



**UNIVERSIDAD DE LAS TUNAS**

**TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÃO E SUCESSO  
ACADÉMICO: ESTUDO COM ALUNOS DO 1º ANO  
DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA**

Mbaz Nauege





# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA.....	16
1.1. INTRODUÇÃO .....	16
1.2. PERSPETIVA HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DO ES EM ANGOLA.....	17
1.2.1. ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO COLONIAL (ATÉ 1974)..	18
1.2.2. PERÍODO DA UNIVERSIDADE ÚNICA (ATÉ 1992) .	24
1.2.3. ALARGAMENTO ÀS INSTITUIÇÕES DE ES PRIVADO (ATÉ 2002) .....	26
1.2.4. UNIVERSIDADES REGIONAIS (A PARTIR 2009 ATÉ À ATUALIDADE) .....	27
1.3. A UNIVERSIDADE LUEJI A' NKONDE (ULAN).....	38
1.4. EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDÉ (ULAN).....	44
1.5. DESAFIOS DE DESENVOLVIMENTO PARA O ES EM ANGOLA.....	49
1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
CAPÍTULO 2 – TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO .....	59
2.1. INTRODUÇÃO .....	59
2.2. TRANSIÇÕES E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO .....	60
2.3. TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR .....	63
2.4. ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR .....	70
2.4.1. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE.....	74

2.4.2. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS E SEU IMPACTO NA ADAPTAÇÃO .....	90
2.5. IMPACTO DA TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO NO RENDIMENTO ACADÉMICO .....	97
2.5.1. CONDICIONANTES PESSOAIS DA APRENDIZAGEM E SUCESSO ACADÉMICO.....	105
2.5.2. CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS DA APRENDIZAGEM E DO RENDIMENTO.....	110
2.6. DIFICULDADES E APOIOS NA TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO ACADÉMICA .....	113
2.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
CAPITULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	122
3.1. INTRODUÇÃO .....	122
3.1.1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO .....	123
3.1.2 OBJETIVOS DO PRIMEIRO ESTUDO .....	123
3.1.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	124
3.2. FASE 1: ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS.....	125
3.2.1 AMOSTRA.....	126
3.2.2 PROCEDIMENTOS .....	126
3.2.3 RESULTADOS .....	127
3.3. FASE 2 - CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE DIFICULDADES NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR.....	129
3.3.1 OBJETIVO E QUESTIONÁRIO .....	130
3.3.2 AMOSTRA.....	131
3.3.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS ...	131

3.3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	132
3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: VIVÊNCIAS ACADÉMICAS, DIFICULDADES E RENDIMENTO ACADÊMICO .....	136
4.1. INTRODUÇÃO .....	136
4.2. VIVÊNCIAS E DIFICULDADES ACADÉMICAS NA FASE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR .....	137
4.2.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DO ESTUDO .....	137
4.2.2. PARTICIPANTES .....	137
4.2.3. PROCEDIMENTOS .....	139
4.2.4. RESULTADOS .....	140
4.2.5. VIVÊNCIAS E DIFICULDADES ACADÉMICAS SEGUNDO O CURSO FREQUENTADO .....	160
4.3. VIVÊNCIAS E DIFICULDADES ACADÉMICAS NO INÍCIO DO 2º SEMESTRE E SEU IMPACTO NO RENDIMENTO ACADÊMICO .....	175
4.3.1. PARTICIPANTES .....	176
4.3.2. PROCEDIMENTOS .....	176
4.3.3. RESULTADOS .....	177
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO .....	202
5.1. INTRODUÇÃO .....	202
5.2. CONTRIBUIÇÕES DA PARTE TEÓRICA .....	202
5.3. RESULTADOS DA PARTE EMPÍRICA .....	204
5.4. PRINCIPAIS CONCLUSÕES .....	213

5.5. LIMITAÇÕES, IMPLICAÇÕES E FUTUROS DESENVOLVIMENTOS DESTE ESTUDO .....	215
--	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

## **INTRODUÇÃO**

O Ensino Superior (ES) em Angola tem vindo a ser alvo de grande desenvolvimento ao longo das últimas décadas em grande medida potenciado por ações de melhoria das instituições, do maior investimento público e do reforço da legislação sobre este nível de ensino. Como nos demais países, este desenvolvimento do ES acompanha o próprio desenvolvimento económico e social, assumindo-se o ES como motor ou parceiro importante do desenvolvimento científico, cultural e técnico da sociedade.

Assim, progressivamente se foi ampliando a rede de instituições e de cursos, assim como aumentando o volume de estudantes que cursam o ES (Paulo & Almeida, 2018). Também gradualmente se começa a destacar a necessidade de atender aos estudantes, à sua permanência e sucesso académico, procurando aumentar as taxas de conclusão dos cursos. Esta necessidade cresce à medida que a própria universidade vai abrindo as suas portas a novos públicos, alguns deles pertencentes a grupos sociais desfavorecidos e pouco associados à frequência do ES uns anos atrás. Nesta altura, a par das questões da quantidade, o ES está hoje também preocupado com as questões da qualidade procurando responder da melhor forma ao investimento que a sociedade e as famílias fazem na formação académica superior.

## **Expansão do Ensino Superior em Angola**

A necessidade de expansão conduziu nos últimos anos a uma reorganização da rede de Ensino Superior no país. Essa expansão procurou responder às necessidades de crescimento económico de Angola, havendo já também preocupações ao nível da melhoria da qualidade da oferta formativa disponível. A expansão ocorrida procurou, também, assegurar um maior equilíbrio de formação superior e de diferentes cursos em todo o país, nomeadamente concretizando o objetivo de implementação, de forma faseada, de um estabelecimento público de Ensino Superior em cada uma das 18 províncias. De referir que este aumento da oferta favoreceu a permanência de quadros superiores nas regiões de origem e alcançar um maior equilíbrio nacional na distribuição de pessoal qualificado.

Com o fim da guerra civil em 2002, foi possível expandir o Ensino Superior (ES) a nível nacional. A democratização da Universidade Agostinho Neto (única universidade pública) e a criação de seis universidades públicas em 2009 configuram uma tendência para uma desconcentração territorial do sistema universitário. O aparecimento de várias universidades e instituições privadas, assim como o aumento no número de cursos, permitiu aumentar significativamente o número dos alunos de várias classes sociais (alunos de diferentes grupos socioculturais, alunos que trabalham e sem trabalho, alunos provenientes de famílias desfavorecidas) a frequentar o subsistema de Ensino Superior. No

primeiro capítulo desta tese teremos oportunidade de descrever com o necessário pormenor a história e o desenvolvimento do ES em Angola nas últimas décadas, em particular após a independência do país.

Segundo o Ex-Presidente de Angola, Sr. Engenheiro Eduardo dos Santos, este aumento de instituições de ensino representa um grande investimento económico que se traduzirá em desenvolvimento humano e “agora impõe-se que haja mais investimentos para melhorar a qualidade do ensino que é prestado nas nossas escolas e universidades”. Angola tem atualmente um Departamento Ministerial para o Ensino Superior que traduz o crescente investimento e reconhecimento deste nível de ensino como motor de desenvolvimento humano e capacitação dos cidadãos. Neste quadro, criam-se mecanismos de avaliação e controlo de qualidade que possibilitam identificar potencialidades, fragilidades e também mecanismos de monitorização e avaliação destas instituições e dos seus projetos de formação.

Esta tese centra-se nos estudantes do ES, suas vivências e seu sucesso académico. O presente trabalho reportará o que se tem vindo a fazer internacionalmente, e em particular em Portugal, por esta tese ser feita na Universidade do Minho. Pela análise de realidades homólogas, pretendemos fundamentar uma leitura da realidade do ES em Angola e tomar isso em consideração em algumas propostas de investigação e de intervenção com que terminaremos esta tese.

## **Acesso e sucesso no Ensino Superior**

A entrada na Universidade constitui, por si só, uma mudança de contexto acadêmico e social relevante e marcante para o jovem estudante, que se irá deparar com inúmeras situações novas a que terá de dar resposta. O ES representa para os alunos ingressantes um conjunto de exigências e desafios, genericamente descritos na literatura, e que são comuns à realidade académica dos diversos países.

Neste sentido, as instituições de Ensino Superior

“não podem preocupar-se apenas com o desempenho académico dos seus estudantes ou com a necessidade de prepará-los para se tornarem sujeitos altamente qualificados. Deve antes perspectivá-los de forma global e sistémica, como indivíduos que vivenciam um processo de transição em diferentes esferas das suas vidas e para quem os recursos sociais se assumem como fatores relevantes em tal processo de adaptação. Importa, pois, procurar alcançar o equilíbrio possível entre os desafios que este novo contexto coloca aos estudantes e as respostas dadas pelas instituições que os recebem” (Seco et al., 2005).

A transição do jovem adulto para o Ensino Superior pode assim assumir-se como uma experiência mais ou menos positiva, implicando dos estudantes a mobilização dos seus recursos pessoais para proceder à sua adaptação a um novo contexto, a uma nova vida social, às novas exigências e desafios da formação académica superior. De acrescentar

que, podendo algumas vezes não estar preparados para esta transição, os estudantes podem apresentar comportamentos e formas de agir, nem sempre os mais adequados. Nesta linha, vários autores têm vindo a valorizar e a investigar estas particularidades do processo de transição e adaptação académica dos estudantes, particularmente os do 1º ano, ao ES.

Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2000a; 2000b) conceptualizam esta fase de ajustamento ao Ensino Superior como um “processo complexo e multidimensional, que envolve múltiplos fatores de natureza intrapessoal e de natureza contextual” (p. 12). De acordo com o ponto de vista destes autores, as mudanças que os estudantes sofrem neste período, não são apenas a nível das competências intelectuais e conhecimentos adquiridos, ou seja, mudanças cognitivas relacionadas com o que vão aprender de novo no contexto universitário, mas também ao nível da construção da identidade pessoal, designadamente atitudes, valores, interesses, objetivos, aspirações, autoestima e relacionamento interpessoal.

Com efeito, as evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas permitem-nos referir que a transição do ensino secundário para o ES é uma transição particularmente desafiadora, exigindo que os jovens estudantes se confrontem com múltiplas e complexas tarefas (nos domínios académico, social, vocacional, pessoal e emocional das suas vidas) e que as resolvam de uma forma mais ou menos bem-sucedida para que, assim, possam progredir

obtendo sucesso acadêmico e desenvolvendo-se do ponto de vista psicossocial. Não é, portanto, de admirar que os jovens enfrentem, nesta importante transição educativa, dificuldades acrescidas nas suas tentativas em lidar com tais desafios e exigências, e que o problema da adaptação ou do ajustamento dos jovens ao contexto universitário se tenha assumido como um dos principais problemas no estudo desta população estudantil, em particular ao longo do seu primeiro ano.

Falando da multidimensionalidade da adaptação acadêmica, importa atender que os objetivos da educação universitária se estendem para além do domínio estritamente cognitivo ou da aprendizagem, antes considera uma perspectiva de formação integral dos indivíduos. Neste sentido, estudar a transição e adaptação dos alunos à Universidade não poderá ocorrer tendo como medida apenas o seu sucesso acadêmico, uma vez que muitas outras transformações pessoais devem ocorrer neste período. Esta perspectiva de desenvolvimento do jovem-adulto, permite-nos olhar o ajustamento do estudante de forma mais lata (que integra, mas não reduz unicamente à forma como os estudantes respondem aos desafios acadêmicos no campo das aprendizagens do seu curso). É nesta linha de pensamento que surge a pertinência de se investigar a forma como os estudantes se adaptam ao contexto universitário, desta vez, considerando fatores de natureza pessoal e contextual, variáveis acadêmicas (rendimento, persistência/abandono acadêmicos) e variáveis não-acadêmicas (desenvolvimento

psicossocial, identidade, carreira vocacional, autonomia) na análise dos seus resultados.

Com efeito, um corpo crescente de investigação nesta área tem demonstrado não só que o desenvolvimento dos estudantes se processa de uma forma holística (as mudanças numa área são, habitualmente, acompanhadas por mudanças noutras áreas), como as fontes desse desenvolvimento são, também elas próprias, holísticas (i.e., que as mudanças numa dimensão são configuradas por múltiplas experiências e fatores determinantes). De forma similar, essa mesma investigação tem também demonstrado que a aprendizagem não é independente do desenvolvimento, e que os resultados académicos obtidos pelos alunos surgem configurados por uma diversidade de fatores que ocorrem tanto dentro como fora das salas de aula. O processo de adaptação ou de ajustamento ao contexto universitário não pode, assim, ser desligado do processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos, nomeadamente quando falamos em jovens-adultos. Aliás, cremos que essa integração permitirá atribuir mais sentido e significado aos resultados obtidos ao não negligenciar, nem as exigências colocadas pelo contexto ou as formas como os estudantes lhes respondem, nem a forma como o desenvolvimento se processa, e afeta, necessariamente, a qualidade dos resultados obtidos (Soares, 2003).

As dificuldades de adaptação/ajustamento académico conduzem, frequentemente, ao insucesso ou à desistência dos estudantes do Ensino Superior, mesmo

que alguns jovens possam obter bons resultados acadêmicos (sucesso acadêmico) e manterem-se no campus em circunstâncias desfavoráveis. As medidas de ajustamento (acadêmico, social-emocional e institucional, por exemplo), mais do que medidas do rendimento ou de persistência acadêmica, podem revelar-se, por isso, medidas mais precisas e relevantes na compreensão do processo a partir do qual os estudantes experienciam a vida universitária e como essas suas vivências podem afetar os seus resultados acadêmicos (Araújo, 2017; Astin, 1993; Strange & Banning, 2001).

Desta forma, consideramos que seria útil o desenvolvimento de um projeto de investigação em Angola que procurasse integrar os contributos das perspetivas desenvolvimental e contextual no estudo da adaptação académica. O presente trabalho situa-se nesta linha de preocupações e pretende contribuir para a compreensão do impacto das expectativas e das vivências académicas no sucesso/abandono académico dos alunos universitários do 1º ano no contexto cultural Angolano. Quando as Universidades recebem hoje alunos bastante heterogéneos a diversos níveis, quer no que respeita às suas capacidades e competências quer ao nível das suas motivações e aspirações, as instituições de Ensino Superior devem estar mais atentas a tais diferenças pois que estas podem traduzir menor preparação e autonomia dos estudantes para lidarem com as exigências e estar na origem de algum insucesso e abandono académico.

