiar*. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Editorial Narcea. Madrid.

González, C. V. (1989). *Profesión Comunicador*. Editorial Pablo de la Torriente Brau. La Habana.

González, S. A. M. (et. al.) (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Gómez, G. & Luis, I. (1993). *Conferencia Especial en el Congreso Pedagogía*. Impresiones Gráficas del MINED.

Gómezjara, F. (1992). *Sociología*. Editorial Porrúa. México.

Gomes, C. A. (1987). *"A Interação Selectiva na Escola de Massas"* a Sociologia - Problemas e Práticas. Lisboa, Portugal.

Good, T. & Brophy, J. (1973). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.

Gordo, I. O. R. (2005), *Abandono e Reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leiria – a voz dos protagonistas*, Tese de Mestrado. Lisboa, Portugal.

Governo de ANGOLA e PNUD. Angola (org.) (2005). *Objectivos do Desenvolvimento do Milénio 2005*. Luanda.

Guerrero, N. (1996). *La sexualidad femenina*. Revista Sexología y sociedad. La Habana.

Guevara, E. (1965). *El socialismo y el Hombre en Cuba*. La Habana.

Gutiérrez, E. (2003). *Mensajes a los padres*. Editorial Científico Técnica. La Habana.

- Hernández, R. A. & Coello, S. (2012). *el proceso de investigación científica* (2 EDICIÓN). Editorial Universitaria, 2012. – ISBN 978-959-16-1557-2. La Habana, Cuba.
- Hélder, M. R. F. (2012). *Envolvimento do aluno na escola*. Um estudo em escolas de São Miguel. Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos. Ponta Delgada.
- Hoffman, L. (1992). *Fundamentos de la terapia familiar*. Editorial Fondo de la Cultura económica. México.
- Holmber, G. B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. Routledge.
- Homans, G. (1963). *El grupo humano*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- ICCP. (1994). *Programas de acciones educativas comunitarias en el Consejo de Belén*. Habana Vieja. Informe de la investigación. La Habana.
- Janosz, M. & Blanc. M. (2000). *Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Portugal.
- Jiménez, P. (1999). *Causas y soluciones al fracaso escolar*. Entorno social (Edición digital).
- Jiménez, F. C. (coord.) (2005). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Kolominsky, A. (1984). *La psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Sociologia Geral*. São Paulo, Brasil.
- Lamaire, J. (1979). *La pareja humana*. Editorial Payot. París.
- Lane, C. & Cassidy, SH. (1994). *The Role of Technology in the ystemic Reform of Education and Training*. Ed Journal. June Volume 8 # 6.
- Lopes, A. V., et. al. (1996). *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*, Colecção Educação Hoje", 3ª edição, Texto Editora. Lisboa, Portugal.
- López, J. & Silverio, A. M. (1996). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Lüdke, M. & André, E. D. A. (1986). *Abordagens qualitativas*. Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil.

Lutgarda H. A. (2007). “*Perfeccionamiento Del Vínculo Escuela, Familia y Comunidad para el Desarrollo de un Proceso Educativo de Calidad en la Escuela Primaria*”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Cuba.

Maillet P. L. (2007). “*La preparación de las familias para el cumplimiento de su gestión educativa en el contexto de la Secundaria Básica*”. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

Makarenko, A. (n.d.). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso. Moscú.

Makarenko, R. (1990). *Participación y responsabilidad de la familia en la educación*. Madrid.

Martínez, M. (1994). *la investigación acción*. Editorial Trillas. México.

Marx, C. (1974). *Obras Escogidas. T. II*. Editorial Progreso.

Marimón C. & José A. (2004). *Modelo para la formación de una actitud ambientalista en los estudiantes de Secundaria Básica*. Tesis en opción al Grado Científico de Dr. En Ciencias Pedagógicas. ISP: “Félix Varela”. Villa Clara.

MINED. (org.). “*Metodología de las actividades de formación vocacional y orientación profesional*”. Documentos Normativos. La Habana,. Cuba

Ministério da Educação. (org.) (2008). *Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)*. Luanda, Angola.

Ministério da família e promoção da mulher. (org.) (2005). *Plano de Acção para o Biénio 2005-2006*. Luanda, Angola.

MINED, (org.) (2003). *Modelo de secundaria básica*. Versión 07.

Montenegro, M. (2007). *Ciganos e Cidadania*. Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE: Setúbal.

Monteiro, A. P. (et. al.) (1995). *Vamos Gostar de Matemática*, Revista Noesis, nº 36. Portugal.

Monteiro, R. (2009). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto, Portugal: Universidade Portucalense.

Montalvo, M. (1993). *La comunidad y su estudio*. Educación, personalidad y salud. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Morales G. A. (1999). *El método de la modelación: su aplicación en la ciencias pedagógicas*. Santa Clara. Material Impreso. CEDIP ISP: "Félix Varela"

Nascimento, A. (2007). *A Sala de Aula Fragmentada: A (des)responsabilização dos agentes educativos no fenómeno do Insucesso Escolar*. Lisboa, Portugal: Universidade Autónoma de Lisboa.

Nipper, S. (1989). "Third generation distance learning and computer and computer conferencing" en Mason & Kaye, Mindweave. Communication, Computers and Distance Education. Permagon. Oxford.

Nunes, M. J. C. (2006). (In) *Sucesso Escolar no Ensino Superior: Variáveis Biopsicossociais*. Politécnica - Associação dos Institutos Politécnicos do Centro. Portugal.

Núñez, E. (1989). *La Escuela de Educación Familiar*. Rev. Educación No. 75.Oct.-dic..

Pais-Ribeiro, J., Silva I., & Marques, S. (2008). *Actas do 7.º congresso nacional de psicologia da saúde*. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pérez R., G. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

Pérez, A. & Tejas N. C. (2001). *Escuela y familia: complementarios educacionales*. En Nociones de sociología, pedagogía y psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Perera L. M. & Martínez V. R. (2005). *¿Es la creatividad un valor a formar?*. Material inédito.

Pestana, H. & Gagueiro, N. (2014). "Análise de Dados para Ciências Sociais". 6ª Edição: Edições Silabo.1233. Lisboa.

Peters, O. (1989). *The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialization and distance teaching*. Open Learning 4 (3), 3-8, Nov. 1989.

- Plain E. (1991). *La familia cubana del período de transición: estudio sobre la dinámica familiar en jóvenes con conductas desviadas*. Tesis Doctoral. Comisión de Grados Científicos de la República de Cuba. La Habana.
- Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier M. (1998). *A escola na era da Internet*. Os desafios do multimédia na educação. Instituto Piaget. Costa & Duarte. ISBN: 972-771-247-1.
- Ribeiro, M. (2011). *Refletir a (In)Disciplina, o Absentismo, o Abandono e o (In)Sucesso Escolar*. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rico, L. (1997a). *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria*. Madrid: Síntesis.
- Rico, L. (1997b). *Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria*. En Rico L. (coord.), Castro, E., Coriat, M., Marín, A., Perig, L., et al.. La educación matemática en la enseñanza secundaria. Barcelona: ice-Horsori .
- Rico, L. (1997c). *Bases teóricas del currículo de Matemática en educación secundaria*. Dimensiones y componentes de la noción de currículo. En Rico L. (Ed.),. Madrid: Síntesis.
- Rico, L. (1997d). *Los organizadores del currículo de matemáticas*. En Rico L. (coord.), Castro, E., Coriat, M., Marín, A., Puig, L., et al., La educación Matemática en la enseñanza secundaria. Barcelona: ice-Horsoni.
- Rivero P. R. (2004). *Familia, género y salud*. Editorial Feijoo. UCLV.
- Rodríguez J. (et.al.) (1990). *La educación familiar en Cuba. Experiencias y posibilidades*. Pedagogía 90. Impresión ligera. ISP: “Enrique José Varona”
- Schlosser & Anderson (1993). *Distance Education: review of the literature*. Washinton, DC: AECT.
- Sewart, D. (et. al.) (1983). *Distance Education: International perspectives*. Croom Helm.
- Servais, W. (n.d.). *Finalidade do Ensino da Matemática*. Gabinete de Matemática.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Tavares, J., & Santiago, R. A. (2001). *Ensino Superior (In) Sucesso Académico*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Yin, R. (1994). *Case Study Research and Methods*. Newbury Par., CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos*. 3ª Edição, São Paulo, Brasil: Bookman.

WEBGRAFIA

Abrate, R., Pochulu, M. & Vargas, J. (2006). *Errores y dificultades en Matemática. Análisis de causas y sugerencias de trabajo*. 1ª ed. Buenos Aires: Universidad Nacional de Villa María. Retirado de www.unvm.galeon.com/Libro1.pdf. Consultado em Fevereiro de 2013.

Almada, I. J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. 19 de Setembro de 2011. Em: <http://bdigital.cv.unipiaget.org:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>. Consultado em Novembro de 2013.

Almeida (1993). *Falar de Matemática Hoje*. Retirado de http://www.ipv.pt/millennium/20_ect5.htm. Consultado em Maio de 2013.

Almeida (2011). “*Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*”. Projecto Educativo. Retirado de www.basico.maiadigital.pt/NR/.../0/TEIPPedrouços01AGOSTO.pdf. Consultado em Maio de 2013.

ANGOP, Agencia AngolaPress. Sociedade. (org.) (2012). “*Igreja católica implementa projectos sociais*”. Retirado de http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/sociedade/2012/9/42/Igreja-catolica-implementa-projectos-sociais,7a43cdc3-5869-4751-91c7-881106524ed0.html. Consultado em Maio de 2013.