## **Relevância do tema**

Relativamente à relevância deste tema, tal como já foi sendo referido atrás, a entrada no Ensino Superior (ES) está envolta em diversos fatores que poderão facilitar ou dificultar a adaptação dos estudantes. Como referimos esta transição e adaptação académica estão condicionadas por diversas variáveis pessoais e contextuais. De entre tais variáveis pessoais é possível destacar: a sua motivação, as expectativas, os métodos de estudo, os conhecimentos académicos anteriores, a autonomia e características de personalidade, e as experiências e processos que o estudante vivencia e mobiliza, respetivamente, nestas situações de transição e adaptação. À medida que chegam ao ES alunos menos tradicionais, ou seja, os chamados “novos públicos”, mais possibilidades temos de encontrar no mesmo curso e na mesma sala de aula alunos bastante diferenciados nestas características psicológicas e académicas. A complexidade social, cultural e linguística dentro de uma mesma sala de aula, associada a uma multiplicidade de percursos dos estudantes pautados por problemas de transição, de conciliação de papéis, de integração ou de rendimento, justificam uma maior atenção dos professores e das instituições do ES aos alunos que anualmente acolhem.

Na verdade, progressivamente nas últimas décadas, o Ensino Superior, sobretudo o universitário, absorveu um número progressivamente maior de alunos provenientes de grupos socioculturais menos

favorecidos, o que tem sido apontado como fator de massificação e democratização (Costa, Lopes, & Caetano, 2014). Este fenómeno, em Portugal, explica por exemplo que a escolaridade dos jovens hoje com 21 anos é três vezes superior à dos seus pais (Lopes, 2015), mesmo assim ainda nos dias de hoje aos 21 anos é maior a percentagem de alunos provenientes de famílias mais escolarizadas (Almeida, 2013). Centrando-nos ainda em Portugal, o contraste é particularmente evidente se tomarmos a evolução do ES no último meio século. Por exemplo, na década de 60 do século passado (Nunes, 1968), os estudantes de origens privilegiadas tinham 160 vezes maior probabilidade de acesso ao ES e a investigação mais recente reduz esse fosso a três vezes, mantendo-se sobretudo evidente em cursos muito valorizados socialmente como Medicina, Farmácia e Belas-Artes (Lopes, 2015).

Esses alunos trazem consigo certas características que a universidade deve conhecer e gerir potenciando as positivas e modificando as menos favoráveis ao sucesso da sua adaptação e realização académica. A este respeito, Santos (2001) faz referência a variáveis pessoais, interpessoais, e institucionais que afetam a permanência e sucesso académico do aluno do Ensino Superior. Faria e Santos (1998) referem a conjuntura universitária como pouco organizada precisando os estudantes de um elevado nível de autorregulação da aprendizagem. Ao longo das primeiras semanas os alunos que transitam pela primeira vez do ensino médio para ensino universitário não estão habituados às formas de ensinar e de aprender

no ES, acrescentando nesse fato os métodos de aprendizagem e os hábitos de estudo que os alunos consolidaram no ensino secundário, etc. pois não são conforme as características e exigências do nível de estudos que começam a frequentar (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Araújo, 2017). Por que existe um divórcio entre as metodologias e o conhecimento relativo ao conteúdo que os alunos possuíam e o conhecimento exigido no Ensino Superior, Santos (2001) sugere que a universidade precisa se esforçar no apoio aos alunos que apresentam dificuldades nas suas aprendizagens, fracas competências de pensamento crítico, ou de leitura e escrita de textos, e, como tal, se mostram menos preparados para obterem êxito acadêmico nos cursos que passam a frequentar, situação que pode ocorrer em função de características pessoais (género, origem sociocultural) e da natureza dos cursos frequentados (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006).

Assim, esta temática tem vindo de forma crescente a ser alvo de um enfoque cada vez mais aprofundado por parte das instituições e dos seus docentes e investigadores, uma vez que é de extrema importância analisar quais os fatores que se encontram relacionados com o sucesso e o insucesso acadêmico dos alunos no ES. Esta investigação e publicações decorrentes podem ser o suporte necessário à organização pelas instituições de serviços de apoio à transição e adaptação dos seus estudantes, em particular ao longo do primeiro ano. Sobretudo importa atender de forma preventiva aos fatores mais diretamente associados ao insucesso

e abandono acadêmico, procurando-se diminuir as suas elevadas taxas de incidência junto dos alunos do primeiro ano.

De acordo com alguns autores, embora a relação entre os estudantes e a universidade seja fundamental para ambos, a explicação antecipada do comportamento é unilateral (Miller, 2005). Assim, tradicionalmente a universidade apresenta aos alunos as condições que tem para oferecer e não procura recolher informação específica acerca dos seus candidatos. Por exemplo, a universidade não toma consciência que bastantes alunos ingressantes formulam expectativas académicas bastante elevadas e até irrealistas e que muitas vezes não são suscetíveis de se concretizarem no mundo académico (Miller, 2005). A relevância deste tema decorre do impacto das expectativas no comportamento e nas experiências académicas subsequentes (Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). Neste sentido, quanto mais cedo os alunos se adaptarem ao ambiente académico e ajustarem as suas expectativas, menor é a probabilidade de se sentirem frustrados, insatisfeitos e menos adaptados ao ES (Howard, 2005).

### **Objetivo e organização da tese**

Havendo um espaço próprio no terceiro capítulo desta tese para descrever em maior pormenor os objetivos da investigação, podemos agora referir dois objetivos principais: (i) a adaptação e validação de instrumentos portugueses de avaliação das expectativas e das vivências académicas dos alunos do Ensino Superior

em Angola; e (ii) a análise da transição e adaptação académica dos alunos ao longo do 1.º ano no Ensino Superior e como estes processos influenciam o seu desempenho académico, aqui considerado em termos de rendimento escolar. Como veremos, estes eram os objetivos iniciais, contudo dificuldades havidas no momento de análise dos questionários aplicados fizeram-nos alterar o primeiro objetivo da nossa tese.

Relativamente à organização desta tese, a mesma está apresentada por capítulos. No Capítulo 1, intitulado “O Ensino Superior em Angola” apresentaremos uma contextualização histórica do Ensino Superior em Angola de forma a possibilitar ao leitor uma compreensão mais ampla do contexto social, educacional e político em que foram ocorrendo mudanças e desenvolvimento do ES angolano ao longo das últimas décadas. Dar-se-á especial atenção às universidades públicas e mais especificamente à Universidade Lueji A’Nkonde por ter sido aquela a que estamos vinculados e por ser também aquela onde se realizou o estudo empírico descrito na presente tese. Serão apontados alguns indicadores da evolução do ES e também dados relativos ao sucesso dos alunos que frequentam o Ensino Superior em Angola, pensando desta forma melhor enquadrar as questões da transição e adaptação dos estudantes a este nível académico.

No Capítulo 2, intitulado “Transição, adaptação e sucesso académico dos alunos do 1.º ano”, será apresentado um enquadramento teórico dos conceitos

de transição do ensino secundário para o ES, bem como do processo de adaptação ou ajustamento do estudante ao Ensino Superior, especificando as variáveis que o facilitam ou dificultam tais processos. Em particular, daremos maior atenção ao conceito de adaptação ao ES por forma a caracterizar os alunos e a perceber de que forma a qualidade da sua adaptação influencia o sucesso académico. Serão refletidos aspetos relacionados com o desenvolvimento do jovem adulto e o impacto que a vivência universitária poderá ter em termos globais, tomando em consideração as expectativas e as vivências académicas dos alunos ao longo do 1º ano.

No Capítulo 3, intitulado “Metodologia do estudo empírico” iniciamos a descrição da parte empírica deste trabalho. Este capítulo incluiu a descrição da natureza e objeto deste estudo, assim como serão apresentadas as questões de investigação que suportam as escolhas ao nível dos instrumentos e dos procedimentos utilizados. Como veremos, os objetivos iniciais de adaptação e validação dos questionários de expectativas e de vivências académicas em estudantes do 1º ano não foram alcançados, tendo-se mudado a estratégia de avaliação para um levantamento de dificuldades adaptativas tomando o próprio discurso dos estudantes através da realização de entrevistas.

No Capítulo 4, intitulado “Apresentação e análise dos resultados: Vivências, dificuldades e rendimento académico”. Neste capítulo apresentamos os resultados dos dois estudos empíricos realizados

junto de estudantes do 1º ano do Ensino Superior da Universidade Lueji A' Nkonde. Mais concretamente descrevemos as dificuldades sentidas pelos estudantes, as transformações que sentiram em termos pessoais com a entrada no Ensino Superior e que apoios receberam, bem como sugestões que colocam aos responsáveis da Universidade no sentido de melhorias no seu funcionamento. Este mesmo estudo foi depois repetido no início do 2º semestre e nessa altura, tendo-se identificado os estudantes, cruzamos essa informação com o rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano (classificações escolares no currículo do respetivo curso).

No Capítulo 5, intitulado “Discussão dos resultados e conclusão”, serão sublinhados os principais resultados obtidos no estudo e serão discutidos os mesmos tendo em conta o enquadramento teórico desta investigação, e também as implicações práticas decorrentes dos dados. Ainda neste capítulo estaremos atentos a algumas das limitações metodológicas do presente estudo e apontamos linhas para um possível desenvolvimento de investigações futuras nesta área. Serão ainda apontadas algumas pistas para a intervenção junto dos estudantes do 1º ano.

# **CAPÍTULO 1 – ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA**

## **1.1. Introdução**

Este capítulo contextualiza e analisa as políticas, estrutura e organização do sistema educativo em Angola, dando ênfase ao Ensino Superior (ES) por ser este o contexto em que se realiza a nossa tese de doutoramento. Procura-se igualmente apontar algumas dimensões deste desenvolvimento que podem estar associadas a dificuldades que os estudantes enfrentam no ingresso do ES, nomeadamente na sua transição e adaptação académica.

Em particular, tentaremos explicar com mais detalhe o surgimento e evolução do ES em Angola, apresentando uma perspetiva histórica do seu desenvolvimento no período colonial, no período da universidade única e no período correspondente ao alargamento às instituições de ES privadas. Igualmente, este capítulo irá aludir ao surgimento das Universidades Regionais a partir de 2009 e a expansão das IES mostrando o aumento do número de estudantes no ES. Incluímos, a terminar, uma referência à Universidade Lueji A' Nkonde (ULAN), descrevendo mais pormenorizadamente a sua evolução em termos dos cursos, dos docentes e da população estudantil. Esta descrição mais circunstanciada decorre de ser a nossa vinculação institucional como docente e, também, pelo facto de os participantes nos vários estudos empíricos realizados frequentarem esta instituição.

## **1.2. Perspetiva histórica do desenvolvimento do ES em Angola**

O surgimento e a evolução do ES em Angola foram fortemente influenciados pelas condições sociais e políticas deste País ao longo das últimas décadas, pelo que apresentaremos marcos históricos que melhor permitem desenvolver uma reflexão sobre os problemas e desafios do seu ES. Com efeito, um País com grande potencial ao nível dos recursos naturais, a política educacional foi-se desenvolvendo ao ritmo possível tendo em conta as várias crises políticas e económicas, e consequentes comprometimentos sociais. Não obstante as dificuldades inerentes a um país colonizado, e que mais tarde atravessou uma guerra civil, o sistema educativo foi também afetado por opções políticas desajustadas e seus impactos negativos a diversos níveis, nomeadamente político, económico e social. Importa reconhecer que o surgimento das universidades em África em geral, e em Angola em particular, está associado à reprodução do sistema de educação colonial. Esta transposição das estruturas e modelos das metrópoles para os respetivos territórios colonizados pretendiam responder à necessidade de dar a educação superior aos filhos dos colonos aí residentes, evitando assim o regresso da classe burguesa nacional à Europa. Segundo Silva ((2004), a maioria das universidades africanas existentes na fase terminal do período colonial eram “transplantações europeias”. Desta forma, de seguida faremos uma contextualização histórica desde o período colonial até ao período de pós-independência, com especial enfoque no

impacto que o desenvolvimento do país constitui para o desenvolvimento do contexto educativo.

### **1.2.1. Ensino Superior no Período Colonial (até 1974)**

Relativamente ao atraso no desenvolvimento do ES é possível indicar que existem causas estruturais que se prendem com o nível de desenvolvimento das sociedades e culturas africanas após o contacto com os povos europeus; isto é, “com o mundo viabilizado pelo colonialismo”. Assim, surge a necessidade de se evidenciar “(...) a universidade africana surge como possibilidade de encontro com a ciência, o desenvolvimento de grande património cultural, constituindo assim símbolo do renascer da África negra” (Silva, 2004). Na verdade, o colonialismo foi parco no investimento de meios necessários à formação dos colonizados, ou à consolidação das sociedades civis ou ao desenvolvimento dos espaços e das gentes que tutelavam (Zau, 1996). Neste sentido, José Carlos Venâncio (citado em Zau, 1996) é perentório ao afirmar que, em África, se a crise do Estado é indubitavelmente o lado mais visível do subdesenvolvimento observado, uma boa parte da responsabilidade dessa crise deve ser atribuída ao Estado colonial: “aos governantes africanos, às elites pós-coloniais, apenas se pode apontar, nestas circunstâncias, a falta de vontade ou a incapacidade de alterar esta ordem de coisas” (Zau, 1996).

Nesta perspetiva, Silva (2012) afirma que com a independência, os governos africanos conseguiram

assumir a responsabilidade de administrar e controlar a universidade, garantindo a sua função revolucionária dominante na época como agente do desenvolvimento local e de desaparecimento dos laços do colonialismo nos planos cultural e mental. “As universidades africanas tornaram-se instrumentos ao dispor do Estado o que limitava a sua autonomia e prejudicava a capacidade de garantir as políticas de ensino e investigação” (Silva, 2012, p. 45).

Na década de 50 do século XX, houve uma série de movimentos em Angola que tinham como principal intuito debruçar-se sobre a melhoria das condições de vida da população. Estes movimentos reivindicaram mudanças no campo da reforma do sistema colonial vigente, seja através de um modelo de confederação em relação à antiga metrópole no caso de Portugal; seja através de uma independência total, sem qualquer tipo de gerência portuguesa (Cunha, 2010), Assim, e de acordo com a literatura, constata-se que a partir da década de 50 do século XX, no período do pós-guerra, deu-se o surgimento de uma nova educação que promoveu o desenvolvimento de novas formas de organização civil por parte do povo angolano, que assumiu as rédeas do seu processo histórico e iniciou um movimento de mobilização e mudança da sociedade local a partir dos anos de 1974 e 1975 (Cunha, 2010).

O território hoje designado República de Angola, está estruturado em 18 Províncias, com uma extensão de cerca de 1.246.700 Km<sup>2</sup>, tendo estado durante cerca de cinco séculos sob domínio do colonialismo

português. Durante este período, o regime colonial teve ações em todo o sistema político e administrativo tradicional existente naquela época, implantando o que acreditavam ser melhor e exigindo, por vezes, a rutura com hábitos muito enraizados ou ancestrais dos povos de Angola.