Artigo de publicação diária, (org.) (2012a). *Professores discutem absentismo*. Web Jornal de Angola online. Retirado de <http://www.slideshare.net/rakellcsc/trabalho-insucesso-escolar>. Consultado em Novembro de 2012.

Artigo de publicação diária, (org.) (2012b). *Esperança média de vida está a aumentar*. Web Jornal Digital. Angola. Retirado de www.jornaldigital.com/noticias.php/3/20/noticias.php?noticia=33029. Consultado em Maio de 2013.

Banco Mundial. (org.) (2013a). *Taxa de mortalidade com menos de 5 anos*. Retirado de www.google.com.br/publicdata/explore?ds=mortalidade%20infantil%20da%20em%20angola. Consultado em Maio de 2013.

Banco Mundial. (org.) (2013b). *Esperança de vida*. Retirado de www.google.com.br/publicdata/explore?ds=esperan%C3%A7a%20media%20de%20vida%20em%20angola. Consultado em Maio de 2013.

Barrera J. (n.d.) *Um terço dos alunos entram nas instituições superiores com faltas graves e precisam de uma nivelção antes de chegarem aos conhecimentos avançados da Matemática*. Entrevista a Dra. em Matemática, feita por M.R. e J.A.G.. Retirado de www.google.com.cu/url?esmalabaseenmatem%c3%1ticas? Consultado em Março de 2013.

Bicacro I. L. M. (2010). “*O Questionário como instrumento de recolha de dados-II*”. Retirado de <http://investigaeduca2010.blogspot.fr/2010/04/questionario-sintese-dos-foruns.html>. Consultado em Maio de 2013.

Canadian Associaton of Family Resource Programs. (org.) (2000). *A Response To The Public Report “Public Dialogue on the Nacional Children’s Agenda Developing a Shared Vision*. En: <http://www.positionpaper.ca>. Consultado em Abril de 2014.

Camunda, B. M., Casanova, C. J. R. & Ortega, H. E. G. (2012). *Auto evaluación de la escuela superior pedagógica de namibe en angola*. Retirado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/bernardo-camunda.pdf>. Consultado em Março de 2013.

Carvalho, R. (2014). Ser ‘*bom*’ professor pelos olhos dos alunos. Faculdade Administração. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - N° 193 - Junio de 2014. <http://www.efdeportes.com/efd193/ser-bom-professor-pelos-olhos-dos-alunos.htm>. Consultado em Setembro de 2014.

Christie, C. (1996). *The ecology of the family*. A Background Paper For A Family-Centered Approach To Education and Social Service Delivery. En: <http://www.nwrel.org>. Consultado em Agosto de 2014.

Club Ensayos. (org.) (2013). “*Técnicas Cuantitativas y Cualitativas*”. Retirado de <http://clubensayos.com/Temas-Variados/Tecnicas-Cuantitativas-Y-Cualitativas-D/516856.html>. Consultado em Maio 2013.

Ribeiro, G. B. (2013). *Estudo defende aposta em professores-tutores para combater insucesso e absentismo*. 04/09/2013. Em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/estudo-efende->

aposta-em-professorestutores-para-combater-insucesso-e-absentismo-1604847. Consultado em Setembro de 2013.

UNESCO, (org.) (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção*. Conferência mundial sobre educação superior. Em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Consultado em Agosto de 2013.

Conselho de ministros da república de Angola. (2009). Decreto n.º90/09 de 15 de Dezembro. Em: <http://isced.ed.ao/assets/120/Normas%20Gerais%20Reguladoras%20do%20Ensino%20Superior.pdf>. Consultado em Agosto de 2013.

Costa, M. F. (2008). *Política de escola e representações sobre o insucesso escolar. um estudo de caso comparativo*. Instituto superior de ciências do trabalho e da empresa. Retirado de <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1292>. Consultado em Novembro de 2012.

Cuellar, H. (2003). *¿Los valores existen?* En: <http://www.elquebuscaencuentra.com>. Consultado em Setembro de 2014.

Dalva D. (2010). *O perfil do professor educador. Comprometido, construtor, mediador, orientador*. Em: <http://pedagogia.loveblog.com.br/169132/O-perfil-do-professor-educador/> Consultado em Agosto de 2013.

Del, P. P. A. (2007). *Nuevas perspectivas de la familia*. EN: Revista Española de Pedagogía. <http://www.books.google.es>. Consultado em Agosto de 2014.

EURYDICE/A Rede de Informação sobre Educação na Europa (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. ISBN: 978-972-614-509-7/Depósito Legal: 330 951/11/ISBN 978-92-9201-144-4/ doi:10.2797/51375/ Julho 2011. Em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf. Consultado em Dezembro de 2013.

Enciclopédia, in Infopédia [Em linha]. (2013). *O insucesso escolar. Sociedade, Ciências Sociais e Humanas*. Retirado de [http://www.infopedia.pt/\\$insucesso-escolar,2](http://www.infopedia.pt/$insucesso-escolar,2). Consultado em Junho de 2013.

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (n.d.). Retirado de jponte@fc.ul.pt. Consulta em Abril de 2013.

Farolândia, A. (n.d.) *Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no Curso de Administração da UNIT*. Em: https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=2.2.%09O+absentismo+escolar+nas+aulas+de+Matem%C3%A1tica+no+ensino+Superior&start=10. Consultado em Maio de 2014.

Fernández, E. (n.d.). “*La cifras de absentismo escolar siguen aumentando en España*”. Retirado de <http://www.lebrija.tv/noticias/item/483-la-cifras-de-absentismo-escolar-siguen-aumentando-en-esp%C3%B1a.html>. Consultado em Novembro de 2012.

Ferrero, N. I., Martín M. R., Palacios A. C. & Herrera, M. A. (2005). *Recursos para enseñar y aprender a “estudiar Matemática”*. Retirado de www.google.com/cu/url?escasezderecursosparaestudiaratem%C3%A1ticas. Consultado em Março de 2013.

Guinote, P. (2007a). “*O Absentismo Escolar em Breve Perspectiva Comparada: Causas, Responsáveis, Soluções*”. Retirado de <http://educar.wordpress.com/2007/11/18/o-absentismo-escolar-em-breve-perspectiva-compara-quem-e-responsavel-e-como-resolve-lo/>. Consultado em Outubro de 2012.

Guinote P. (2007b) “*O Absentismo Escolar em Breve Perspectiva Comparada: Causas, Responsáveis, Soluções*”. Retirado de www.educar.wordpress.com/.../o-absentismo-escolar-em-bre. Consultado em Outubro de 2012.

Guinote P. (2007c). *O Absentismo Escolar em Breve Perspectiva Comparada: Causas, Responsáveis, Soluções. A Educação do meu Umbigo*. Retirado de <http://www.oecd.org/newsroom/16408759.pdf>. Consultado em Novembro de 2012.

Interactive Guide. *Working Family Values*. En: <http://www.pbs.org>. Consultado em Outubro de 2013

Lopes, P. (2012). “*Papel dos Pais na Educação*”. Retirado de <http://www.brasilecola.com/psicologia/papel-dos-pais-na-educacao.htm>. Consultado em Outubro de 2012.

Luciano B. J. (2007). *Procesos sociales, población y familia*. EN: Revista Española de Pedagogía. <http://www.books.google.es>. Consultado em Outubro de 2013.

Luís, R. (2009). *Concepto de Currículo desde la Educación Matemática*. Retirado de www.funes.uniandes.edu.co/524/1/RicoL98-2713.PDF. Consultado em Fevereiro de 2013.

LUSA/SOL. (2013). *Programa de tutoria nas escolas reduzirá absentismo e insucesso escolar*, 4 de Setembro, 2013. Em: http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=83763_ Consultado em Setembro de 2013.

Matemática Projecto Político-Pedagógico. (2013). Em: http://www.mat.ufpr.br/graduacao/matematica/projeto/principios_bach/princ_bach02.html. Actualizado em 20/06/2013. Consultado em Novembro de 2013.

Martins, R. M (n.d.). *A planificação docente no ensino superior. Um estudo de caso*. Em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1899--Int.pdf>. Consultada em Novembro de 2013.

Medeiros, M. (2013a). *Abandono e Absentismo Escolar no Concelho de Ponta Delgada*. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal. Retirado de [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3804/1/DISSERTACAO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20MARIA%20-%20202%20\(1\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3804/1/DISSERTACAO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20MARIA%20-%20202%20(1).pdf). Consultado em Maio de 2013.

Medeiros M. (2013b). *Abandono e Absentismo Escolar no Concelho de Ponta Delgada*. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal. Retirado de [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3804/1/DISSERTACAO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20MARIA%20-%20202%20\(1\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3804/1/DISSERTACAO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20MARIA%20-%20202%20(1).pdf). Consultado em Junho de 2013.

Ministério da Educação—Secretaria de Estado da Educação e Inovação. (n.d.). Grupo de Trabalho para o Ensino da Matemática. *diagnóstico e propostas para a matemática escolar*. Em: https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=2.2.%09O+absentismo+escolar+nas+aulas+de+Matem%C3%A1tica+no+ensino+Superior&start=10. Consultado em Novembro de 2014.

Monteiro S. M. S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de

Mestre em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.
Em:

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1488/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado-Susana%20Monteiro.pdf?sequence=1>. Consultado em Agosto de 2013.

Namibe. In Infopédia [Em linha]. (2013). Porto: Porto Editora, (2003-2013). Retirado de [http://www.infopedia.pt/\\$namibe](http://www.infopedia.pt/$namibe). Consultado em Março de 2013.

Nogaro, A. & Granella, E. (2007). *O erro no processo de ensino e aprendizagem*. Em: <http://nogaroaprendizagem.blogspot.com/2007/11/o-erro-no-processo-de-ensino-e.html>.

Consultado em Junho de 2014.

Pocinho, M. (2009). *Cálculo de Amostras Teorias. Teoria e exercicios passo-a-passo. Amostra e tipos de amostragens*. Em: [docentes.ismt.pt/~m_pocinho/calculo de amostras teorias.pdf](http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/calculo_de_amostras_teorias.pdf). Consultado em Agosto de 2014.

Ponte, J. P. (n.d.). *Estudos de caso em educação matemática*. Grupo de Investigação DIF – Didática e Formação Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retirado de jponte@fc.ul.pt. Consulta em Abril de 2013.

Programa Nacional de Controlo a Malária. (2007). Retirado de http://www.misau.gov.mz/programas/malaria/programa_nacional_de_controlo_da_malaria. Consultado em Outubro de 2012.

Ramada, A. P. G. (2010). *As Novas Lideranças e o Clima de Escola*. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Dissertação de Mestrado em Educação área de especialização de Administração Educacional. Porto, Julho de 2010. Em: http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/7_ana_paula_ramada_web.pdf Consultado em Agosto de 2013.

Regina, S. (2012). *O fracasso escolar*. Contribuições de Bourdieu. Revista Sapiência: Sociedade, saberes e práticas educacionais – ueg/unu iporá, vol. 1, no. 1 - 2012, p. 142-148 issn: 2238-3865. Retirado de www.revsapiencia.ipora.ueg.br/index.php/pris/article/download/46/38. Consultado em Maio de 2013.

Reitor, (n.d.). *Anuncia ensino universitário à distância*. Em: http://jornaldeangola.sapo.ao/reportagem/reitor_anuncia_ensino_universitario_a_distancia.

Consultado em Agosto de 2013.

Retegui A. J. (2007). *Perspectivas de la familia en educación*. EN: Revista Española de Pedagogía. [ttp://www.books.google.es](http://www.books.google.es). Consultado em Outubro de 2013.

Rosas, J. L. (2012). *Grupos de Discussão*. Em: <http://users.skynet.be/penso.logo.encontro/index.htm>. Consultado em Dezembro de 2013.

RTP (2011). *Absentismo escolar pode aumentar por causa dos transportes*. Retirado de <http://www.rtp.pt/acoresh/index.php?t=Absentismo-escolar-pode-aumentar-por-causa-dos-transportes>. Consultado em Novembro de 2012.

Secretaria de Estado do Ensino Superior. República de Angola. (n.d.). Grupo Técnico Para a Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. *Preâmbulo. Linhas Mestras*. Em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Linhas_mestras_Subsistema_Ensino_Superior.pdf. Consultado em Agosto de 2013.

Serralheiro J. P. (n.d.). *Reinventar os Sistemas Educativos*. África do Sul: sida e pobreza na origem do absentismo escolar. Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=143&doc=10680&mid=2>. Consultado em Novembro de 2012.

Silva, A. & Martins, S. D. (1996). *Falar de Matemática Hoje é ...* Em: http://www.ipv.pt/millennium/20_ect5.htm. Consultado em Outubro de 2013

Simões, P. (2009). *Métodos e instrumentos de recolha de dados - Técnica da entrevista*. Retirado de <http://investigacaoeduca0910.blogspot.fr/2009/12/tecnica-da-entrevista.html>. Consultado em Maio 2013.

TAGS: educación, docente moderno, maestro moderno, actualidad (2009). *Qué es el currículo - características - docente moderno 2010*. Retirado de www.jugare.blogcindario.com/.../00233-que-es-el-curriculo. Consultado em Fevereiro de 2013.

Timor Telecom e Norte-Americanas NCBA e USAID (2011). *Exploram Trabalho Infantil*. Retirado de http://paginaglobal.blogspot.com/2011_11_30_archive.html. Consultado em Junho de 2012

Tonelli, A. O., Zambaldev, A. L., Calegário, C. L. L. & Bermejo, P. H. S. (2012). *Determinantes da inovação: estudo de caso em uma organização brasileira de software*. Retirado de <http://www.revistaespacios.com/a12v33n11/12331111.html>. Consultado em Abril de 2013.

Trabalhos sociais são ferramentas de aprendizado no ensino superior. Em: http://www.portalaz.com.br/noticia/geral/270060_trabalhos_sociais_sao_ferramentas_de_aprendizado_no_ensino_superior.html. Consultado em Agosto de 2013.

Turian, R. (2007). *La familia y la educación*. EN: Revista Española de Pedagogía. <http://www.books.google.es>. Consultado em Julho de 2014.

Um Tesouro a Descobrir. (2010). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. Em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Consultado em Setembro de 2013.

UNESCO. (n.d.). Ler. Informe de los Estados miembros sobre la aplicación de la recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. <http://unesdoc.unesco.org>. Consultado em Março de 2014.

Universidade Agostinho Neto. Regista absentismo no Ensino Superior. (2008). Em: http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2008/2/13/Universidade-Agostinho-Neto-regista-absentismo. Consultado em Setembro de 2013.

Universidade Técnica de Angola. *Regulamento Académico*. Em: <http://www.utanga.co.ao/pdf/RA.pdf>. Consultado em Agosto de 2013.

Villela T. C. R., Lopes S. C. & Guerreiro E. M. B. R. (2013). *Os desafios da inclusão escolar no Século XXI*. 15/03/2013. Em: <http://www.bengalalegal.com/desafios>. Consultado em Agosto de 2013.

Wikipedia (2012). *Absentismo escolar*. Retirado de http://es.wikipedia.org/wiki/Absentismo_escolar. Consultado em Outubro de 2012.

Wikipedia (2005). *Absentismo escolar*. Retirado de http://es.wikipedia.org/wiki/Absentismo_escolar. Consultado em Outubro de 2012.

Wikipédia, a Enciclopédia Livre. (2013). *O absenteísmo escolar*. Retirado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Absente%C3%ADsmo_escolar. Consultado em Maio de 2013.

Wikipedia, a enciclopédia livre (2012). Retirado de www.wikipedia.org/wiki/Caso_estudo. Consultado em Abril 2013.

APÊNDICES

Apêndice nº 1- Inquérito dirigido aos professores



UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA
NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE (ANGOLA)

QUESTIONÁRIO DE ESTUDO

Estimado colega:

Queremos pedir a sua colaboração na realização do presente questionário que pretende contribuir, de alguma maneira, a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, as condições laborais e a personalidade dos docentes da Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN).

Nossa intenção é bem simples: utilidade. Os resultados desta investigação podem servir em um futuro próximo para melhorar, tanto os programas de Matemática assim como a qualidade do ensino desta disciplina na ESPdN, factores que sempre influenciam decisivamente para aperfeiçoar as aprendizagens dos nossos alunos.

Por isso lhe pedimos que responda na totalidade as questões presentes neste questionário. As informações fornecidas são estritamente confidenciais e, portanto anónimas; mas é de extrema importância a sinceridade em suas respostas as quais não existe tempo limite para as oferecer.

INSTRUÇÕES:

Para responder as questões, BASTA MARCAR COM UMA SÓ CRUZ “X” NA RESPOSTA QUE MELHOR SE ADECUE A SUA REALIDADE PESSOAL. Se tiver algum erro, apaga a

resposta e volte a colocar um “x” onde considere correcto. POR FAVOR, NÃO ESQUECE QUE DEVE RESPONDER TODAS AS PERGUNTAS QUE CONTEM ESTE QUESTIONÁRIO, SEM DEIXAR NENHUMA EM BRANCO. ESTE ÚLTIMO ASPECTO É ESPECIALMENTE IMPORTANTE.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!!

ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE (ANGOLA)

A. – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E DO SEU COLECTIVO DE PROFESSORES

1 – Nome da escola onde trabalha: _____

2 – Marcar a casinha correspondente para cada caso:

Género		Esta escola é o seu primeiro local de trabalho?		A sua Escola é uma instituição Pública?	
Homem		Sim		Sim	
Mulher		Não		Não	

3 – Marcar a casinha correspondente para cada caso:

IDADE		NÍVEL MÁXIMO DE ESTUDOS ALCANÇADOS		ANOS DE EXPERIENCIA PROFISSIONAL		CATEGORIA PROFISSIONAL	
21 – 30		Bacharelato		1 – 10		Membro do conselho de direcção	
31 – 40		Técnico Superior		11-20		Estrangeiro	
41 – 50		Licenciatura		21 – 30		Efectivo	
51 – 60		Mestrado		31 – 40		Colaborador	
>60		Doutoramento		>40		Outros	

B. – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA ESPDN, ANGOLA.

Nesta parte do questionário, pretendemos explorar como os professores da ESPdN percebem as razões do absentismo em questão. Para responder marcamos com uma cruz (x) na casinha do número correspondente, de acordo com a seguinte chave.

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente.

B.1. DOCENCIA

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS PROFESSORES		CHAVE			
		1	2	3	4
1	O desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática.				
2	A falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.				
3	O despreço que os alunos têm do trabalho do professor.				
4	A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.				
5	O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.				
6	A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.				
7	A falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.				
8	A rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.				
9	A mudança constante de professores.				
10	O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo nos alunos.				
11	A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.				
12	A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.				

13	A sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.				
14	A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.				