A política educacional em Angola, no período colonial, estava em certa medida associada aos interesses do sistema central, isto é, a política educacional estava ancorada ao modelo colonial imposto pela metrópole. Deste modo, e de acordo com Cunha (2010), antes da ocupação colonial, o ensino teve uma expansão muito limitada. Porém, o crescimento da sociedade central angolana deu-se de forma lenta sob o regime do Estado Novo Português, com um desenvolvimento limitado, ainda que contínuo, de um processo educativo direcionado a colaborar com o próprio fortalecimento do núcleo colonial (Cunha, 2010).

Depois de muita resistência e a posterior ocupação, os povos de Angola não se reviam no sistema colonial tendo surgido muitas ações de reivindicação em defesa dos interesses nacionais, nascendo os movimentos libertação nacional nas diferentes fases da história do País. Perante a pressão da guerrilha e da comunidade internacional, Portugal adota uma estratégia conducente a amenizar o clima de conflito que enfrentava com os nacionalistas, criando programas de evangelização das populações através de movimentos religiosos sendo responsáveis pela escolarização dos “indígenas” primordialmente as

Missões Católica e Evangélica. De referir que muitos dos atuais quadros políticos e dirigentes do país são resultado da formação missionária, onde tiveram a oportunidade de obter uma formação aos diferentes níveis de ensino, tendo alguns desses jovens seguido para Portugal onde prosseguiram os seus estudos, enquanto outros integraram imediatamente as fileiras da guerrilha para a libertação do país.

Até aos anos 60 não existia ES em Angola, pelo que os estudantes que pretendiam obter um grau académico superior recorriam a bolsas para viajarem para Portugal, não sendo estas suficientes para suportar as despesas inerentes à deslocação e à manutenção diária noutro país. Estes encargos económicos elevados inviabilizavam em larga medida o acesso dos estudantes angolanos ao ES, já que apenas as famílias de elevado nível social conseguiam assumir a frequência universitária (Santos, 1970; Silva, 2004). Desta forma, as características de origem dos estudantes como o local onde nasceram, o seu local de residência e o nível social da sua família eram preponderantes no seu desenvolvimento global e também no seu desenvolvimento académico, já que as oportunidades (ou falta delas) de aprendizagem se iam perpetuando e acabando por reforçar a estratificação social da Angola colonial.

Em 1962, com base no decreto-lei nº 44530/62 de 21 de agosto, foram criados os Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na universidade portuguesa, com os cursos de Medicina, Engenharia, Veterinária, Agronomia, Silvicultura e Ciências

Pedagógicas (Santos, 1970). Assim, em 1963, num contexto social em que poucos estudantes terminavam o ensino médio, Angola começava a ver o número de estudantes aumentar de ano para ano, acolhendo nesse ano 314 estudantes no ES, no ano de 1964 apresentava 531 estudantes e, em 1966, já frequentavam o ES cerca de 600 estudantes. De sublinhar que apesar do aumento gradual do número de estudantes, na sua maioria tratavam-se de estudantes de origem branca, com famílias que valorizavam a escolarização e que dispunham de meios económicos que lhes permitia a frequência universitária (Henderson, 1990).

Em 23 de dezembro de 1968, o Decreto-lei nº 48790 transformou os Estudos Gerais Universitários de Angola em Universidade de Luanda, o que compreendeu a subsequente distribuição geográfica e respetivos cursos: (i) Luanda com os cursos de Engenharias Mecânica, Geográfica, Civil, Eletrónica e Minas; Medicina, Matemática, Química e Biologia; (ii) Nova Lisboa (Huambo), com os cursos de Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária; e (iii) Sá da Bandeira (Huíla) [1968/1975], com os cursos de Letras, Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Filologia Românica. Paralelamente a esta estrutura foi autorizada a criação em Luanda, do Instituto Pio XII de Educação e Serviço Social, pela Igreja Católica, que disponibilizava o curso de Serviço Social. No ano letivo de 1973/1974, a título de exemplo, a Universidade de Luanda albergava já 2354 estudantes e dispunha de um grupo de 274 docentes (Gulbenkian, 1987).

Somente em 1975, meses antes da proclamação da independência, a Universidade de Luanda foi desdobrada, e os Pólo universitários ganharam autonomia, passando a designar-se Universidade de Huambo e Universidade de Lubango. Conquistada a Independência Nacional a 11 de novembro de 1975, e no âmbito da primeira reforma geral do sistema de ensino (1976), surge a Universidade de Angola, sob portaria nº 77-A/76 de 28 de setembro. Com essa medida verifica-se uma nova era do ensino universitário, dando possibilidade de acesso a outras franjas da população angolana.

A proclamação da independência em Angola veio, assim, exigir aos governantes que se debruçassem sobre a educação, de forma a definirem novas políticas educacionais, que salvaguardassem a autonomia do ensino e dos seus conteúdos. Era imperativo e urgente que se quebrasse a disseminação política da ideologia colonial que até à data assegurava a ordem e a legitimação do poder, também a partir das escolas, claramente presente nos manuais escolares até finais dos anos 70. Esta necessidade de mudança e quebra com o colonialismo, originou em 1976 uma reorganização do sistema educacional na tentativa de tornar o contexto educativo livre de influências políticas e que espelhasse mais claramente a cultura e valores sociais angolanos. Esta reestruturação do sistema educativo, espelhando também dificuldades sociais e económicas, foi dificultada por alguns fatores. Referimo-nos, por exemplo, à escassez de recursos económicos para a produção de novos manuais de ensino, à escassez de material didático face às

carências do País ou à escassez de instalações, assim como à inexistência de um programa de formação para os professores que pudesse ser aplicado de imediato em Angola e suprisse as suas lacunas na área (Nguluve, 2006).

De acrescentar que, no final do período colonial, o número de estudantes no ES tinha evoluído para 4176 estudantes, sofrendo logo em 1977 uma acentuada quebra, para cerca de 1.109. Esta diminuição foi em grande medida decorrente da guerra civil que se seguiu à independência.

### **1.2.2. Período da Universidade Única (até 1992)**

A independência política de Angola em 1975, tal como referimos, originou a criação da Universidade de Angola que, em 1985 passou a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), decretado pelo Conselho de Ministros no Diário da República nº 9-1 Serie, de 24/10/85. Assumindo o nome do seu primeiro Reitor em jeito de reconhecimento e homenagem, manteve-se até 2009 como a única instituição de ES estatal. Neste período havia ainda uma elevada taxa de analfabetismo (85% do total da população), pelo que nos primeiros anos após a independência, o plano nacional de educação tentou estimular as famílias a participarem nas atividades escolares dos filhos, na luta pela redução do analfabetismo através da organização de salas de aula. Desta forma, era premente tomar medidas de forma a ser possível superar esta situação, atuando sobretudo no ensino básico e ensino médio. O país encontrava-se, assim,

perante um grande desafio, uma vez que para ser possível solidificar a política, era necessário diminuir o analfabetismo da população.

Nesse sentido, surgiu uma nova política educativa aprovada em 1977, que visava “responder às necessidades do país”, assentando assim nos princípios de igualdade de oportunidades, da gratuidade no acesso à escola e da continuidade dos estudos à população em geral (Nguluve, 2006). Nesta década, a universidade de Angola no período de ajustamento e expansão (1981-1991), assume como missão o apoio ao desenvolvimento. Este período foi caracterizado por uma tendência de expansão quantitativa (estrutura, cursos, docentes, estudantes) e qualitativa, em termos da qualidade de formação (Silva, 2004). Nesta fase de expansão assistimos à criação do Instituto Superior de Ciências da Educação, da Faculdade de Direito, do Departamento de Arquitetura da Faculdade Engenharia e do Centro Nacional de Investigação Científica. Os grandes desafios deste período prendiam-se, essencialmente, com a consolidação do ES, melhorando o funcionamento das várias disciplinas que constituem o plano curricular de cada curso. Assistimos, então, à preocupação com a melhoria das condições de trabalho dos docentes, nomeadamente as salas de aulas, bibliotecas e laboratórios. A preocupação com a qualidade do ensino ministrado, por sua vez, enquadrava-se no objetivo de qualificação de técnicos e de quadros superiores para apoiar o desenvolvimento social e económico do País (Teta, 2008).

Relativamente ao ES em Angola, de acordo com Canjimbi (2000, citado por Nguluve, 2006), os estudantes matriculados no ES eram relativamente baixo, constituído um rácio de 54 estudantes para 100.000 habitantes. Acresce ainda a preocupação relativamente ao número de estudantes que, apesar de ingressarem no ES, não chegavam a concluir a sua formação, estimando-se que para cada cinco estudantes, dois não chegavam ao final desta etapa (Nguluve, 2006). Nesta época a universidade era única, o ES público era apenas assegurado pela Universidade Agostinho Neto, que concentrava as principais faculdades na capital de Angola e os Institutos Superiores sediados nas províncias de Lubango, Huambo, Benguela e Uíge. De mencionar que a Universidade de Angola ultrapassou momentos difíceis, chegando a considerar a sua extinção (meados para o fim dos anos 70), devido à redução do número de docentes e discentes. Perante tais dificuldades em transitar de um sistema colonial para um sistema independente, a Universidade persistiu e progrediu através de investimentos públicos para o desenvolvimento dos quadros, recrutando novos professores (Nguluve, 2006).

### **1.2.3. Alargamento às instituições de ES privado (até 2002)**

Ultrapassado o período mais conturbado após a proclamação da independência de Angola, o ES começou a ver os seus estudantes aumentarem. Em 2002, o número de estudantes havia já aumentado para 12.566 (Carvalho, 2012). Terminada a guerra

civil em 2002, foi disponibilizado mais dinheiro pelo governo para investir no ES e começou a assistir-se a um aumento significativo de estudantes. Constatou-se que a situação política do país sofreu alterações significativas, através da realização do Advento da Paz. Esta ocorrência trouxe, não somente, um novo sentimento de esperança a todos os que estavam interessados no progresso e desenvolvimento do povo angolano, mas também uma nova possibilidade para a construção de novas políticas educacionais alinhadas com os desafios do desenvolvimento nacional.

É nesta conjuntura social que surge a primeira instituição privada de ES em Angola, a Universidade Católica de Angola que iniciou funções em 1999, a que se seguiram outras instituições. Em 2011 existiam 10 universidades privadas e 12 institutos superiores privados. Em consequência, de 2002 para 2011, o número de estudantes a frequentarem cursos de graduação em instituições de ES em Angola aumentou para 140.016 (Kandingi, 2016).

#### **1.2.4. Universidades Regionais (a partir 2009 até à atualidade)**

Considerando a dimensão do País e a crescente procura deste nível de ensino pela população angolana e outros residentes começaram a ser identificadas algumas necessidades específicas para que o ES se pudesse continuar a desenvolver. Após um diagnóstico do sistema e devido à “pesada máquina burocrática”, em 2009 deu-se a

reorganização e redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN) (Decreto nº 7/09 de 12 de maio do Conselho de Ministros). Na verdade, tomando dados de 2002 até 2008, verificamos que se passou de 4.341 estudantes admitidos no 1º ano para 8.212, traduzindo um aumento de 57% da sua população estudantil (mesmo havendo ainda um elevado número de candidatos não admitidos nas instituições e nos cursos disponíveis).

Em termos dos cursos de licenciatura, o número de estudantes, que era 12.554, em 2002, aumentara em 2008 para 46.838 (42.774 matriculados em licenciatura e 4.064 em bacharelato, traduzindo uma taxa média de crescimento de 159% de licenciados e 36% de bacharéis por ano). Ao nível dos cursos de pós-graduação, o número de estudantes aumentou para 1.626, em 2008, dos quais três frequentavam o doutoramento, 436 mestrado e 1.189 várias especializações representando uma taxa de crescimento por ano de cerca de 802% em mestrados, 97% em especializações e 138% em agregação pedagógica. Na mesma ordem de ideias, notou-se um aumento de número de diplomados de 304 para 4.517, em 2008, totalizando uma média de 1.980 diplomados por ano e uma taxa de aumento de 551%.

Ainda no período de redimensionamento da UAN (2009-2014), existiam 4.080 vagas, um número insuficiente face à procura da população, que pretendia transitar do ensino médio para ES. Em 2009, o número de estudantes inscritos passou para 36.889,

e os candidatos admitidos e matriculados eram de 4.642, sendo o rácio de preenchimento de vagas de 114 admissões por cada 100 vagas. Relativamente aos estudantes que terminaram a graduação e pós-graduação, podemos destacar que, em 2009, havia 961 diplomados e, em 2014, passou para 6.197 diplomados, representando um aumento por ano na ordem de 1.912 diplomados (um crescimento ordem de 98%). Analisando a evolução entre os anos de 2002 e 2014, houve um aumento significativo do número de estudantes que ingressaram o ES de 12.554 para 37.905. Da mesma forma, ainda no mesmo período, o número de inscritos era de 16.000, passou para cerca de 36.886, em 2014. O número de diplomados aumentou igualmente de forma bastante considerável de 304, em 2002, para 6.197, em 2014.

Na tabela 1.1 apresentamos alguns números que ilustram a evolução das IES mostrando o redimensionamento da Universidade de Agostinho Neto (2002-2014), assumido como um dos marcos do desenvolvimento do ES em Angola.

Tabela 1.1

*Evolução nas IES em Angola 2002-2014, redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN)*

Ano	Nº de vagas	Nº de Inscritos	Nº de admitidos	Nº de matriculados	Nº licenciados
1999		8.536	-	3.012	
2000		8.012	-	8.395	

2001	4.341	12.000	2.182	8.499	
2002	4.341	16.000	4.314	4.314	12.554
2003	4.791	26.660	5.202	5.160	17.866
2004	5.303	34.520	7.715	7.715	24.189
2005	7.406	56.595	9.664	8.607	30.664
2006	7.709	58.132	8.845	8.722	37.078
2007	7.569	60.127	8.769	8.451	42.920
2008	8.212	70.759	9.607	9.575	42.774
2009	4.212	36.886	4.642	4.642	42.553
2010	2.710	31.173	3.848	3.962	22.175
2011	2.877	32.834	3.262	3.488	21.918
2012	4.793	32.893	4.793	4.793	27.836
2013	5.020	37.746	4.103	5.020	31.654
2014	5.053	37.233	5.053	5.053	35.526
Total	77.227	339.904	81.999	99.395	349.707

Fonte: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatísticas da Reitoria da UAN, 2015

O aumento expressivo no número de estudantes permitiu-nos entender o quadro atual de necessidades em termos de procura do ES em Angola. Esta realidade virá mais tarde a provocar a efetividade de plano de expansão das universidades ao nível regional, criando as Regiões Académicas com outras Universidades Públicas. Na tabela 1.2 descrevemos a informação relativa a esta nova fase de ajustamento regional do ES em Angola.