B. 2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS PROFESSORES		CHAVE			
		1	2	3	4
15	A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.				
16	A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.				
17	A inadequada planificação das tarefas da escola.				
18	As limitações impostas em participar na vida da escola.				
19	A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.				
20	O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola				
21	As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.				
22	A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.				
23	A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.				
24	A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.				
25	A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.				
26	O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.				
27	A falta de áreas internas de circulação e lazer.				
28	A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.				

B. 3. AS RELAÇÕES SOCIAIS

		CHAVE			
--	--	-------	--	--	--

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS PROFESSORES		1	2	3	4
29	A falta de uma sistematização no apoio familiar: - Afectiva.				
30	A falta de uma sistematização no apoio familiar: - Económica.				
31	A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.				
32	A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.				
33	A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.				
34	A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.				
35	A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.				
36	A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.				
37	A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.				
38	Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião				
39	Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais				
40	Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais				
41	Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional				
42	Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem				

C. - ASPECTOS DIDÁCTICOS E DO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA QUE PODEM INFLUENCIAR NO ABSENTISMO ESCOLAR.

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS PROFESSORES		CHAVE			
		1	2	3	4
43	A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas;				
44	Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar;				
45	Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;				

46	Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais;				
47	Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;				
48	Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.				
49	Linguagem inacessível ao alcance dos alunos				
50	Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos				
51	Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;				
52	Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre os estudantes;				
53	Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;				
54	Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes;				
55	Inabilidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;				
56	A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente;				
57	Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.				
58	O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina;				
59	Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;				
60	Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos;				
61	Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.				
62	A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.				
63	O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.				
64	A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.				

65	A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.				
----	--	--	--	--	--

FIM DO QUESTIONÁRIO
 POR FAVOR, ASSEGURE QUE RESPONDEU TODOS OS ÍTENS
 MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Apêndice nº 2- Inquérito dirigido aos estudantes



UNIVERSIDADE DE GRANADA
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA
 NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE (ANGOLA)

QUESTIONÁRIO DE ESTUDO

Estimado estudante:

Queremos pedir a sua colaboração na realização do presente questionário que pretende contribuir, de alguma maneira, a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, as condições laborais e a personalidade dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN).

Nossa intenção é bem simples: utilidade. Os resultados desta investigação podem servir em um futuro próximo para melhorar, tanto os programas de Matemática assim como a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina na ESPdN, factores que sempre influenciam decisivamente para aperfeiçoar as aprendizagens dos nossos alunos.

Por isso lhe pedimos que responda na totalidade as questões presentes neste questionário. As informações fornecidas são estritamente confidenciais e, portanto, anónimas; mas é de extrema importância a sinceridade em suas respostas as quais não têm tempo limite para às oferecer.

INSTRUÇÕES:

Para responder as questões, BASTA MARCAR COM UMA SÓ CRUZ “X” NA RESPOSTA QUE MELHOR SE ADEQUE A SUA REALIDADE PESSOAL. Se tiver algum erro, apaga a resposta e volte a colocar um “x” onde considere correcto. POR FAVOR, NÃO ESQUECE QUE DEVE RESPONDER TODAS AS PERGUNTAS QUE CONTEM ESTE QUESTIONÁRIO, SEM DEIXAR NENHUMA EM BRANCO. ESTE ÚLTIMO ASPECTO É ESPECIALMENTE IMPORTANTE.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!!

ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA
NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE (ANGOLA)

A. – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E DO SEU
COLECTIVO DE ESTUDANTES

1 – Nome da escola onde estuda: _____

2 – Marcar a casinha correspondente para cada caso:

Género		Esta escola é a sua primeira Universidade?		A sua Escola é uma instituição Pública?	
Homem		Sim		Sim	
Mulher		Não		Não	

3 – Marcar a casinha correspondente para cada caso:

IDADE		ESTABELECIMENTO DE ENSINO ONDE FEZ O CURSO MÉDIO		HÁ QUANTO TEMPO TERMINOU O CURSO MÉDIO		SITUAÇÃO LABORAL	
Até 25 anos		Escola de Formação de Professores		Entre 0 e 5 anos		Não trabalha?	
Entre 26 e 30 anos		Instituto Médio Pré-universitário		Entre 6 e 10 anos		É funcionário(a) público(a)?	
Entre 31 e 35 anos		Instituto Médio de Administração e Gestão		Entre 10 e 15 anos		Trabalha no sector da educação?	
Entre 36 e 40 anos		Instituto Médio Politécnico		Entre 16 e 20 anos		Trabalha na área em que se está a formar?	
Mais de 40 anos		Outros		Mais de 20 anos		Trabalha no sector privado?	
						Trabalha por conta própria?	

B. – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA ESPDN, ANGOLA.

Nesta parte do questionário, pretendemos explorar como os estudantes da ESPdN percebem as razões do absentismo em questão. Para responder marcamos com uma cruz (x) na casinha do número correspondente, de acordo com a seguinte chave.

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente.

B.1. DOCENCIA

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS ALUNOS		CHAVE			
		1	2	3	4
1	O desinteresse que apresentam os alunos em aprender a Matemática.				
2	A falta de estímulo dos alunos em participarem em actividades da classe.				
3	O despreço que os alunos têm do trabalho do professor.				
4	A desatenção do professor ao grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos.				
5	O zombar pelas dificuldades e erros que apresentam os alunos em determinadas matérias.				
6	A influência negativa das atitudes incorrectas de alguns colegas e amigos no desenvolvimento das aulas.				
7	A falta de oportunidades para esclarecer dúvidas.				
8	A rapidez dos professores no tratamento dos assuntos.				
9	A mudança constante de professores.				
10	O desdenho no desenvolvimento quantitativo e qualitativo nos alunos.				
11	A despreocupação do professor de como o estudante pode enriquecer os conteúdos da disciplina.				
12	A escassez de habilidade na criação das melhores situações que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes.				
13	A sensação de perda de tempo e carência de aprendizagem por parte do aluno durante as aulas.				
14	A inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.				

B. 2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

		CHAVE			
--	--	-------	--	--	--

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS ALUNOS		1	2	3	4
15	A inexistência de um projecto de trabalho comum e participativo.				
16	A falta de uma estrutura académica na escola onde o aluno pode ver resolvida as suas inquietações.				
17	A inadequada planificação das tarefas da escola.				
18	As limitações impostas em participar na vida da escola.				
19	A carência dos recursos materiais (espaços, mobiliário, etc.) na escola.				
20	O material didáctico indisponível (livros, revistas, computadores, etc.) na escola				
21	As dificuldades geradas pela ordenação e gestão das infra-estruturas da escola.				
22	A descoordenação existente em respeito aos programas, metodologias e avaliações.				
23	A ausência de um posto de saúde para os primeiros socorros na instituição.				
24	A presença de uma desproporção no balanço das disciplinas no horário docente.				
25	A pouca divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo das bebidas alcoólicas e estupefacientes.				
26	O pouco embelezamento e cuidado dos espaços de recreio.				
27	A falta de áreas internas de circulação e lazer.				
28	A carência de apetrechamento da biblioteca/internet.				

B. 3. AS RELAÇÕES SOCIAIS

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS ALUNOS		CHAVE			
		1	2	3	4
29	A falta de uma sistematização no apoio familiar: - Afectiva.				
30	A falta de uma sistematização no apoio familiar: - Económica.				
31	A ausência de uma inter-relação positiva entre alunos e a comunidade em que se encontra inserido.				

32	A baixa qualidade da relação entre colegas fora do recinto escolar.				
33	A carência de relação entre pais/encarregados de educação e professores.				
34	A fraca comunicação entre professores e os sujeitos influentes na educação dos alunos.				
35	A falta de uma colaboração entre a escola e as associações de vizinhos, culturas, desportivas, etc.				
36	A carência na facilidade para a transladação dos alunos ao centro educativo.				
37	A escassez de diálogo e colaboração entre os membros da comunidade educativa.				
38	Afiliação autoritária aos preceitos de uma religião				
39	Compromisso inadiável com responsabilidades profissionais				
40	Aspirações individuais contrariadas pelas exigências socioculturais				
41	Insubordinação de aspectos afectivos ante regulamentação institucional				
42	Preferência no uso das TIC frente a outros meios de aprendizagem				

C. ASPECTOS DIDÁCTICOS E DO CURRÍCULO DA MATEMÁTICA QUE PODEM INFLUENCIAR NO ABSENTISMO ESCOLAR.

SITUAÇÕES QUE PODEM APRESENTAR OS ALUNOS		CHAVE			
		1	2	3	4
43	A incorrecta determinação e formulação dos objectivos das aulas;				
44	Inadequada abordagem dos conteúdos a leccionar;				
45	Ausência de métodos e procedimentos próprios do ensino activo e criativo;				
46	Exagero na utilização dos meios de ensino tradicionais;				
47	Aplicação de sistemas de avaliação reprodutivo e dogmático;				
48	Falta de atenção as necessidades de aprendizagem dos estudantes.				
49	Linguagem inacessível ao alcance dos alunos				
50	Conteúdos que ultrapassam a capacidade de compreensão dos discípulos				
51	Desaproveitamento das condições que levam a um ensino efectivo e motivador nos estudantes;				
52	Incapacidade para garantir a harmonização e o intercâmbio sistemático entre				

	os estudantes;				
53	Incompetência para acreditar o progresso individual dos alunos desde a altura das exigências da ciência e das técnicas contemporâneas;				
54	Insatisfação das inquietações científicas e metodológicas dos estudantes;				
55	Incapacidade para construir com os alunos conteúdos no tempo indispensável e com amenidade;				
56	A falta de uma orientação para que serve e a importância do estudo independente;				
57	Inadequada ética pedagógica, em geral, e uma incorrecta forma de questionar e de avaliar os alunos.				
58	O carácter assistemático e/ou de uma forma caótica na conceição do currículo da disciplina;				
59	Inadequada relação entre os objectivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas organizativas do currículo;				
60	Visão inflexível acerca do comportamento do currículo, não ajustada a necessidades de aprendizagem dos discípulos;				
61	Carência de integralidade do currículo, é dizer que não dão o seu contributo a formação de competências que a vida exige ao profissional na actualidade.				
62	A incorrecta determinação do momento exacto para se efectuar a avaliação dos conteúdos administrados e as estratégias para o mesmo.				
63	O desajuste do currículo aos factores que determinam mudanças tais como as descobertas científicas e as exigências dos meios de comunicação.				
64	A desarticulação do currículo à educação apropriada a cultura e o contexto da província e da nação.				
65	A falta de margem no currículo para se adaptar ao comportamento das forças económicas, as tensões sociais e as formas de comunicação dos alunos.				