A criação das Regiões Académicas, reguladas pelo Decreto nº 5/2009, de 7 de abril permitiu delimitar a atuação e expansão territorial das instituições de ES, podendo estas ser de âmbito regional ou provincial. A criação deste Diploma estabelece que as IES não podem expandir-se além das respetivas áreas, seja no âmbito regional como no âmbito provincial.

No entanto, as académicas, mesmo sendo âmbito provincial, podem exercer-se noutras províncias do país por período variáveis de tempo, obedecendo princípios e objetivos específicos.

Tabela 1.2

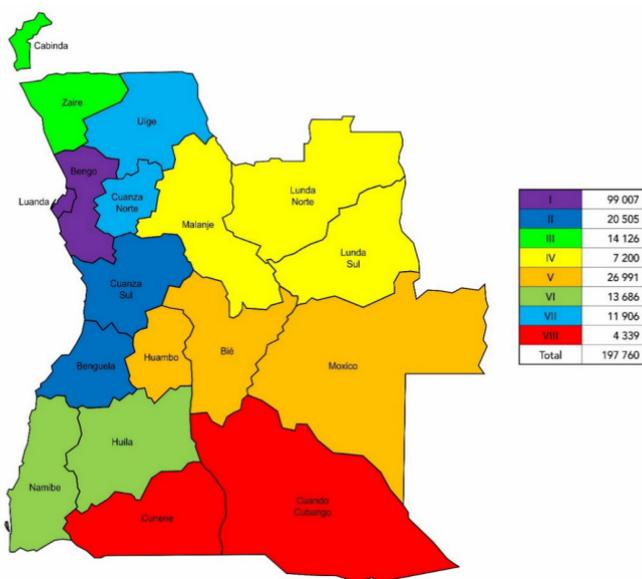
### Distribuição das IES por Regiões Académicas

Região Académica	Instituição	Províncias
Região I	Universidade Agostinho Neto (UAN)	Luanda-Sede
		Bengo
Região II	Universidade Katyavala Buila (UKB)	Benguela- Sede
		Cuanza Sul
Região III	Universidade 11 de Novembro (UON)	Cabinda- sede
		Zaire
Região IV	Universidade Lueji A' Nkonde (ULAN)	Lunda Norte-sede
		Lunda Sul
		Malanje
Região V	Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)	Huambo- sede
		Bié
		Moxico
Região VI	Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN)	Huíla- sede
		Cuando Cubango
		Cunene
Região VII	Universidade Kimpa Vita (UKV)	Namibe
		Uíge- sede
		Cuanza Norte
Região VIII	Universidade Cuíto-Cuanavale	Cuando Cubango- Sede
		Cunene

Assim, as IES estão distribuídas pelas seguintes Regiões Académicas: *Região Académica I – Universidade Agostinho Neto*, que cobre as províncias de Luanda e Bengo, com sede em Luanda, com um total de

dezasseis Instituições, das quais sete são Faculdades, uma Escola Superior e oito Institutos Superior; *Região Académica II – Universidade Katyavala Buila*, com sede na província de Benguela, abrangendo a província de Kuanza Sul, totalizando seis Instituições, das quais três são Faculdades e cinco Institutos Politécnicos, em que dois pertencem à Província de Kuanza-Sul; *Região Académica III – Universidade 11 de Novembro*, situada nas Províncias de Cabinda e Zaire, com sede em Cabinda, totalizando seis Instituições, das quais três Faculdades, dois Institutos Politécnicos e uma Escola Superior Politécnica; *Região Académica IV – Universidade Lueji A’Nkonde*, localizado nas províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Malange, com sede na Lunda Norte, compreendendo onze Instituições, das quais cinco Faculdades, quatro Escolas Superiores e duas Escolas Politécnicas; *Região Académica V – Universidade José Eduardo dos Santos* que abrange as províncias do Huambo, Bié e Moxico, com sede no Huambo, tem cinco Faculdades, dois Institutos Politécnicos e duas Escolas Superiores; *Região Académica VI – Universidade Mandume ya Ndemofayo*, situada nas províncias da Huila, Namibe, Cunene, e Kuando-Kubango, com sede na província da Huila, constituída por três Institutos Politécnicos e ainda quatro Escolas Superiores; *Região Académica VII – Universidade Kimpa Vita*, que abrange as províncias do Uíge e Kuanza Norte, com sede na província do Uíge, tendo duas Faculdades, e duas Escolas Politécnicas, uma Escola Superior, uma Academia de Saúde e um Instituto Superior (Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio).

Mais recentemente foi criada a *Região Académica VIII - Universidade Cuito Cuanavale*, pelo Decreto presidencial nº 188/14, abrangendo à reorganização e delimitação das Unidades Orgânicas da Universidade Mandume Ya Ndemofayo, o Decreto nº 90/09 de 15 de dezembro, que estabelece as Normas Gerais Reguladores do Subsistema de Ensino Superior. A Universidade Cuito-Cuanavale é constituída pelas províncias de Cuando Cubango e Cunene, tendo a sua sede na província de Cuando Cubango. Na Figura 1.1 Fizemos a apresentação da distribuição das IES pelo território de Angola, ou seja, pelas suas Regiões Académicas.



*Figura 1.1* Distribuição das IES por Regiões Académicas (adaptado da lei nº 07/09)

Tal como podemos analisar na Figura 1.1, a criação das diferentes Regiões Académicas constitui uma descentralização e independência funcional das IES, augurando um maior dinamismo por parte da tutela (Ministério do ES). Mais recentemente, desde 2015, o Ministério do ES, num esforço de desenvolvimento deste nível de ensino, tem vindo a publicar alguns documentos oficiais com o objetivo de esclarecer ou reconhecer legalidade às IES em Angola. Assim, publicou o documento designado Quadro Atual de Legalidade dos Cursos de Graduação ministrados nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas. Neste documento o Ministério assume a existência de 28 Instituições públicas e 45 instituições privadas, conforme consta na Tabela 1.3.

Tabela 1.3

Lista de Instituições de Ensino Superior Públicas (2015)

Região Académica I (Luanda e Bengo)	1. Universidade Agostinho Neto
	2. Instituto Superior de Serviço Social
	3. Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação
	4. Instituto Superior de Artes
	5. Instituto Superior de Educação Física e Desportos
	6. Instituto Superior de Ciências de Comunicação
	7. Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda
	8. Escola Superior Pedagógica do Bengo

Região Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)	9. Universidade Katyavala Buila
	10. Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul
	11. Instituto Superior de Petróleos
Região Académica III (Cabinda e Zaire)	12. Universidade 11 de Novembro
Região Académica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje)	13. Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN)
	14. Escola Superior Politécnica de Malanje
	15. Instituto Superior Politécnico de Malanje
	16. Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul
	17. Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje
Região Académica V (Huambo, Bié e Moxico)	18. Universidade José Eduardo dos Santos
	19. Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo
	20. Escola Superior Pedagógica do Bié
Região Académica VI (Huila e Namibe)	21. Universidade Mandume Ya Ndemufayo
	22. Instituto Superior de Pescas
	23. Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila
Região Académica VII (Uíge e Cuanza Norte)	24. Universidade Kimpa Vita
	25. Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte
	26. Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge
	27. Academia de Ciências de Saúde
Região Académica VIII (Cubango e Cunene)	28. Universidade Cuíto Cuanavale

Da mesma forma, o referido documento referencia as Instituições do Ensino Superior Privadas como se pode consultar na Tabela 1.4, observamos um número bastante superior às Instituições de Ensino Superior Públicas. As IES privadas em Angola foram

institucionalizadas pelo Decreto-lei nº 21/91 de 22 de junho, parecendo ocorrer em resposta à pressão exercida pelos segmentos da população urbana e à forte procura da formação superior. Em primeiro lugar, este dispositivo legal funcionou no Ensino de base regular e não no ES, o que favoreceu o incentivo para a abertura de muitas instituições de Ensino Primário e Secundário privado, fazendo com que o número destas aumentasse significativamente. Num curto período de tempo no âmbito da dinâmica da sociedade e da adequação de algumas legislações por forma a se ajustarem as necessidades do País, este diploma foi revogado e em sua substituição o Governo aprovou o Decreto nº 43/02, de 3 de setembro. Este procedeu à reorganização do ES público, à criação de novas IES privadas e ao redimensionamento da UAN com Decreto nº 7/09 de 12 de maio.

Com aumento de IES públicas e privadas houve a necessidade de se estabelecerem as normas de regulação do subsistema do ES. O objetivo central é melhoria da qualidade dos serviços prestados e o bom funcionamento das novas IES. Na Tabela 1.4 listam-se as instituições de ensino privadas.

Tabela 1.4

*Lista de Instituições de Ensino Superior Privadas*

R e g i ã o A c a d é m i c a I (Luanda e Bengo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidade Técnica de Angola</li> <li>2. Universidade Católica de Angola</li> <li>3. Universidade Independente de Angola</li> <li>4. Universidade Lusíada de Angola</li> <li>5. Universidade Metodista de Angola</li> <li>6. Universidade Óscar Ribas</li> <li>7. Universidade Privada de Angola</li> <li>8. Universidade Jean Piaget de Angola</li> <li>9. Universidade de Belas</li> <li>10. Universidade Gregório Semedo</li> <li>11. Instituto Superior Politécnico de Ciências e Tecnologias</li> <li>12. Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola</li> <li>13. Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais</li> <li>14. Instituto Superior de Ciências de Administração e Humanas</li> <li>15. Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências</li> <li>16. Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola</li> <li>17. Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude</li> <li>18. Instituto Superior Técnico de Angola</li> <li>19. Instituto Superior Politécnico do Cazenga</li> <li>20. Instituto Superior Politécnico Katangoji</li> <li>21. Instituto Superior Politécnico Kalandula</li> <li>22. Instituto Superior Politécnico Kangonjo</li> <li>23. Instituto Superior Politécnico Atlântida</li> <li>24. Instituto Superior de Angola</li> <li>25. - Instituto Superior Politécnico do Zango</li> <li>26. Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues</li> <li>27. Instituto Superior de Tecnologia e Ciências</li> </ol>
---	---

R e g i ã o Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)	28. Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim 29. Escola Superior Politécnica de Benguela 30. Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela 31. Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela 32. Instituto Superior Politécnico de Benguela 33. Instituto Superior Politécnico Maravilha 34. Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela
R e g i ã o Académica III (Cabinda e Zaire)	35. Instituto Superior Politécnico de Cabinda 36. Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda
R e g i ã o Académica IV (Lunda- Sul)	37. Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda-Sul
R e g i ã o Académica V (Huambo)	38. Instituto Superior Politécnico Ulemba 39. Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo 40. Instituto Superior Politécnico Sol Nascente 41. Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias EKUIKUI I
R e g i ã o Académica VI (Huila)	42. Instituto Superior Politécnico Independente da Huila 43. Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo 44. Instituto Superior Politécnico da Tundavala 45. Instituto Superior Politécnico Pangeia

### 1.3. A Universidade Lueji A' Nkonde (ULAN)

Descrevemos agora mais pormenorizadamente a Universidade Lueji A' Nkonde, uma vez que os participantes do estudo empírico deste trabalho são estudantes desta IES. Desta forma, enumeramos algumas características desta Universidade e dos

desafios que tem vindo a ultrapassar para melhor contextualizar a mesma no panorama angolano.

A Universidade Lueji A' Nkonde (ULAN) é resultado da reorganização e do redimensionamento da UAN, vide Decreto nº 7/09 de 12 de maio, e nomeado o seu corpo reitoral sob Decreto nº 49/09 de 11 de setembro. O nome da Universidade faz referência à Rainha Lueji, foi o nome dado pelo império Lunda, durante o período áureo deste, onde assistiu à rápida expansão territorial, sendo este um tributo dos diferentes cientistas e da comunidade académica para perpetuar a imagem da Rainha. Na Escola Superior Politécnica da Lunda Sul, João Manassa (2010) procurou esclarecer os contornos existenciais da rainha cujo nome é ostentado pela Universidade, considerando

“... que os subsídios resultantes da oração abrem perspectivas na senda do aprofundamento de investigações em torno da figura da Lweji, grafia correta do nome, tempo e era característica da sociedade governada, vestimentas utilizadas, sistema de governação, local onde jazem os seus restos mortais” (Manassa, 2010).

Nos termos da lei, trata-se de uma pessoa coletiva de direito público, com Estatuto de Estabelecimento Público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores nos diversos ramos do saber. A Universidade Lueji A' Nkonde é uma instituição pública de ES e de investigação científica, de âmbito regional, incorporando a Região Académica IV, exercendo a sua ação nas províncias de Lunda Norte (sede da

Universidade), Lunda Sul e Malange, com muitos recursos naturais, minerais e hídricos. É igualmente um centro de criação de conhecimento, investigação científica, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, em benefício da comunidade. No que se refere aos seus objetivos, a Universidade Lueji A'Nkonde tem como missão: (i) assegurar a formação humana, cultural, artística, profissional, científica e técnica dos seus estudantes; (ii) organizar cursos conducentes à obtenção dos graus académicos de bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, bem como outros cursos de especialização; (iii) desenvolver atividade de investigação científica e tecnológica e de inovação, prestar serviços à comunidade numa perspetiva de extensão universitária e de valorização recíproca.

Estes objetivos ganham mais expressão com o esforço do executivo angolano que encaminha os recursos financeiros necessários para ser possível assegurar as atividades do ES. Segundo Teixeira (2011), é determinante que as IES atuem por forma a contribuir para o desenvolvimento social, político, económico e cultural do país e mais especificamente, para a construção de respostas para as necessidades e desafios locais. Neste sentido, a ULAN assume esta missão específica na sua Região Académica, por entender que “a construção do conhecimento deve ser circunscrita nas contradições da vida humana, sem desvincular o homem da natureza, da história, do quotidiano e da vida” (Neto, 2008, p. 80). É assim indispensável uma aproximação constante da universidade às populações, partindo do princípio de que “o conhecimento é social, porque é sempre nas relações com o outro e com a natureza que

descobrimos quem somos” (idem, p. 82), conhecendo desta forma os reais problemas dessas populações e refletir sobre as melhores soluções para os mesmos.

Com a implantação da ULAN, constata-se um maior interesse da população pela frequência do ES. Esta procura colocou em evidência algumas dificuldades institucionais como a capacidade das instalações e o insuficiente quadro docente para assegurar o funcionamento das unidades orgânicas nas três províncias. Apesar de tudo, e na perspectiva de ampliar a oferta formativa das populações da Região Académica, a Reitoria lançou-se no desafio de abrir nos anos académicos de 2011 e 2012 outras especialidades até então inexistentes. Este esforço originou o crescimento do número de estudantes atingindo cerca de 8000 estudantes já em 2012 (Tabela 1.5).

Tabela 1.5

*População estudantil da ULAN no ano 2012*

Província	Instituição	Matrícula	%
Lunda Norte	Escola Superior Pedagógica	1957	24,9
	Instituto Superior Politécnico do Cuango	270	3,4
	Faculdade de Direito	345	4,4
	Faculdade de Economia	367	4,6
Lunda Sul	Escola Superior Politécnica	2931	37,4
Malanje	Faculdade de Medicina	751	9,5
	Licenciatura em Ciências da Educação	1209	15,4

Sustentando o seu papel de instituição produtora do conhecimento e do saber, a ULAN participa ativamente em programas de Educação para a Saúde, como por exemplo, campanhas de vacinação, sessões de esclarecimento sobre as doenças infecciosas e sexualmente transmissíveis, implementação de medidas de promoção da qualidade de vida; informação sobre a incidência de elementos tóxicos na comunidade. Colabora também no diagnóstico de insuficiências metodológicas e funcionais das escolas do ensino geral e da educação infantil, reforçando o pensamento de que “o conhecimento se torna importante para o sujeito na medida que é resultado da sua própria experiência e da experiência da comunidade (Neto, 2005, p. 85).

A ULAN produz um conhecimento cientificamente estruturado partindo da recolha da experiência e do conhecimento empírico das populações, procurando sempre um adequado enquadramento em estreita correspondência com o modo de vida das mesmas. Neste sentido, apesar de ser uma Universidade recente, procura respeitar as raízes culturais e sociológicas do contexto em que esta inserida. Desta forma, empenha-se no do seu papel social junto das comunidades integrantes da Região Académica da ULAN, de forma a tornar possível a compreensão “da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos,

de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente” (Lima, 2011, p. 15). Num mundo contemporâneo cada vez mais globalizado, incentiva a interação de docentes e investigadores da ULAN com a comunidade científica e académica internacional. Para tal, é indispensável que os investigadores da ULAN explorem os diversos domínios do conhecimento, explorando as potencialidades das novas tecnologias de comunicação e informação, pesquisando e valorizando a fenomenologia humana, cultural, social, política e económica.

Segundo o Ministro do ES, Adão do Nascimento, o governo encontra-se empenhado em investir nas políticas de educação de forma a que estas promovam o desenvolvimento económico e social de Angola. Numa reunião dedicada ao Quadro de Ação Mundial de Educação para Todos 2030, o Ministro sublinhou a evolução da educação e destacou melhorias, nomeadamente, o aumento do número de admissões, a igualdade de género e a qualidade do ensino: “Angola desencadeou um processo interno de revitalização da Educação para Todos, tendo sido criada uma Unidade Técnica de coordenação, monitorização e avaliação, integrada por especialistas de vários sectores, agências das Nações Unidas e parceiros sociais” (ANGOP, 2015).

#### **1.4. Evolução da População Estudantil da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN)**

Tomando a Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN), procuramos ilustrar a sua contribuição para a expansão do Ensino Superior em Angola. Assim, como veremos, também esta Universidade procurou responder positivamente às políticas públicas de expansão e democratização do ES angolano. Na ULAN verificou-se uma ampliação considerável no número de vagas nos últimos anos, como se pode constatar na tabela 1.6. Ao mesmo tempo, houve um aumento de número de cursos, por exemplo, Ensino da Sociologia, Ensino de Psicologia, Gestão de Hotelaria e Turismo. O aparecimento destes cursos, e o aumento no número de vagas, indicam a tendência de mudança nas Regiões Académicas criadas com intuito de favorecer o desenvolvimento e crescimento da economia nacional através da dinamização do ES. Por outro lado, a necessidade de aumentar a qualidade dos professores, levou à criação do curso de Pedagogia em todas as unidades orgânicas da ULAN.

Atualmente, na Universidade Lueji A' Nkonde existem cursos repartidos pelas suas três províncias. Na província da Lunda Norte funcionam 13 cursos repartidos pela a Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte com sede no Dundo; Escola Superior Politécnica Lunda Norte com sede no Cuango; Faculdade de Direito-Dundo e Faculdade de Economia com sede no Dundo. Na província da Lunda Sul existe a Escola Superior Politécnica da Lunda Sul com sede em Saurimo e lecionando 11 cursos nas

áreas das Ciências da Educação, Administração e Gestão, e das Engenharias. Por último, a província de Malange possui a Escola Politécnica de Malange e a Faculdade de Medicina, totalizando 6 cursos nas áreas das Ciências de Educação e da Medicina. Na Tabela 1.6 apresentamos a evolução entre 2010 e 2014 no número de cursos e número dos estudantes.

Em relação ao suporte ao ensino e à investigação, a Universidade possui em todas as províncias, e em todas as unidades orgânicas, um centro de investigação, uma biblioteca, laboratórios para alguns cursos, uma residência para estudantes provenientes de outras províncias criadas. Aprovado pelo Conselho de Direção da Universidade, avançou-se com um projeto de criação de um centro de apoio aos estudantes, nomeadamente, um gabinete psicopedagógico. Nos últimos anos houve melhoria significativa do nível de satisfação dos estudantes e dos professores pela criação de novos métodos de gestão académica (SIGA - Sistema Integrado de Gestão Académica), pela implementação do processo de comunicação interna através do e-mail, serviço de envio de mensagens em massa e sistema de gestão de filas. Reforçando as ligações a outras instituições, a ULAN estabeleceu 21 acordos com outras IES, assim como protocolos de cooperação com 5 países, sendo Portugal o país com mais acordos assinados pela ULAN.

Tabela 1.6

Evolução no número de cursos e de estudantes entre 2010 e 2014

Cursos	Ano 2010			Ano 2012			Ano 2014		
	Sexo			sexo			sexo		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Ensino de Biologia	220	171	391	343	243	586	285	184	469
Ensino de Química	202	39	241	251	35	286	181	13	194
Ensino de Física	274	12	241	173	8	181	122	4	126
Ensino de Matemática	274	19	293	1184	126	1310	836	60	896
E n s i n o Primário	238	258	406	239	183	422	246	164	410
Ensino Pré-escolar	-	-	-	54	55	109	61	36	97
E n s i n o Especial	-	-	-	105	49	154	99	33	132
Ensino da Língua Portuguesa	-	-	-	306	69	375	280	77	357
Ensino da Língua Francesa	-	-	-	111	18	129	104	26	130
Ensino da Língua Inglesa	-	-	-	112	72	184	84	10	94
Pedagogia	-	-	-	2635	2731	5366	1738	1380	3118
História	-	-	-	793	276	1069	986	330	1.316
Geografia	-	-	-	304	73	377	651	215	866
Adm. e Gestão	-	-	-	832	493	1325	1.138	616	1.754

Ensino da Sociologia	-	-	-	-	-	-	172	98	270
Ensino da Psicologia	-	-	-	-	-	-	159	108	267
Gestão de Hotelaria e Turismo	-	-	-	-	-	-	47	23	70
Total	1208	518	1572	7442	4368	11496	7189	3377	10566

Fonte: Relatório da ULAN, 2015

Analisando o número de cursos criados, verificamos que em 2010 existiam apenas cinco cursos e que esse número quase duplicou em 2012, passando a existir nove cursos. Em 2014 foram acrescentados três novos cursos. No que se refere ao número de estudantes, em 2010 existiam 1572, enquanto em 2014 esse número tinha subido para 10566 estudantes. Havendo alguns cursos com mais estudantes do sexo feminino, a maioria dos cursos é, no entanto, frequentado maioritariamente estudantes do sexo masculino, tendência verificada ao longo dos anos referidos. Para completar uma perspectiva do desenvolvimento da ULAN, apresentamos na Tabela 1.7 uma evolução no número de cursos e de estudantes entre 2012 e 2014 nas áreas das Engenharias, de Economia e do Direito, e da Medicina.

Tabela 1.7

Evolução no número de cursos e de estudantes entre 2012 e 2014 nas áreas de Engenharias, Economia, Direito e Medicina na ULAN

	2012			2013			2014		
	sexo			sexo			sexo		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Engenharia									
Eng <sup>a</sup> . Construção civil	235	16	251	193	40	233	442	108	550
Eng <sup>a</sup> . Eletromecânica	417	33	450	268	10	278	277	07	284
Eng <sup>a</sup> . Metalurgia e materiais	3	16	19	61	16	77	52	22	77
Eng <sup>a</sup> . Minas	160	93	253	53	2	55	302	148	450
Eng <sup>a</sup> . Geologia	-	-	-	59	16	75	70	18	88
Economia e Direito									
Economia	445	151	596	422	147	569	290	93	383
Direito	1088	228	1316	578	121	699	364	91	455
Saúde									
Medicina	312	367	679	280	336	616	248	241	489
Enfermagem	267	377	644	184	363	547	197	294	491
Farmácia	-	-	-	-	-	-	34	27	61
Total	2927	1281	4208	2098	1051	3149	2276	1049	3325

Fonte: Relatório da ULAN, 2015

Tomando os cursos de Engenharia, verifica-se um aumento de 973 estudantes para 1446, do ano de 2012 para 2014. Na Economia e Direito observa-se um movimento em sentido contrário verificando-se uma diminuição no número de estudantes sendo em Economia de 596 em 2012 para 383 estudantes em 2014, e ainda mais acentuada no curso de

Direito passando de 1316 estudantes em 2012 para 455 estudantes em 2014. Nos cursos de Saúde verifica-se a criação do curso de Farmácia em 2014, registando-se uma diminuição de estudantes nos cursos de Medicina e Enfermagem, em Medicina reduz de 679 estudantes em 2012 para 489 em 2014; na Enfermagem reduz de 644 para 491 estudantes.

### **1.5. Desafios de desenvolvimento para o ES em Angola**

Adão do Nascimento, Ministro de ES em Angola, nas suas intervenções refere frequentemente o investimento que o governo tem realizado ao nível da educação, e sublinhando a importância que a expansão do ES representa a todos os níveis da vida nacional. O Ministro assume que o principal desafio do setor é melhorar a qualidade do ES, sendo um fator decisivo, já que é indispensável que, a par do desenvolvimento que se regista no país, o ES, particularmente, deva desenvolver-se e ajustar-se, formando quadros e técnicos cada vez mais capazes em diferentes sectores da vida nacional, igualmente capazes de competir na arena internacional (AngolaPress, 2015).

Sendo o grande desafio da educação em geral, e especificamente do ES em Angola, a melhoria da qualidade do ensino, torna-se necessário que sejam definidos parâmetros de qualidade para que as instituições públicas e privadas gozem de maior prestígio e para que os seus estudantes se venham a tornar profissionais mais competentes.

Atualmente Angola, são dados os primeiros passos na avaliação da qualidade, nomeadamente qualidade do ensino, qualidade do corpo docente e qualidade das instalações e dos respetivos cursos. Tal esforço será indispensável para que Angola continue a desenvolver-se em termos de ES e consiga atingir um patamar de desenvolvimento e de qualidade das suas IES e oferta formativa próximo de padrões internacionais na área (Paulo & Almeida, 2018).

O aumento do número de instituições de ES que se tem vindo a verificar também joga um papel importante, já que estudantes não estão mais obrigados a frequentar uma única universidade. Assim, a avaliação externa das universidades permitirá aos estudantes que pretendem ingressar no ES, ponderar melhor as suas escolhas, também em função da qualidade do ensino e da proximidade da sua residência. Existe um organismo do estado encarregue pela execução de políticas públicas no domínio do ES recorrendo a legislação que obrigue as instituições de ES, públicas e privadas, a serem avaliadas externamente.

No entanto, este esforço tem as suas dificuldades, uma vez que o ensino médio é de insuficiente qualidade e nível de exigência. Aliás, um número considerável de estudantes não apresenta notas positivas nos exames de admissão ao ES e, mesmo assim, é-lhes permitido o ingresso. Esta dificuldade ao nível do saber prévio, indispensável para a frequência universitária, dá lugar e espaço a que os estudantes e professores vão contornando as situações, caindo por terra alguns dos parâmetros

de qualidade que se pretendem o mais abrangentes possível (Cruz, 2005).

Também no que se refere à investigação científica, Angola tem aspetos em que deverá investir, uma vez que a edição de revistas ou livros científicos, assim como a dinamização de encontros científicos são escassos. Os docentes e estudantes que pretendem dedicar-se à investigação confrontam-se frequentemente com a necessidade de sair do país para poder ter incentivo e acompanhamento metodológico para a realização dos seus trabalhos. Mesmo nestes casos, não é fácil difundir nas universidades em Angola, os seus resultados e a aplicação prática dessas investigações. Esta postura de resistência e descrédito da importância da investigação limita, em grande medida, o desenvolvimento dos estudantes e da própria sociedade angolana (Silva, 2012).

Uma outra linha de possível desenvolvimento seria nas próprias infraestruturas das universidades, nomeadamente a criação de bibliotecas e laboratórios específicos. Igualmente, importante é assegurar bons quadros Docentes capazes de desenvolverem nos estudantes as competências necessárias ao mercado de trabalho. Apesar de tudo, importa repetir o aspeto negativo associado a um certo facilitismo ao nível dos jovens que ingressam no ES. Estes podem entrar com notas negativas e, muitas vezes, com exames de admissão avaliados com zero valores. Esta situação, assim como a não exigência de notas de 10 valores como limite mínimo para ser aprovado

às disciplinas, possibilita que existam estudantes a frequentar o ES sem a necessária preparação académica e com muitas dificuldades antecipadas na obtenção do grau académico superior, o que aliás pode favorecer o aparecimento de casos de fraude académica.

Segundo Carvalho (2012), a fraude académica é clara, principalmente por haver docentes sem preparação e rigor metodológico, que obviamente não promovem as necessárias capacidades e rigor nos seus estudantes. Neste sentido, o Estado investiu em linhas de capacitação do pessoal docente com vista a melhorar a formação e a atualização dos profissionais. O facilitismo permite aos estudantes uma série de comportamentos indesejáveis, que vão sendo assumidos como ferramentas comuns, mas que são altamente penalizadoras do desenvolvimento psicossocial, técnico e científico dos estudantes. A saber, o recurso a pagamento para forçar a admissão no ES, o pagamento a terceiros para a elaboração de trabalhos de licenciatura e o pagamento para ser aprovado em disciplinas.