FIM DO QUESTIONÁRIO
POR FAVOR, ASSEGURE QUE RESPONDEU TODOS OS ÍTENS
MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Apêndice nº 3 - Guião de entrevista dirigido ao director da escola



UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA
NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE (ANGOLA)

GUIÃO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AO DIRECTOR DA ESCOLA SUPERIOR
PEDAGÓGICA DO NAMIBE

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR DA INSTITUIÇÃO

Estimado director:

Queremos pedir a sua colaboração na realização da presente entrevista que pretende contribuir, de alguma maneira, a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, as condições laborais e a personalidade dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Namibe

(ESPdN). Através das suas respostas pretendemos avaliar a sua percepção acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática nos cursos de não especialização em esta cadeira; analisar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar; perceber o impacto da docência, da organização escolar e das relações sociais neste tipo de absentismo; identificar os aspectos didácticos e do currículo da matéria em questão que podem influenciar no absentismo escolar; e elaborar acções que favorecem a diminuição deste fracasso escolar nas aulas da referida disciplina neste centro educativo.

Nossa intenção é bem simples: utilidade. Os resultados desta investigação podem servir em um futuro próximo para melhorar, tanto os programas de Matemática assim como a qualidade do ensino desta disciplina na ESPdN, factores que sempre influenciam decisivamente para aperfeiçoar as aprendizagens dos nossos alunos.

Por isso lhe pedimos que responda na totalidade as questões de forma reflexiva, sensata e sincera. Não existem respostas boas ou más, correctas ou incorrectas, pois o único que interessa é saber as suas opiniões pessoais. Não existe tempo limite para oferecer as suas respostas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DIRECTOR DA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE

A.: Nome -----

B.: Tempo de serviço -----

C.: A quantos anos é directora da escola -----

D.: Experiencias anteriores na direcção de uma escola -----

E.: Quais -----

F.: Disciplina que lecciona -----

G.: Grau académico -----

1 – Gostaria que o senhor director, em sua condição de elemento máximo na Instituição, partilha-se connosco a sua consideração acerca do insucesso escolar nas aulas de Matemática neste centro educativo.

2 – De forma particular, qual é a sua percepção no concernente ao absentismo escolar nesta disciplina?

3 – Segundo a observação feita pelo senhor director, existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar, especialmente nas aulas de Matemática?

4 - Há factores ligados a docência que estão na base do absentismo escolar? Quais são?

5 – Como a organização escolar pode influenciar no aparecimento deste fenómeno na escola?

6 – O Sr. Director acha que as relações sociais podem determinar o surgimento do absentismo escolar?

7 – Em sua opinião, como podemos resumir os aspectos que influenciam no surgimento do absentismo escolar na ESPdN, especialmente nas aulas de Matemática?

8 – Porque os aspectos didácticos podem contribuir no aparecimento deste insucesso?

9 – Como os aspectos curriculares imbuem na presença do absentismo escolar?

10 – Quais são as acções que o senhor Director sugere que possam favorecer a diminuição do fracasso escolar nas aulas de Matemática da ESPdN e, de uma forma particular, o absentismo escolar.

11 – O senhor director tem uma outra consideração ou alguma outra sugestão acerca do absentismo escolar que queira partilhar?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Apêndice nº4 - Transcrição da entrevista dirigido ao director da escola

A entrevista ao director da escola foi agendada com alguns meses de antecedência, visto ter sido a única entrevista efectuada ao longo da pesquisa, tendo ficado marcada para o dia 22 de Outubro de 2014 às 9h e 45m. Nesta entrevista houve liberdade e as respostas foram muito ricas, mostrando grande importância para o estudo de caso. Toda a entrevista foi gravada.

Identificação do director: Bernardo Camunda.

Tempo total de entrevista: 20 minutos

Breve introdução

Investigador: Estimado director:

Queremos pedir a sua colaboração na realização da presente entrevista que pretende contribuir, de alguma maneira, a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, as condições laborais e a personalidade dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN). Através das suas respostas pretendemos avaliar a sua percepção acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática nos cursos de não especialização em esta cadeira; analisar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar; perceber o impacto da docência, da organização escolar e das relações sociais neste tipo de absentismo; identificar os aspectos didácticos e do currículo da matéria em questão que podem influenciar no absentismo escolar; e elaborar acções que favorecem a diminuição deste fracasso escolar nas aulas da referida disciplina neste centro educativo.

Nossa intenção é bem simples: utilidade. Os resultados desta investigação podem servir em um futuro próximo para melhorar, tanto os programas de Matemática assim como a qualidade do ensino desta disciplina na ESPdN, factores que sempre influenciam decisivamente para aperfeiçoar as aprendizagens dos nossos alunos.

Por isso lhe pedimos que responda na totalidade as questões de forma reflexiva, sensata e sincera. Não existem respostas boas ou más, correctas ou incorrectas, pois o único que interessa é saber as suas opiniões pessoais. Não existe tempo limite para oferecer as suas respostas.

Director: muito bem

Dados biográficos

I.: Tempo de serviço?

D.: 32 anos.

I.: A quantos anos é director da escola?

D.: 4 anos.

I.: Experiencias anteriores na direcção de uma escola?

D.: Sim.

I.: Quais?

D.: Director da Escola de Formação de Professores.

I.: Disciplina que lecciona?

D.: Química Geral.

I.: Quais são as suas habilitações literárias?

D.: Mestre em Ciências da educação.

Questões finais

I.: Gostaria que o senhor director, em sua condição de elemento máximo na Instituição, compartilha-se connosco a sua consideração acerca do insucesso escolar nas aulas de Matemática neste centro educativo.

D.: Apesar de não ser impossível garantir o sucesso docente, é difícil alcançá-lo tendo em conta que muitos estudantes não trazem bases suficientes para cursar com êxito o ensino superior, além de existir incompatibilidade entre os programas deste ensino e o médio em várias disciplinas sem a excepção da Matemática.

D.: Existe um número de estudantes que chegam a nossa escola com propósitos diversos, aspectos que nem sempre estão direccionados á razão de ser da Escola Superior Pedagógica ou seja, que a eles só interessa procurar adquirir um título universitário sem ter em conta a qualidade do resultado —apenas os seus próprios objectivos como pessoas.

I.: De forma particular, qual é a sua percepção no concernente ao absentismo escolar nesta disciplina?

D.: Os aspectos anteriormente assinalados evidenciam que os nossos estudantes são propensos a ter resultados negativos no processo de ensino aprendizagem. Assim, não há porque duvidar que existe insucesso docente em diferentes turmas e/ou disciplinas na nossa instituição —incluindo a Matemática—, elementos que muitas vezes influenciam no aparecimento do absentismo escolar que, em sua vez, leva ao fracasso em dito processo.

I.: Segundo a observação feita pelo senhor director, existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar, especialmente nas aulas de Matemática?

D.: Tenho observado que geralmente o absentismo escolar é mais frequente nas mulheres que nos homens, além de haver notado que as meninas chegavam as aulas mais tarde que os rapazes por diferentes razões como as suas responsabilidades como mãe, esposa, etc.

I.: Há factores ligados a docência que estão na base do absentismo escolar? Quais são?

D.: Em efeito, sim há factores ligados a docência que estão na base deste tipo de absentismo. Por exemplo, a falta de ligação profissional entre os professores que leccionam a mesma disciplina em períodos opostos ou não; a carência de estímulo para que os alunos tenham uma participação activa na classe; e a desatenção de alguns professores as diferenças individuais que podem ou não garantir o sucesso e, conseqüentemente, a ausência de estratégias para

ultrapassar as dificuldades dos estudantes e/ou estabelecer maior exigência aos discentes que apresentam um grau superior de desenvolvimento.

I.: Como a organização escolar pode influenciar no aparecimento deste fenómeno na escola?

D.: Existe uma estrutura académica na escola onde o aluno pode colocar as suas inquietações. Mas ainda é notório que nem sempre os critérios dos alunos são expostos através dos seus representantes de turma, para que estes por sua vez façam chegar a Associação dos Estudantes; se assim acontecer, então podemos dizer que a estrutura mencionada não se encontra a funcionar como deveria. Não obstante, precisa-se continuar a trabalhar de maneira que os acordos do Conselho de Direcção chegam de forma eficiente a toda comunidade docente e estudantil, pois é uma via de se garantir que as questões planificadas tenham sucesso.

I.: O Sr. Director acha que as relações sociais podem determinar o surgimento do absentismo escolar?