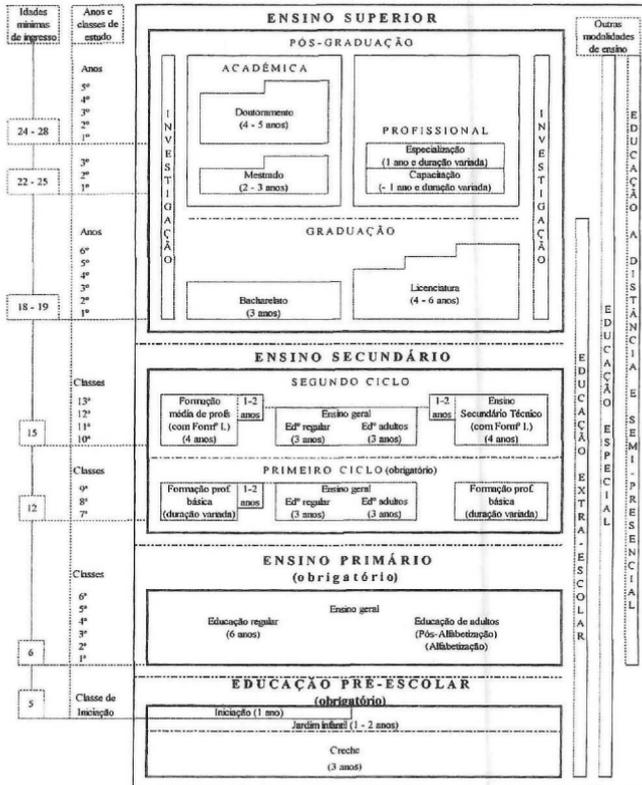
Nas conclusões da I Conferencia Nacional do Ensino Superior em Angola, em 2012, refere-se como prioridades: (i) a melhoria da qualidade de ensino, a nível do sistema da avaliação das aprendizagens, da qualidade do corpo docente, das infraestruturas e do financiamento; (ii) a melhoria do sistema de avaliação dos professores, para que os títulos profissionais efetivamente assegurem a qualidade dos mesmos; (iii) o aumento da atividade científica dos docentes; (iv) o início da formação a nível de doutoramentos

nas instituições de ES, ancorada a projetos de investigação e/ou de desenvolvimento; (v) o incentivo do alargamento dos cursos de mestrado nas diferentes especialidades; (vi) a criação de incentivos para que os jovens possam optar por cursos tecnológicos, promovendo o sucesso académico; (vii) a criação de um sistema de recolha e processamento de dados que reflita com exatidão a população estudantil e docente das instituições do ES; (viii) a aposta em quadros comprometidos com a qualidade e que respondam à expectativa do ES; (ix) a melhoria da atitude e a postura do docente universitário que dignifiquem o ambiente académico, com vista a fomentar a cultura de competitividade salutar; (x) a identificação de exemplos de referência na gestão universitária, para promover a aplicação de boas práticas; (xi) a elaboração de um plano de formação de doutores, para suprir as necessidades do corpo docente; (xii) a adequação das carreiras de docente e de investigador científico, segundo os desafios atinentes à melhoria do quadro docente e à dinamização da investigação científica nas instituições; (xiii) a criação de um programa nacional de resgate de valores morais, éticos, deontológicos e académicos, a nível das IES; e, por fim, (xiv) a adequação dos perfis da saída dos cursos de formação superior às necessidades do desenvolvimento sustentável socioeconómico do País, envolvendo o sector produtivo.

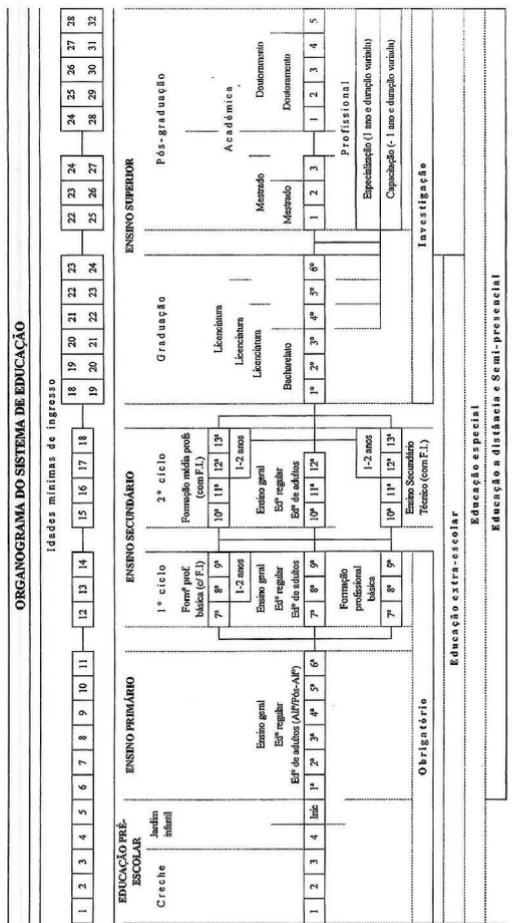
Terminamos esta referência ao ES em Angola apresentando a estrutura do seu sistema educativo atual (Diário da República, Lei de base do Sistema de Educação e Ensino Lei nº17/16 de 07 de Outubro).

Anexo a que se refere o n.º 1 do artigo 20.º da presente Lei

ANEXO I  
Organigrama do Sistema de Educação (Estrutura Vertical)



ANEXO II  
Organograma do Sistema de Educação (Estrutura Horizontal)



O Presidente da Assembleia Nacional, *Fernando da Piedade Dias dos Santos*;  
O Presidente da República, *JOSE EDUARDO DOS SANTOS*.

Como podemos verificar, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior em Angola, está estruturado em cursos de graduação e de pós-graduação que se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do país, com os Planos de Desenvolvimento Provinciais e das instituições de Ensino Superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o sistema de Educação e Ensino. A graduação compreende os níveis de Bacharelato e de Licenciatura. O Bacharelato corresponde a cursos com duração de três anos e tem como objetivo alcançar conhecimentos científicos e técnicos fundamentais, para o exercício de uma atividade prática num domínio profissional específico, permitindo ao candidato que tenha concluído o II ciclo de Ensino Secundário. A Licenciatura corresponde a cursos com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo alcançar conhecimentos, habilidades, valores e práticas fundamentais dentro de um ramo do conhecimento específico e a subsequente formação profissional ou académica específica permitindo ao candidato que tenha concluído o II ciclo de Ensino Secundário ou o Bacharelato. Pós-graduação na Instituição de Ensino Superior compreende as categorias académicas e profissionais. A pós-graduação académica tem dois níveis: o Mestrado e o Doutoramento. O Mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objetivo essencial o aprofundamento da competência científica e técnico-profissional dos licenciados. O Doutoramento, com duração de quatro a cinco anos, é um processo de formação e de investigação, que

visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em cursos de Licenciatura ou de Mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e relevante contributo para o desenvolvimento da Humanidade. A pós-graduação profissional tem como objetivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do indivíduo que tenha concluído um dos níveis da formação graduada e compreende: (i) A capacitação profissional, com cursos de duração variada; (ii) A especialização, com cursos de duração mínima de um ano, em função das áreas do conhecimento (Diária da República, 2016).

## **1.6. Considerações finais**

Ao longo deste primeiro capítulo descrevemos o percurso histórico do ES em Angola, procurando destacar alguns elementos da sua caracterização e, em particular, da sua evolução. A realidade social e política do País foi pautando o desenvolvimento do ES em Angola e a análise da evolução e respetivas dificuldades ao longo das últimas décadas. Essa mesma realidade permite-nos uma reflexão mais cabal do percurso percorrido e das necessidades às quais ainda é necessário dar resposta.

Como se ilustrou, aliás como ocorreu ou ocorre noutros países em desenvolvimento, o Ensino Superior em Angola atravessa uma fase de expansão em termos territoriais e de dimensão, que no caso angolano se expressa na maior diversidade e quantidade de

instituições e de cursos. As fases de consolidação e de maior preocupação com a qualidade emergirão progressivamente no tempo, fazendo-se já sentir no presente.

Ainda ao longo deste primeiro capítulo, colocou-se em evidência características específicas da ULAN no que se refere à evolução do número de estudantes e de docentes ao longo do tempo, dos cursos disponibilizados e de características sociais das províncias em que está inserida e representada. Foram enunciados recursos humanos e materiais da ULAN de forma a espelhar as melhorias conquistadas, mas também foram referenciados aspectos a considerar para a melhoria da docência e da investigação no seio desta instituição a que pertencemos e cujos estudantes formaram a amostra da nossa investigação para a presente tese.

## **CAPÍTULO 2 – TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÊMICO**

*A transição para a universidade exige dos alunos diversas competências tendo em vista a sua adaptação e sucesso escolar [...] embora os alunos do primeiro ano apresentem elevadas expectativas de envolvimento acadêmico, [...], estes alunos encontram diferentes exigências e dificuldades na sua adaptação à universidade (Almeida, 2007, p. 203).*

### **2.1. Introdução**

Ao longo deste capítulo pretendemos fazer a revisão da literatura sobre a transição e adaptação dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (ES) e seu impacto no sucesso acadêmico, nomeadamente ao longo do 1º ano. Destacar-se-ão os conceitos relevantes, assim como alguns modelos descritivos da transição e características identitárias dos jovens que ingressam no ES em termos académicos, sociais, pessoais e vocacionais. Em particular, procuraremos descrever como se processa a adaptação do jovem adulto e de que forma é que as suas vivências académicas se diferenciam em função de diferentes características, quer do estudante quer do curso e da instituição que frequenta. Ainda neste capítulo procuraremos destacar algumas características dos estudantes que mais podem influenciar o seu sucesso académico. Analisando a aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes, faremos referência às competências de autorregulação e às estratégias de aprendizagem.

É escassa a investigação sobre estes em Angola. Face a esta carência recorreremos a estudos portugueses e de outros países para clarificar os conceitos e variáveis em estudo neste trabalho. De qualquer modo, e à semelhança do que ocorre internacionalmente, Angola tem vindo a assistir ao aumento do número de jovens a frequentar o ES, como ficou demonstrado no primeiro capítulo. Este aumento justifica-se pelo alargamento e redimensionamento das Instituições de Ensino Superior (IES), assim como pelas novas exigências do mercado de trabalho. Face a este maior volume e diversidade de alunos, faz sentido estudar a sua adaptação e sucesso, em particular durante o seu 1º ano no ES.

## **2.2. Transições e desenvolvimento psicológico**

A mudança e a transição são constantes no mundo atual. As transformações sociais, tecnológicas e económicas, associadas e acentuadas pelo fenómeno da globalização, afetam a todos e ao longo do ciclo de vida. Do ponto de vista educativo, fala-se de transição quando estas mudanças ou permutas se produzem entre distintos níveis educativos, com ambientes pedagógicos diferenciados, nos que o estudante deve realizar ajustes, que confrontasse em função de suas características e contexto pessoal, para avançar para um estágio posterior formativo:

“A transição supõe uma mudança no estilo de vida, que está acostumado a afetar ao status que se possui no grupo social de referências, conseqüentemente, aos processos de adaptação. Este troco ajuda normalmente

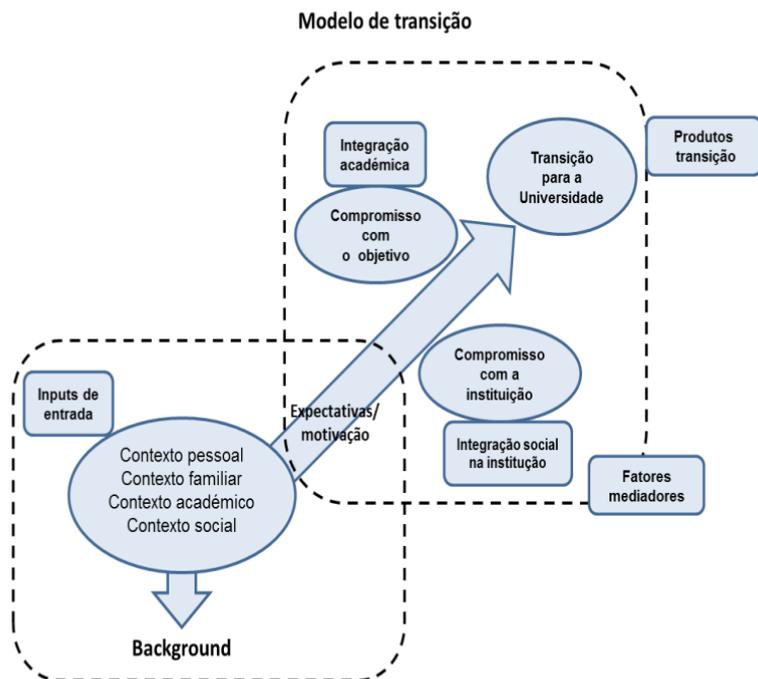
à maturação pessoal e social, embora suponha em alguns casos uma regressão. Tratara-se de evitar esta última possibilidade, fazendo do processo um instrumento educativo” (Gairín, 2004, p. 888)

Nas transições ao longo do sistema educativo, o suporte social da família, companheiros e amigos, tem um papel chave e constitui um amortecedor na tensão que geram as demandas do novo contexto. A instituição educativa também influi através de professores, tutores e outros agentes educativos, bem como das suas práticas e formas de organização. O estudante deve procurar construir uma rede social de apoio o mais rapidamente possível e/ou não perder a rede social de apoio que já exista, tentar fazer amigos rapidamente na nova instituição de ensino. Por outro lado, em especial no acesso ao ES, o estudante deve tentar adquirir hábitos de estudo e de gestão pessoal, se não os adquiriu durante o ensino secundário, que envolvam, nomeadamente a definição de objetivos, a gestão do tempo, a realização das tarefas nos prazos fixados, a organização dos apontamentos e a opção de métodos de estudo apropriado.

Um modelo explicativo das transições foi desenvolvido pelo grupo de investigação sobre Transições Académicas e de Trabalho (TRALS) (Figueira, 2006), tomando a interação dos fatores pessoais e contextuais que explicam as diferentes trajetórias associadas às transições. Falamos em transições quando do seu processo decorrem mudanças físicas e culturais, quando se alteram o círculo de amigos e tipos de relacionamentos interpessoais e

quando mudanças psicológicas no sentido da maior maturidade se operam (Cabrera, 2005; Álvarez, Figueira, & Torrado, 2011). O modelo de transição proposto por Figuera (2005) descreve-se na Figura 2.1.

Figura 2.1 - Modelo de Transição (*in* Figuera, 2006)



Reportando-nos à transição para o ES, alguns autores assumem-na como transição da adolescência para a adultez. Em termos desenvolvimentais, Arnett (2000) conceptualiza a transição para a adultez como uma

fase do ciclo de vida, podendo ser denominada por adultez emergente, decorrendo entre os 18 e os 25 anos. Em termos de características próprias desta fase aponta-se ser uma idade de exploração de identidade, uma idade de instabilidade, uma idade de foco em si mesmo, uma idade de sentimento de transição e uma idade pautada por projetos e possibilidades.

### **2.3. Transição para o Ensino Superior**

No Ensino Superior, o processo de transição tem uma natureza multidimensional devido à intervenção de diferentes fatores sociais, individuais e académicos. Essa transição pode ser definida com um processo complexo que acarreta para o estudante múltiplas e significativas mudanças pessoais e vitais. Entre estas mudanças está a adaptação a um contexto educativo, regulado por normas explícitas e/ou implícitas que se deve conhecer para funcionar adequadamente (Figuera & Torrado, 2000).

A transição académica confronta o jovem estudante com um ambiente de aprendizagem diferente, como o tipo de relação pedagógica que se estabelece entre professor e estudante, a forma de organização do ensino e da avaliação ou a existência de colegas no curso que se conhecem pela primeira vez. Para a maioria dos estudantes a entrada no Ensino Superior constitui, ainda, o início de um projeto de carreira e de formação para se obter um emprego. Esta etapa na vida do estudante, pode incluir sentimentos confusos que poderão direcionar o comportamento dos indivíduos, numa realidade existencial que, segundo Araújo,

Almeida e Paúl (2003), poderá comportar quatro dimensões; (i) a construção de um projeto vocacional que muitos estudantes experimentam aquando do acesso ao Ensino Superior; (ii) a necessidade de se ultrapassar rapidamente uma série de etapas de adaptação, tendo em vista a uma rápida integração na vida académica; (iii) o investimento pessoal no projeto académico como forma de formação para o mercado de trabalho; (iv) a oportunidade de se ser e se sentir jovem, sugerindo aproveitar ao máximo esta etapa de vida do ponto de vista pessoal e interpessoal (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003).

Para Schlossberg (1981), a transição deve necessariamente ser analisada segundo as variáveis envolvidas e que influenciam a adaptação: as características particulares da transição, as características dos contextos pré e pós-transição e as idiosincrasias do indivíduo. No modelo de Schlossberg (1981) a transição implica a mudança de papéis, emoções associadas, o cariz repentino ou planeado, a duração e o grau de ansiedade decorrente ao longo do processo. Com base na teoria de desenvolvimento psicossocial de Schlossberg e colaboradores (1995), a referida transição constitui:

“um processo de mudança que se reflete em quatro áreas do desenvolvimento do indivíduo - rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e perceção acerca de si e do mundo - exigindo ao estudante que mobilize diferentes recursos e estratégias para lidar com tais mudanças.”

Na perspetiva de Schlossberg e colaboradores (1995), a organização de respostas adaptativas a

estas transições desenvolvimentais implica que, nas três fases essenciais da transição (*moving in*, *moving through* e *moving out*), o jovem adulto pense, avalie e ative os seus recursos face às exigências inerentes a toda a transição com o objetivo de promover uma adaptação positiva ao novo contexto académico.

Para Gimeno (1997), a transição é um termo impreciso contudo apresenta a vantagem de poder referir-se a uma ampla categoria de feitos, processos e experiências, de entre as quais o autor assinala as seguintes: (i) Tempo delimitado: um período de tempo delimitado, embora descrito como processo e acontecer; (ii) Mudança de ambiente: expressa mudança de ambiente para quem a experimenta, ou seja uma distância ou falta de conexão entre dois meios ecológicos descontínuos ou culturas; (iii) Rutura experiencial: indica uma rutura na experiência pessoal do indivíduo; (iv) Momento crítico: realça dificuldades do indivíduo que sente perplexidade, intranquilidade e ansiedade; (v) Processos de adaptação: aludem transformações e processos de adaptação pessoal com consequências no futuro.

Neste sentido entende-se por transição o percurso ou processo que se segue em qualquer mudança para uma nova situação (Forner, 2006). Rodríguez (2006) concebe a transição em termos do processo de mudança, embora adicione outros componentes como:

“Um processo de mudança que tem lugar ao longo da vida do indivíduo, que requer uma reflexão pessoal

(história pessoal e profissional) e contextual (contexto sócio profissional) e que se sustenta em uma informação suficiente, em uma atitude positiva e na aquisição de umas destrezas adequadas” (p. 171).

As características do indivíduo que influenciam a forma como decorrerá a transição são compostas pelas competências psicossociais, género, idade, estado de saúde, raça ou etnia, estatuto socioeconómico, valores e experiência prévia. Sendo os alunos que ingressam no ES mais diferenciados nos nossos dias, então a transição justifica uma maior atenção das instituições pois nem todos os alunos a vivenciam de forma positiva.

A problemática da transição académica tem vindo a ser desenvolvida na literatura, nas duas últimas décadas, de uma forma cada vez mais frequente dadas as dificuldades e os desafios que os estudantes sentem face às condições novas e por vezes adversas do contexto académico. Segundo Vaz Serra (1999), a transição escolar pode ser avaliada por alguns alunos como indutora de stress ou de tensão, porque é vista como ameaçadora, ou seja, é antecipada pelo sujeito como desagradável; pode ainda ser descrita como desafiante uma vez que exige por parte dos estudantes a adoção de estratégias de trabalho e organização pessoal, diferente daquelas que os jovens do ensino secundário exercitaram no seu dia-a-dia de estudantes.

Na entrada para Ensino Superior, o estudante encontra um ambiente radicalmente diferente do

que conheceu durante toda a sua vida de estudante, nomeadamente no que diz respeito à relação pedagógica que se estabelece entre professores e estudantes, às formas de avaliação, às novas relações com os colegas e aos níveis de autonomia exigidos na gestão das tarefas escolares e dos recursos financeiros, por exemplo. O estudante deixa de ter um manual por disciplina e passa a ter de fotocopiar diversos textos indicados pelos docentes que não trazem a informação sintetizada, antes têm que ser “trabalhados” pelo estudante, de quem se espera que saiba procurar as referências mais relevantes.

O estudante deve saber dominar uma variedade de ferramentas informáticas e tecnológicas, que nalguns casos lhe são estranhas, isto sem um apoio direto por parte dos docentes que apenas poderão ser contactados no horário de dúvidas. Por outro lado, os professores não tomarão a iniciativa de se certificar sobre se o estudante está a acompanhar a matéria exposta (uma diferença face ao que acontecia no ensino secundário) (González, 2004). O ritmo de exposição das matérias aumenta consideravelmente, sendo que nalguns casos o estudante dificilmente consegue um momento de reflexão sobre o que lhe esta a ser transmitido, pelo que muitas vezes opta por deixar de frequentar as aulas onde parece não aprender nada, o que evidentemente vai dificultar ainda mais a aprendizagem.

Os estudantes que para frequentarem o Ensino Superior tiveram de sair de casa dos pais e que passam a viver em residências universitárias, casas

de familiares ou quartos alugados, são confrontados com um conjunto de dificuldades acrescidas. São frequentes os estudantes que nestas circunstâncias sentem a solidão, as saudades de casa, dos amigos e familiares, e ainda o medo de não se conseguirem adaptar sozinhos ou sem apoio a esta realidade (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Neste sentido, o estudante encara este período de transição com apreensão e ansiedade, após a alegria de ter conseguido entrar no Ensino Superior.

Segundo Almeida e Soares (2000), a transição ao contexto universitário deve ser contextualizada como um processo complexo e multidimensional, envolvendo múltiplos fatores de natureza interpessoal como de natureza contextual. Os estudantes que conseguem fazer um bom processo de adaptação logo no primeiro ano estão mais protegidos contra o insucesso académico ou a desmotivação académica, sendo menos provável que venham a abandonar o Ensino Superior (Almeida, 2007). Por outro lado, estudantes com dificuldades de adaptação tendem a apresentar um baixo investimento e conseqüente insucesso académico (Azevedo & Faria, 2001).

A transição para o ES implica dois tipos diferentes de desafios, com os quais o estudante é confrontado: o primeiro aborda as questões de ordem socio-emocional incluindo a saída de casa de família, novas amizades, novas relações com professores e funcionários; o segundo desafio é de ordem académica e cognitiva implicando novas estratégias e métodos de aprendizagem e o cumprimento das

atividades curriculares. Ainda nesse contexto, Abrantes (2005) afirma que a transição entre o ciclo de ensino, provoca momentos marcantes na vida social dos estudantes, decorrendo oportunidades de desenvolvimento psicossocial. Pinheiro (2004) define a transição em termo de mudança para um novo estilo de vida: estudante do ensino superior, a sua entrada ao nível do ensino superior traz consigo mudanças de natureza educativa (decorrentes de iniciar um curso superior), mudanças de natureza ambiental (resultantes da frequência de novos contextos de vida) e de natureza desenvolvimental (relacionadas com a realização de tarefas de desenvolvimento psicossocial e cognitivo). O confronto com um meio académico bastante desconhecido e com “praxes de entrada” por vezes violentas e pouco promotoras da integração, exige que o estudante mobilize os seus recursos desenvolvidos ou os desenvolva para enfrentar com sucesso, e sem abandono, as tensões sentidas na transição (Soares, 2003).

De acordo com Cabrera (2005), as transições, embora existam outros critérios para organizar-se, podem ser classificadas em psicossociais (pessoais, académicas e laborais), culturais, políticas, económicas e históricas. Em qualquer transição, considerando as contribuições da investigação (Figueira, 2006, pp. 192-193), podemos assumir na sua caracterização: (i) a transcendência de uma transição depende da quantidade de mudanças que acumula para a pessoa e do nível de maturação com que os confronta; e (ii) a interação de fatores pessoais e contextuais na forma como são vivenciadas, destacando-se alguns

mediadores pessoais (motivação ou incentivo, percepção do controle da situação, expectativa de ganhos e outros recursos pessoais de confrontação, como autoestima, autocontrole ou envolvimento nas metas fixadas, assim como mediadores ou variáveis contextuais, por exemplo o suporte social e o grau de continuidade e coerência dos contextos pelos quais transita a pessoa. A consideração deste conjunto alargado de fatores permite identificar aqueles grupos ou categorias de pessoas que poderão estar mais vulneráveis ou em situação de maior risco numa dada transição de vida.

Em termos do presente estudo interessa saber como se desenvolve esta transição e quais são os elementos que a influem, e mais especificamente aqueles que a explicam e os que se associam a diferentes trajetórias, sendo umas mais adaptativas que outras e também conduzindo a níveis diversos de sucesso académico. Assumimos que o desenvolvimento psicossocial e académico dos estudantes acontece sempre que existe uma consonância ou ajuste entre as motivações internas do sujeito e as pretensões de índole social, cultural e institucional por ele vivenciadas (Taveira, 2011).

#### **2.4. Adaptação ao Ensino Superior**

O ingresso no ES é habitualmente vivenciado com grande expectativa e representa para a maioria dos jovens estudantes um momento positivo e emocionante, de conquista de autonomia e de realização pessoal. A chegada à universidade

leva o estudante a conhecer uma realidade nova, com oportunidades e experiências sociais e de aprendizagem, que permitirão que se desenvolvam nas suas várias dimensões pessoais (Almeida et al., 2007). Assim, o ingresso no ES é uma importante transição na vida dos estudantes constituindo um período de oportunidade única de operarem grandes mudanças nos diferentes domínios da vida pessoal e social.

Contudo, a entrada no ES comporta também desafios e exigências a que o estudante tem que estar atento e responder. A transição do Ensino Secundário para o ES, confronta os jovens adultos com múltiplas e complexas tarefas, inúmeros desafios e mudanças, esperando-se que as resolvam com sucesso para que possam progredir e desenvolverem-se rentabilizando as oportunidades associadas ao ES (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001). Para estes autores, a adaptação académica ocorre em quatro domínios: (i) académico - adaptação aos novos métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de avaliação e de estudo; (ii) social - estabelecimento de relações íntimas mais estáveis e duradoras, diferenças na relação com a família, com professores, colegas e colaboradores da instituição; (iii) pessoal - consolidação de autonomia, reforço do sentimento de identidade e do sentido de vida, desenvolvimento da autoestima, um maior conhecimento de si próprio e o desenvolvimento de uma perspetiva centrada no mundo; e (iv) vocacional - desenvolvimento de identidade vocacional, compromisso de um projeto de carreira e de vida futura.

Sendo a transição para a universidade o concretizar de um sonho para a maioria dos jovens, importa reconhecer que muitos destas jovens podem experimentar dificuldades na sua adaptação. O futuro de um estudante, em termos académicos, vai decorrer da qualidade da sua transição. Considerando as tarefas desenvolvimentais associadas aos desafios do ES, facilmente assumimos que a transição dos jovens para o ES constitui um momento muito particular, de grande exigência e investimento pessoal, potenciador de crises e/ou desafios, o que tem despoletado um interesse crescente pela forma como os estudantes se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário (Bastos, 1998). Os especialistas referem que é comum, nesta experiência, que o estudante vivencie sentimentos de ansiedade, stress e confusão devido às mudanças que podem gerar diversos problemas de ajustamento académico, e que são o resultado, particularmente, das exigências colocadas pelo contexto e das características desenvolvimentais dos próprios estudantes (Almeida, 1998; Cunha & Carrilho, 2005; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Ferreira & Hood, 1990; Pascarella & Terenzini, 1991).

Segundo Almeida (1998), as interações entre os indivíduos e os contextos servem de referência para uma melhor compreensão do ajustamento académico e da realização académica dos estudantes no ES. A qualidade da adaptação do estudante é relevante na medida em que tem impacto considerável no desenvolvimento psicossocial e na saúde física e mental dos estudantes (Bucuto, 2016; Granado, 2004;

Polydoro & Primi, 2003). A adaptação acadêmica dos estudantes afeta o desenvolvimento psicológico dos estudantes, a sua persistência e conclusão dos estudos (Almeida et al., 2003; Pascarella, 1982; Pascarella & Terenzini, 1980; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Estudantes melhor adaptados envolvem-se mais na vida acadêmica, incluindo as atividades curriculares, obtendo melhor rendimento acadêmico (Almeida et al., 2003; Araújo, 2017; Ferreira et al., 2001; Nico, 2000; Pinheiro, 2003; Soares, 2003).

O modo como a adaptação acadêmica ocorre depende tanto do apoio da Universidade como das características individuais de cada aluno (Almeida, 1998; Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Cunha & Carrilho, 2005; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Pires, Almeida, & Ferreira, 2000). A associação destes fatores é de extrema relevância para o ajustamento acadêmico, podendo tanto favorecer como prejudicar a adaptação. Os principais problemas decorrentes deste processo adaptativo estão relacionados com as dificuldades e as exigências das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais, com a identidade e o desenvolvimento vocacional dos jovens (Cunha & Carrilho, 2005; Pires, Almeida, & Ferreira, 2000). As dificuldades no processo adaptativo influenciam negativamente o rendimento acadêmico, aumentam os índices de abandono, e aumentam os pedidos de ajuda aos serviços de apoio psicossocial da instituição. A forma como decorre a transição e ajustamento têm implicações, não só ao nível do sucesso e da satisfação, mas também ao nível da

vida em geral e, em particular, da vida acadêmica (Fernandes, 2011; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005).