D.: A falta de uma sistematização no apoio familiar, seja afectiva ou económica, afecta no bom desempenho académico dos alunos; ao tempo que a ausência de uma inter-relação positiva entre os estudantes e a comunidade em que se encontram inseridos, a baixa qualidade do vínculo entre colegas fora do recinto docente —sobre tudo, entre estudantes com deficiências em respeito aos mais capacitados—, a escassez de contactos entre pais/ encarregados de educação assim como os outros sujeitos preponderantes nos discentes e professores tem uma determinada influência no fracasso do processo docente educativo e no surgimento do absentismo escolar.

I.: Em sua opinião, como podemos resumir os aspectos que influenciam no surgimento do absentismo escolar na ESPdN, especialmente nas aulas de Matemática?

D.: É uma grande verdade que a carência de condições e recursos materiais não permitem o melhor desenvolvimento da nossa escola. Ou seja, a não existência de um espaço adequado para o bom funcionamento das actividades na instituição —o recinto é pequeno— dificulta a melhor realização do processo de ensino aprendizagem; tudo isto pode provocar também o aparecimento do absentismo escolar.

I.: O Sr. director concorda que determinados aspectos didácticos podem contribuir no aparecimento deste insucesso?

D.: Sem dúvida, há aspectos no âmbito da Didáctica que influenciam nesta ordem de ideias. Podemos acreditar que a indisponibilidade de alguns materiais didácticos estimula o aparecimento deste tipo de insucesso, pois pode constatar-se que há uma notável carência de livros, revistas e outra bibliografia especializada, além da falta de reagentes para os laboratórios e um número insuficiente de computadores para a comunidade docente assim como a inexistência deste bem para a comunidade estudantil efectuar trabalhos de investigação.

I.: Também concorda em que há aspectos curriculares que imbuem na presença do absentismo escolar?

D.: Se temos em conta que o Currículo é um documento oficial e de cumprimento obrigatório para a toda instituição docente, então acredito que se nele existir problema algum isto arrega na presença do absentismo escolar. E para sair desta marco negativo, é preciso que haja uma boa coordenação dos programas, das metodologias e das avaliações que são aplicados no processo de ensino aprendizagem da nossa escola. Mas, nem sempre foi assim: até o ano académico de 2013 houve alguns problemas e, desde aquela altura, começou-se a aplicação de um sistema para garantir o aperfeiçoamento neste sentido. Ou seja, hoje em dia pode-se apreciar um trabalho tendente ao melhoramento do plano curricular, dos diversos programas das disciplinas e do seu balanço no horário escolar, assim como nos componentes do processo de ensino aprendizagem, particularmente a avaliação.

I.: Quais são as acções que o senhor Director sugere que possam favorecer a diminuição do fracasso escolar nas aulas de Matemática da ESPdN e, de uma forma particular, o absentismo escolar.

D.: São muitas as acções que podem favorecer a diminuição do fracasso escolar nas aulas de Matemática da ESPdN e, particularmente, o absentismo escolar. Eu acredito que a instalação de um posto de saúde na instituição para os primeiros socorros, indubitavelmente melhora o desenvolvimento das actividades docentes educativas; a maior divulgação acerca dos perigos do consumo excessivo de bebidas alcoólicas e estupefaciente, bem como o maior embelezamento e cuidado dos espaços de recreio; a criação de áreas internas de circulação e de lazer.

D.: A criação de condições para que haja uma boa relação entre os diferentes elementos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

D.: Os pais encarregados de educação devem melhorar a sistematização no apoio familiar, seja afectiva ou económica; uma inter-relação positiva entre os estudantes e a comunidade em que se encontram inseridos assim como a boa relação entre colegas fora do recinto docente — sobre tudo, entre estudantes com deficiências em respeito aos mais capacitados—.

I.: O senhor director tem uma outra consideração ou alguma outra sugestão acerca do absentismo escolar que queira partilhar?

D.: Tenho absoluta convicção de que, se se revertem os problemas anteriormente assinalados, sem dúvida diminui-se de forma considerável os factores que levam ao insucesso escolar incluindo o absentismo nos estudantes.

I.: Agradeço imenso pela sua colaboração, tenha bom trabalho.

D.: Muito obrigado

Apêndice nº 5 – Guião da conversa dirigida a um grupo de especialistas com vínculo directo á Escola



UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ESTUDO E ANÁLISE DO ABSENTISMO ESCOLAR NAS AULAS DE MATEMÁTICA
NA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO NAMIBE (ANGOLA)

GUIÃO DA CONVERSA DIRIGIDA A UM GRUPO DE ESPECIALISTAS COM VICULO
DIRECTO Á ESCOLA

PROTOCOLO DA CONVERSA DIRIGIDA AO GRUPO DE DISCUSÃO

Estimados (as) colegas:

Queremos pedir a vossa colaboração na realização da presente conversa que pretende contribuir, de alguma maneira, a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, as condições

laborais e a personalidade dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN). Através das suas respostas pretendemos avaliar as suas percepções acerca do absentismo escolar nas aulas de Matemática nos cursos de não especialização em esta cadeira; analisar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar; perceber o impacto da docência, da organização escolar e das relações sociais neste tipo de absentismo; identificar os aspectos didáticos e do currículo da matéria em questão que podem influenciar no absentismo escolar; e elaborar acções que favorecem a diminuição deste fracasso escolar nas aulas da referida disciplina neste centro educativo.

Nossa intenção é bem simples: utilidade. Os resultados desta investigação podem servir em um futuro próximo para melhorar, tanto os programas de Matemática assim como a qualidade do ensino desta disciplina na ESPdN, factores que sempre influenciam decisivamente para aperfeiçoar as aprendizagens dos nossos alunos.

Por isso lhe pedimos que responda na totalidade as questões de forma reflexiva, sensata e sincera. Não existem respostas boas ou más, correctas ou incorrectas, pois o único que interessa é saber as suas opiniões pessoais. Não existe tempo limite para oferecer as suas respostas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS(DAS) ESPECIALISTAS QUE SE ENCONTRAM A PARTICIPAR NO GRUPO DE DISCUSSÃO

A.: Nome -----

B.: Tempo de serviço -----

C.: Disciplina que lecciona -----

D.: Grau académico -----

1 – Gostaria que os (as) senhores (as) especialistas, em vossa condição de docentes da Instituição, compartilhassem connosco a vossa opinião acerca do insucesso escolar nas aulas de Matemática neste centro educativo.

2 – De forma particular, qual é a vossa percepção no concernente ao absentismo escolar nesta disciplina?

- 3 – Segundo a observação feita pelos (as) senhores (as), existem diferenças significativas entre homens e mulheres no absentismo escolar, especialmente nas aulas de Matemática?
- 4 - Há factores ligados a docência que estão na base do absentismo escolar? Quais são?
- 5 – Como a organização escolar pode influenciar no aparecimento deste fenómeno na escola?
- 6 – Os senhores (as) acham que as relações sociais podem determinar no surgimento do absentismo escolar?
- 7 – Em vossa opinião, como podemos resumir os aspectos que influenciam no surgimento do absentismo escolar na ESPdN, especialmente nas aulas de Matemática?
- 8 – Porque os aspectos didácticos podem contribuir no aparecimento deste insucesso?
- 9 – Como os aspectos curriculares imbuem na presença do absentismo escolar?
- 10 – Quais são as acções que os (as)senhores (as) especialistas sugerem que possam favorecer a diminuição do fracasso escolar nas aulas de Matemática da ESPdN e, de uma forma particular, o absentismo escolar.
- 11 – Os (as)senhores (as) têm uma outra consideração ou alguma outra sugestão acerca do absentismo escolar que queiram partilhar?

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

ANEXOS

Anexo nº 1 - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2011-2014



UNIVERSIDADE MANDUME YA NDEMUFAYO ESCOLA SUPERIOR PEDAGOGICA DO NAMIBE

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2011-2014

Introdução

Considerando que as Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, aprovadas pela resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, do Conselho de Ministros bem como o respectivo plano de implementação, estabelecem como uma das prioridades a expansão da rede, num quadro capaz de absorver todas as iniciativas de criação de Instituições de Ensino Superior.

Tendo em conta, por um lado, a necessidade de implantação progressiva e sustentável de Instituições de Ensino Superior no País tendo nesse âmbito a Província do Namibe beneficiado da Escola Superior pedagógica.

Convindo assegurar que a Escola Superior Pedagógica do Namibe desenvolva a sua actividade com base nas Prioridades de desenvolvimento económico e social da Região Académica VI " *Universidade Mandume Ya Ndemufayo* ", na qual esta inserida, com vista a

sua adequação aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do País, em conformidade com os programas do Governo.

Sendo que de acordo ao artigo 23º do Decreto Nº 7/09 de 12 de Maio, DR- I Serie Nº 87, as Instituições do Ensino Superior Publicas criadas devem em colaboração com os Governos Provinciais elaborar e apresentar os PDI (Planos de Desenvolvimento Institucional) ao órgão de tutela do Ensino Superior.

Este PDI é uma contribuição da Escola Superior Pedagógica do Namibe ao PDI da Reitoria da Universidade Mandume Ya Ndemufayo.

Começamos por apresentar uma análise SWOT para uma melhor projecção das acções a desenvolver futuramente.

Análise SWOT

Fraquezas	Ameaças
<p>Infraestrutura inadequada. Reduzido número de professores efectivos. Falta de transporte para o apoio as atividades da Direcção, actividades docentes e administrativas. Insuficientes vias de informação e comunicação. Insuficientes recursos financeiros. Falta de programas de algumas disciplinas de terceiro e quartos anos em todos os cursos. Insuficiente desenvolvimento de habilidades de caracter geral, intelectual nos estudantes que limita o cumprimento das exigências do processo docente educativo na educação superior. Insuficiente actividade científica investigativa do claustro. Falta de meios de financiamento a actividade de investigação Escassez de técnicos de laboratório Existência de poucos Licenciados, Mestres e Doutores Pouca articulação entre a Escola e o entorno. Insuficiente pessoal administrativo. Fracá atitude dos docentes perante os</p>	<p>Insuficiente nível de correspondência entre a matrícula e o perfil ocupacional dos estudantes. Insuficiente nível de correspondência entre os planos de formação de licenciados em educação e a cobertura de vagas. Lacunas de qualidade dos alunos que entram ao ensino superior Atraso na implementação dos acordos dos protocolos de cooperação. Quebras sistemáticas no calendário escolar. Falta de regime académico Falta de residências para os quadros. Falta de vagas para admissão do pessoal administrativo Falta de quotas para a realização das despesas com o pessoal em cargos de direcção e chefia. Dificuldade de recrutamento de recursos humanos devido aos baixos salários.</p>

<p>atrasos e ausências dos discentes. Insuficiente material bibliográfico Deficiente utilização dos poucos recursos bibliográficos existentes Insuficiente material de laboratório Insuficientes meios de ensino</p>	
<p>Forças</p>	<p>Oportunidades</p>
<p>Existência de uma estrutura orgânica (Direcção, Departamentos, Repartições). Disposição dos professores efectivos e colaboradores para o trabalho e para a superação. Incremento do nível académico e científico do claustro. Incremento da colaboração Cubana em quantidade e qualidade. Incremento do uso das novas tecnologias na docência. Incremento das acções de preparação do claustro para o desempenho como professores universitários. Criação de uma biblioteca. Estabelecimento de relações de trabalho com a Escola de Formação de Professores e com a Direcção de Educação na província. Existência de algum pessoal docente especializado. Única instituição de ensino superior na área da educação. Possibilidade de brindar serviços de assessoria científica, técnica e didáctico metodológica a instituições educacionais e entidades da província. Possibilidade de brindar serviços de consulta, busca e processamento de informação especializada. Possibilidade de realizar acções de formação contínua e superação na totalidade dos centros educacionais da província.</p>	<p>Possibilidade de se contratar docentes cubanos. Possibilidade de intercambio da instituição com o entorno . Existência de Varias regiões académicas e outras Universidades privadas com as quais podem ser estabelecidas alianças estratégicas e também a nível internacional. Articulação entre universidades beneficiando alunos e docentes. Promoção, em colaboração através de protocolos, de cursos de especialização de curta duração. Disponibilidade das Escolas para absorverem os técnicos formados. Disponibilidade das Escolas em cooperar com a formação, com os estágios e com os projectos académicos. Possibilidade de se criarem paulatinamente novos cursos adaptados as necessidades de formação. Incentivar os docentes a realizarem publicações científicas. Incentivar os docentes a realizarem comunicações científicas. Possibilidade de se realizarem jornadas científicas. Possibilidade de se criar uma revista da instituição. Disponibilidade de bolsas de estudo aos Professores e aos estudantes. Possibilidade de se reforçar a biblioteca em material bibliográfico e adequá-la as TICs. Criação de laboratórios virtuais. Criação de gabinetes para os docentes. Formação de quadros indispensáveis as necessidades da educação na Provincia. Falta de docentes nos níveis básico e médio com formação superior. Elevado número de alunos com formação média a nível da escola de formação de professores.</p>

	<p>Possibilidade de se obter um feed back do entorno em relação aos quadros formados na Instituição para se ajustar a realidade.</p> <p>Possibilidade de se expandir o sinal internet em toda a extensão da instituição para facilitar a busca do conhecimento científico.</p>
--	--

Para se minimizar as fraquezas e as ameaças e potenciar as forças e as oportunidades, a Direcção da Instituição elaborou um plano de acção que consta das seguintes actividades

No	Tarefas	Resp.	Executor	Nível de execução
1	Criar os Departamentos	Director	Director	Executado
2	Elaborar as propostas para nomear os chefes dos Departamentos.	Director	Director	Em curso
3	Atribuir as funções dos Directores Adjuntos.	Director	Director	Executado
4	atribuir as funções dos Departamentos	DAA	DAA DAC	Executado
5	Distribuir os professores por Departamentos	DAC	DAC DAA	Executado
6	Orientar modelo para do plano de trabalho do professor	DAC	Chefe de Dpto	Executado
7	Orientar modelo para o programa analítico de cada disciplina	DAC	Chefe de Dpto	Em curso
8	Nomear um professor que coordene cada turma.	DAA	ChefeDpto	Pendente
9	Constituir os colectivos de ano	DAA	Chefe	Pendente

			Dpto	
10	Criar as Repartições	Director	Director DAA DAC	Executado
11	Propor a nomeação dos chefes das Repartições	Director	Director	Pendente
12	Formar os Chefes de departamento	DAA	DAA DAC	Permanente
13	Organizar o controlo as aulas	DAA	Chefes de Dptos	Permanente
14	Organizar aulas metodológicas demonstrativas e de comprovação.	DAA	Chefe Dpto	Permanente
15	Elaborar política científica da escola	DAC	DAC	Em curso
16	Organizar o processo de fim de curso.	DAC	DAC	Em curso
17	Elaborar a convocatória das primeiras jornadas Cientificas da ESP de Namibe.	DAC	DAC	Pendente
18	Constituir Conselho Científico da ESP de Namibe.	Dtor	DAC	Em curso
19	Coordenar o trabalho da biblioteca	DAC	Chefe de Dpto	Permanente
20	Fazer um diagnóstico de necessidades de superação no sector educacional.	DAC	DAC	Em curso
21	Fazer um levantamento dos professores da escola que podem trabalhar pós grado.	DAC	Chefe Dpto	Pendente
22	Elaborar o plano de pós grado do 2013	DAC	Chefe Dpto	Em curso

Em função da análise SWOT e das principais linhas de acção para os próximos tempos, o PDI da Escola Superior Pedagógica do Namibe, rege-se pelos princípios, visão, missão e estratégias que se seguem.

Princípios

Estreitamento da relação investimento e ensino e incremento na prestação e interacção com a sociedade

Enraizamento dos projectos na realidade social com comprometimento activo na compreensão e resolução dos problemas relacionados com o desenvolvimento económico, social, tecnológico e comunitário.

Incremento dos projectos de investigação nomeadamente no âmbito da formação inicial, contínua e especializada

Articulação entre a investigação realizada no quadro dos Doutoramentos e mestrados e as necessidades da região académica.

Perfil institucional

Decreto- Lei 44530 de 21 de Agosto de 1992 nº 1/85 de Janeiro, D.R. nº 9/85 1ª Serie de 28 de Janeiro onde foi criada a UAN- Universidade Agostinho Neto.

Ao abrigo do Decreto de 12 de Maio nº 7/09 são criadas as Regiões académicas em número de 6

Ao abrigo do Artigo 16º do Decreto 7/09 de 12 Maio, DR-Iª Serie-Nº 87, é criada a Escola Superior Pedagógica do Namibe.

a) Breve histórico da Escola Superior Pedagógica

Aprovação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior pela resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, do Conselho de Ministros.

Absorção de todas as iniciativas de criação de Instituições de Ensino Superior.

Criação da Escola Superior Pedagógica na Província do Namibe, cuja função é a formação de docentes à nível de licenciaturas para suprir a necessidade de quadros no ensino primário, 1º e 2º ciclos do ensino secundário.

Crescimento significativo a nível Provincial do número de Instituições de ensino¹.

¹Em 2009 a Província do Namibe beneficiou de mais dois Institutos Médios para além dos quatro já existentes além de que também já foi criado mais uma Escola de formação de Professores na Bibala que iniciou com as aulas no ano lectivo 2010

O processo de formação de Professores vinha criando grandes transtornos a Província, já que os estudantes tinham de se deslocar a vizinha Província da Huíla para frequentarem o ISCED criando um vazio nas Instituições em que laboravam, o que tem estado a diminuir desde 2011 com a abertura da Escola Superior pedagógica do Namibe.

Para assegurar o normal funcionamento das aulas, o governo Provincial, cedeu para o efeito, mediante o ofício 202/1ª/CE/GAB/DPECTN/010, as instalações da Escola Maria de Lourdes Van-Dúnen, que será substituída pelas futuras instalações da Escola Superior a serem construídas.

b) Missão

Contribuir para o desenvolvimento da sociedade, promovendo um ensino superior de qualidade na área de educação, ensino e investigação.

Atender aos graves e recorrentes problemas educacionais da região e do País e redireccionar esforços no sentido de contribuir para a sua compreensão e resolução.

Redefinir as relações entre ensino, investigação e prestação de serviços e interacção com a sociedade, de forma a elevar a coerência e a relevância social do trabalho académico, avaliando a sua qualidade em função de critérios negociados, flexíveis e ajustados a natureza diversa de projectos desenvolvidos.

c) Finalidades

Adequação aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social, tecnológico e comunicação da sua área de inserção, em conformidade com os programas do Governo

Tomar posição fundamentada sobre matérias de interesse para o progresso educacional do País

d) Objectivos e Metas

Responder as solicitações do mercado de emprego

Adequar e incrementar a qualidade e preparação dos quadros

Melhorar a qualidade de ensino e do pessoal docente

Aumentar em número e em qualidade os alunos que saem do sistema universitário

Desenvolver actividades de investigação

Ser reconhecida pelos alunos, mercados e pares, pela qualidade do ensino, relevância do conhecimento e pertinência de intervenção na sociedade

Promover uma atmosfera institucional propiciadora de bem-estar, de elevada motivação e que ofereça oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional

Estreitamento da relação investigação ensino e incremento de projectos de prestação de serviços e interacção com a sociedade

Incremento de projectos de investigação e intervenção centrados na escola/ sala de aula, com a participação dos professores e dos alunos, nomeadamente no âmbito dos projectos de formação inicial, continua e especializada

e) Áreas de actuação académica

Numa primeira fase

Ciências da Educação

Posteriormente

Letras

Ciências Humanas e Sociais

Ciências Exactas

f) Responsabilidade Social da Escola Superior Pedagógica do Namibe

Enfatizar a contribuição, a inclusão e ao desenvolvimento económico e Social da região

g) Política de extensão e pesquisa

Desenvolver com os pares um quadro de cooperação e intercambio que possibilite avanços nessa matéria, fundamentalmente com o ISCED do Lubango e com outras Universidades do País e do estrangeiro

h) Visão de desenvolvimento

Transformar paulatinamente a Escola Superior pedagógica numa Instituição com:

Curricula de nível mundial

Programas de estudo exigentes, mas motivadores

Forte articulação com as escolas e com as comunidades

Qualidade de ensino acreditada e controlada

Evoluir para infra-estruturas adequadas

Pessoal docente altamente qualificado e motivado

Impulsionadora da economia Angolana

Programas e projectos de investigação credíveis

Indutora de vantagens competitivas para a nação

Adequada as necessidades reais do mercado

GESTÃO INSTITUCIONAL

A gestão institucional assegura-se de:

Órgãos Executivos

Director e seus colaboradores: Directores Adjuntos

Chefes de departamento de ensino e investigação

Chefe do Departamento de Assuntos Académicos(DAAC)

Departamento de Administração Geral (DAG)

Órgãos de Apoio

Biblioteca

Gabinete de Comunicação e Imagem(GCI)

Gestão Administrativa

a) Estrutura Organizacional, Instancias de decisão e organigrama Institucional e Académico

b) Órgãos colegiais: atribuições, competências e composição

Assembleia

Conselho de Direcção

Conselhos Pedagógicos e científicos

c) Serviços executivos e de apoio as actividades académicas

Gabinete do Director

Gabinete dos Directores Adjuntos

DAAC

DEIs

Departamento de Administração Geral

Biblioteca

d) Relações e parcerias com a comunidade e Instituições

Organização e Gestão de Pessoal

- a) **Corpo docente** – Nacional e estrangeiro, entre Licenciados, Mestres e Doutores(ver anexo) em regime de exclusividade e colaboração.

b) Cronograma e plano de expansão do corpo docente

Existem disponíveis 66 docentes Nacionais e estrangeiros para assegurar as aulas do período da vigência do PDI(ver anexos)

Deverá elaborar-se um quadro para que dentro dos primeiros 5 anos os licenciados atinjam o grau de Mestre e os Mestres atinjam num período de 4 a 6 anos o grau de Doutor.

c) Corpo técnico Administrativo

Deverão ser admitidos por concurso público de acordo as áreas administrativas já criadas, e essa admissão devesse ir progredindo de forma paulatina de acordo a realidade.

Política de atendimento aos discentes

Concessão de bolsas de estudo

Orientação profissional dos discentes

Acompanhamento dos egressados e sua integração no mercado de trabalho

Organização estudantil(Espaço para participação e convivência estudantil)

ORGANIZAÇÃO ACADÉMICA

Organização Didático – Pedagógica

Perfil do egresso a ser concertado pelos Departamentos de Ensino e Investigação

Seleção de conteúdos

Princípios metodológicos

Processo de avaliação

Práticas pedagógicas inovadoras

Políticas de estágio, prática profissional e actividades complementares

Políticas e práticas de educação a distância

Políticas de educação inclusiva(PNE- Portadores de necessidades especiais).

Oferta de cursos e programas (Presenciais e a distancia)

Número de vagas: Numa primeira fase apenas 350, sendo uma turma para cada um dos 5 cursos de arranque em dois turnos, mais um de geografia iniciado em 2012, para permitir a criação de espaços para a continuidade dos cursos e para futuros ingressos.

Dimensão das turmas: 35 alunos

Turno de funcionamento e regime de matrícula: Durante o período de vigência do PDI funcionaram três turnos.

No cronograma do Plano de expansão no período da vigência do PDI, destacam-se as seguintes áreas prioritárias

Graduação (Bacharelato e Licenciatura)

Sequenciais (formação específica, complementação de estudos)

Programas especiais de formação pedagógica

Programas de extensão

Programas de pesquisa

INFRA-ESTRUTURA

a) Infra-estrutura física: 12 salas de aula, 1 biblioteca, 4 laboratórios dos quais 1 de física, 1 de biologia, 1 de química e 1 de informática, instalações administrativas, sala de docentes, Departamentos, área de lazer entre outros)

b) Estratégias e meios para a comunicação interna e externa previstos na vigência do PDI (intranet, internet, Jornais e Revistas,).

ASPECTOS FINANCEIROS E ORÇAMENTARIOS

Estratégia de gestão económica financeira

Planos de investimento

Previsão orçamental e cronograma de execução (5 anos).

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

a) Avaliação e acompanhamento das actividades académicas de ensino, pesquisa e extensão, planeamento e gestão (metodologia, dimensões e instrumentos a serem utilizados no processo)

Trabalho em grupo

Avaliação da aprendizagem

Avaliação Curricular

Avaliação Institucional

b) Formas de utilização dos resultados das avaliações

Número de Doutores

Rácio Professores/Alunos

Produção Científica

Biblioteca

ANEXOS

Tabela 1. Corpo Discente da Escola Superior Pedagógica do Namibe

Ano académico	Alunos											
	Inscritos			Matriculados			Abandonos			Aproveitamento		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
2011	814	907	1721	198	152	350	17	10	27	131	108	239
2012	1083	1032	2115	400	330	730						
GLOBAL												

Tabela 2. Docentes angolanos em regime integral por especialidades e graus académicos

ESPECIALIDADES	DOCENTES POR GRAU ACADÉMICO			TOTAL
	DOCTORES	MESTRES	LICENCIADOS.	
Português			1	1
Inglês				
Francês				
Matemática			1	1
História				
Geografia		1		1
Física				
Química				
Biologia			2	2
Psicologia			1	1
Pedagogia				
Defectologia				
Informática				
Sociologia				

TOTAL		1	5	6
-------	--	---	---	---

Tabela 3. Docentes Cubanos em regime integral por especialidades e graus académicos

ESPECIALIDADES	DOCENTES POR GRAU ACADÉMICO			TOTAL
	DOUTORES	MESTRES	LICENCIADOS.	
Português				
Matemática		2	3	
Física		1	2	
Química	1	2	1	
Biologia		2		
Ingles			1	
Informática		1		
Pedagogia		2		
Geografia				
Psicologia		1		
TOTAL				

Tabela 4. Docentes angolanos em regime parcial por especialidades e graus académicos

ESPECIALIDADES	DOCENTES POR GRAU ACADÉMICO			TOTAL
	DOUTORES	MESTRES	LICENCIADOS.	
Português			2	2
Inglês			1	1
Francês			1	1
Matemática		1	1	2
História			1	1
Geografia				
Física				
Química				
Biologia			1	1
Psicologia			1	1
Pedagogia			2	2
Defectologia				
Informática				
Sociologia			1	1
TOTAL		1	11	12

Tabela 5. Docentes angolanos em regime eventual por especialidades e graus académicos

ESPECIALIDADES	DOCENTES POR GRAU ACADÉMICO			TOTAL
	DOCTORES	MESTRES	LICENCIADOS.	
Português			5	5
Inglês			2	2
Francês			1	1
Matemática		6	3	
História			1	
Geografia		1		
Física		1	1	
Química	1	1	2	4
Biologia		1	3	4
Psicologia			4	4
Pedagogia			4	4
MIC		1		1
Informática			2	
Sociologia			1	
TOTAL	1	11	29	41

Tabela 6. Total de Docentes por especialidades e graus académicos

ESPECIALIDADES	DOCENTES POR GRAU ACADÉMICO			TOTAL
	DOCTORES	MESTRES	LICENCIADOS.	
Português			5	5
Inglês			3	3
Francês			1	1
Matemática		8	8	16
História			1	1
Geografia		1		1
Física		2	3	5
Química	2	3	3	8
Biologia		3	4	7
Psicologia		1	5	6
Pedagogia		2	5	7
MIC		1		1
Informática		1	2	3
Sociologia		1		1
	2	23	41	66
Educação Física				
TOTAL				

Tabela 7. Evolução do número de professores por ano académico

ANO ACADÉMICO	QUANTIDADE DE DOCENTES			TOTAL
	DOUTORES	MESTRES	LICENCIADOS.	
2011	1	13	22	36
2012	2	23	41	66

Tabela 8. Funcionários Administrativos

Área de serviço	Regime	Quantidade de Funcionários
Departamento de Administração Geral	Integral	1
Repartição de Recursos Humanos	Integral	1
Repartição de Finanças	Integral	1
Repartição de Património	Integral	1
Repartição de expediente	Eventual	1
Biblioteca	Integral	1
Limpeza	Eventual	4
Guarda	Eventual	8

NAMIBE, 23 DE NOVEMBRO DE 2012

O CONSELHO DE DIREÇÃO