Segundo Clara (1995), os recursos essenciais para enfrentar positivamente estas experiências e desafios da transição do Ensino Secundário para o ES, consistem na criação e/ou desenvolvimento pelos estudantes de competências a nível cognitivo, emocional e social. Falaremos de algumas dessas variáveis, nomeadamente as expectativas académicas, contudo importa desde já descrever o desenvolvimento psicossocial dos estudantes no ES.

#### **2.4.1. Desenvolvimento psicossocial do estudante**

A grande maioria dos estudantes no ES situa-se na transição da adolescência para a idade adulta, sendo por isso chamados de jovens-adultos. De referir que o conceito de adolescência, seja em termos fisiológicos, psicológicos e culturais, emergiu no século XX, resultando da industrialização, da urbanização e de mudanças na estrutura familiar. Progressivamente a adolescência assumiu-se como um estágio do desenvolvimento psicológico, ou seja, uma fase de transição para a vida adulta (Sprinthal & Collins, 2003). Segundo Arnett (2000), o período de início da idade adulta decorre entre os 18 e os 25 anos de idade, ocorrendo nesta fase importantes mudanças a nível cognitivo, comportamental e de personalidade, as quais refletem situações de natureza pessoal, social e cultural vivenciadas pelo jovem. Para Keniston (1971), os estudantes

que frequentam o ES não são nem adultos nem adolescentes, pelo que este autor passou a designá-los por “jovens”. A designação “jovem adulto” refere-se melhor às características de uma etapa de transição que se situa entre a adolescência e a vida adulta, uma vez que estes jovens não desempenham as exigências necessárias para serem considerados adultos, nem cumprem os critérios para continuarem a ser encarados como adolescentes. Os jovens que frequentam o ES com 17 ou 18 anos têm vivências e tarefas de desenvolvimento específicas que a frequência do ES proporciona. Para o autor, uma das características que distingue os jovens do ES é a diminuição do contacto com os pais, levando ao aparecimento de novas questões e tarefas a realizar (Sprinthal & Collins, 2003; Porta-Nova, 2009).

O desenvolvimento psicossocial na adolescência na transição para a vida adulta é um momento marcante na vida de um jovem-adulto, que facilita novas oportunidades e novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento. Trata-se de um momento de desenvolvimento psicossocial distinto, com uma identidade própria, que possui especificidades que o diferenciam dos demais momentos de desenvolvimento. Em particular, este momento desenvolvimental abrange tarefas de desenvolvimento psicossocial que concernem o desenvolvimento da autonomia e identidade (envolvendo a renegociação do equilíbrio do processo de separação-individação ou dependência-independência); o desenvolvimento da maturidade psicológica; o estabelecimento de novos padrões

de relacionamento com maior investimento e reciprocidade; a aquisição de papéis, atitudes e comportamentos correspondentes à entrada na vida adulta (que asseguram, por exemplo, uma autonomia instrumental e emocional em relação aos pais); o estabelecimento de relações de intimidade com os pares e num relacionamento romântico; ou ainda, uma maior liberdade de expressão dos próprios valores, crenças e ideais (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Vários estudos longitudinais e transversais, tendo como alvo os estudantes do ES, indicam que a mudança vivida pelo jovem-adulto abrange as diversas áreas de vida: atitudes, interesses, valores, projetos futuros, aspirações, gestão de emoções, personalidade e competência intelectual (Pascarella & Tarenzini, 1991, 2005). O facto de iniciarem uma formação superior, estando a prepararem-se para o ingresso no mercado de trabalho, faz com que gradualmente os estudantes estejam a assumir ativamente compromissos, aproximando-os da vida adulta (Bastos, 1998). Sendo assim, as IES, assumem uma missão clara ao nível da aquisição de conhecimentos, mas também no processo de desenvolvimento psicossocial. Embora seja nessa etapa que o jovem experiencia os papéis e a responsabilidade da vida adulta, tal é feito de forma gradual e interativa. O ES permite aos jovens um momento para ensaio e experimentação dos papéis, atitudes e comportamentos associados à entrada na vida adulta. O jovem adulto, no âmbito do conceito desenvolvimental da vida adulta, caracteriza-se por

ser o indivíduo sujeito a mudanças constantes, que sente necessidade de compreender quem é e quais são os seus projetos para o futuro (Bastos, 1998). A pressão para o sucesso (seja profissional, pessoal e/ou familiar), bem como a tensão entre o que quer, o que pode e o que deve ser, caracterizam esta fase de transição da adolescência para a idade adulta, implicando deste jovem-adulto a responsabilidade na orientação da sua vida futura (Dias & Sá, 2013).

A investigação sobre os jovens do ES tem confirmado algumas das mudanças estruturais que decorrem neste período, nomeadamente, a nível intelectual, moral e de identidade, que serão exploradas, com mais detalhe, seguidamente. Em termos do desenvolvimento cognitivo, e de acordo com Piaget, este ocorre em quatro estádios, sendo que o estádio das operações formais coincidiria com a adolescência e seria o último estádio. Contudo, há dimensões do pensamento adulto que se continuam a desenvolver e que importa considerar, tal como a dimensão subjetiva, intuitiva, imaginativa ou interpessoal (Marchand, 2002). No desenvolvimento cognitivo do jovem adulto, os esquemas mentais tornam-se mais complexos, de forma gradual, oferecendo uma nova forma de interpretar o mundo e o próprio. O pensamento do jovem adulto percorre um conjunto de fases, passando de um estádio mais marcadamente dualista para um outro mais relativista, terminando num compromisso com o relativismo. Por outras palavras, o pensamento do jovem adulto caracteriza-se, inicialmente, por um dualismo intelectual, em que apenas existem

respostas certas ou erradas, e um conhecimento que é transmitido por figuras de autoridade. Numa fase intermédia, o pensamento desenvolve-se em função do conhecimento e dos valores pessoais, tornando-se mais relativista e contextual. Por fim, com a evolução para o compromisso com o relativismo intelectual, o jovem adulto compreende a sua responsabilidade contínua de afirmar o seu modo de vida mediante uma forma de pensar mais flexível e que aceita a ambiguidade e a incerteza (Perry, 1997). Por outro lado, de acordo com a teoria do julgamento reflexivo de King e Kitchener (1994), o pensamento do jovem adulto passa a aceitar e a compreender a incerteza do conhecimento tido como verdadeiro, posicionando-se face a ele. Segundo estas autoras, verificam-se sete estádios, organizados em três níveis: i) pensamento pré-reflexivo – o conhecimento é absoluto e concreto; ii) pensamento quási-reflexivo – o conhecimento é incerto e circunstancial, devendo ser contextualizado; e iii) pensamento reflexivo – o conhecimento constrói-se empiricamente na base de factos e probabilidades.

Evans e colaboradores (1998) defendem que novas experiências podem evocar novos padrões de pensamento, o que ocorre à medida que os jovens adultos questionam suposições e valores anteriormente sustentados. Os estudantes universitários desenvolvem o pensamento pós-formal (pensamento relativista), que se diferencia do pensamento rígido de tipo dualista (Porta-Nova, 2009). Kramer (1989) destaca, como características específicas do nível de desenvolvimento do pensamento pós-formal, a

consciência e compreensão da natureza relativista e não-absolutista do conhecimento, bem como a aceitação da contradição em sistemas abrangentes, isto é, a assunção de um todo dialético.

A natureza relativista e não-absolutista do conhecimento caracteriza-se pela aceitação de sistemas de conhecimentos incompatíveis, bem como pela consciência da natureza subjetiva e arbitrária do conhecimento. Segundo a teoria de Kramer (1989), a natureza relativista do conhecimento desenvolve-se à medida que o jovem é confrontado com a evolução rápida do meio social, no qual se dá o confronto com pontos de vistas diferentes; a coexistência de valores de natureza distinta; a assunção de papéis, por vezes, dificilmente ajustáveis; a escolha vocacional, que pressupõe um compromisso com uma de entre múltiplas possibilidades, entre outras questões. Segundo a teoria do pensamento pós-formal, existe um relativismo dependente do contexto, pelo que a compreensão é proporcional ao momento, e o conhecimento depende, ainda, do ponto de vista individual.

Ocorre, com mais expressão, a aceitação da contradição e a sua integração em sistemas cognitivos abrangentes do conhecimento. Nesse sentido, o jovem aceita que a mudança ocorre de maneira sistemática e não-aleatória, o que resulta da resolução de conflitos e não da sua coexistência, conduzindo a uma maior unidade e coexistência, e não a uma extrema multiplicidade (Kramer,1989; Marchand, 2002). Pode-se dizer que o pensamento

do jovem adulto se caracteriza pela divergência e flexibilidade de pensamento; pela representação sistêmica dos fenômenos, o dialetismo e o relativismo do conhecimento sobre o mundo e de si próprio; a opção por um pensamento científico e crítico, com juízos assentes na experimentação e na probabilidade.

Considerando agora o desenvolvimento de identidade, enunciamos a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erickson (1976). Para o autor, o desenvolvimento psicossocial engloba as mudanças que, ocorrem no indivíduo, numa ordem sequencial e interrelacionada, do nascimento à velhice, apelando as suas capacidades adaptativas. O desenvolvimento humano é assim, caracterizado como a contínua transformação das relações entre o indivíduo e o mundo (afetivo, social, cultural e histórico) ao longo de ciclo vital.

Nesta teoria do desenvolvimento psicossocial, o desenvolvimento ocorre através de oito estádios definido pelos dois polos que caracterizam a crise de cada etapa da vida, sendo: 1- Confiança *versus* Desconfiança; 2 – Autonomia *versus* Dúvida e vergonha; 3- Iniciativa *versus* Culpa; 4 - Diligência *versus* Inferioridade; 5- Identidade *versus* Confusão; 6- Intimidade *versus* Isolamento; 7- Generatividade *versus* Estagnação; 8 – Integridade *versus* Desespero. Cada estádio de desenvolvimento é atravessado por uma crise psicossocial, da qual resulta a passagem de um estádio para outro, seguindo uma determinada sequência e, que pressupõe uma tentativa de

conciliação dos aspetos relativos à maturação cognitiva, crescimento físico e exigências sociais.

Considerando a faixa etária dos estudantes que frequentam o ES podemos verificar que estes estarão no 5º estágio (entre os 13 e os 20 anos) e 6º estágio de desenvolvimento (entre os 20 a 35 anos), sendo o desenvolvimento da identidade e da intimidade essenciais para o saudável desenvolvimento do jovem adulto. O estágio da Identidade *versus* Confusão de identidade marca um ponto de viragem no desenvolvimento psicossocial, criando as condições para o crescimento contínuo e o aprofundamento das relações pessoais. O jovem adulto experimenta alterações significativas a nível social e emocional, sendo um período de descoberta de si mesmo e dos outros. A chegada a um contexto educativo praticamente desconhecido, que por vezes, ocorre simultaneamente à saída de casa, oferece a possibilidade e o desafio de questionar crenças, valores e comportamentos e de assumir de forma identitária o que faz sentido para o estudante (Porta-Nova, 2009). Quando esta etapa é consolidada positivamente, alcançando a identidade, evita a difusão e atinge a resolução da fidelidade. Quando o jovem tem dificuldade em resolver a crise desenvolvimental, pode instalar-se alguma confusão, que poderá expressar-se na dificuldade em perceber os papéis sociais, e os valores da comunidade em que está inserido. Poderão verificar-se condutas inaceitáveis ou desviantes, apresentar dificuldades na adaptação e no estabelecimento de relações íntimas. Assim, Erickson (1976) considera a fidelidade

como uma capacidade de nível superior, que permite confiar em si, confiar nos outros, e dedicar-se a uma causa.

Já no estágio da Intimidade *versus* Isolamento, o grande desafio que se coloca neste é saber se a pessoa tem capacidade de partilhar a sua intimidade ou não, de criar laços sociais duradouros, que se baseiem na partilha e na confiança. Quando este conflito é bem resolvido a pessoa é capaz de desenvolver a capacidade de partilhar a intimidade com outros, promovendo a empatia e a abertura, desenvolver relações íntimas, quer físicas, quer psicológicas com outras pessoas. Neste sentido, uma relação íntima saudável entre duas pessoas, revela a capacidade de ser independente, ou de ter um adequado nível de diferenciação do *self*, confiança mútua e nível adequado de autoestima. Esta capacidade é de extremo valor, pois refere-se a um compromisso com os valores humanos universais de cuidado, respeito e apreço pelo outro (Sprinthall & Collins, 2003). Erickson (1976) salienta que a adequada resolução da fidelidade é um patamar necessário no processo de desenvolvimento do indivíduo, pois simboliza o término da adolescência e prepara o indivíduo para as tarefas psicossociais da vida adulta.

Recorrendo a uma abordagem mais global do desenvolvimento, Chickering (1969) preferiu chamar as dimensões do desenvolvimento de “vetor”, em vez de “fase” ou “estádio” do desenvolvimento, o que permite saber em que posição do desenvolvimento se enquadram os jovens adultos, na medida em que

os indivíduos vão progredir em cada vetor de forma gradualmente complexa, coerente e integrada de si, dos outros e do mundo, funcionando de uma forma mais eficaz e segura, a partir da afirmação da sua própria identidade (Chickering & Reisser, 1993).

Chickering e Reisser (1993) desenvolveram um modelo a partir de investigações com jovens estudantes, procurando compreender os processos que estes experimentam durante os anos em que frequentam o ES. Os autores consideram que o desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interno, mas envolve também, os desafios e as oportunidades que são proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. Nesta perspectiva, o desenvolvimento ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre as motivações e capacidades internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais dos seus contextos de vida. No âmbito da sua teoria, podemos referenciar sete vetores do desenvolvimento dos jovens adultos:

i) *Desenvolver a competência*, o que inclui a competência intelectual, física, manual e social. O jovem aumenta o nível de competência na área intelectual e a aquisição de conhecimentos nas determinadas áreas de saber, o que permite desenvolver competências cognitivas mais complexas, tornando-se mais ágil na capacidade de compreender, analisar, sintetizar e pensar de forma crítica, e de ser criativo nas situações e problemas. Também, adquire competência física e motora, bem como a autodisciplina e a capacidade para cuidar

de si, o que se manifesta nas práticas desportivas, artísticas e recreativas (Bastos, 1998).

ii) *Desenvolver e integrar as emoções*, o que inclui a identificação e o entendimento das causas das emoções, nomeadamente, as associadas à agressividade e à sexualidade. O estudo de Soares (2003) mostra que, durante a frequência da Universidade, os estudantes têm de enfrentar diversos tipos de emoções de origem internas ou externas (biológicas ou sociais). A preocupação é de aprender a identificar e a aceitar as emoções, perceber a sua influência e utilidade no desenvolvimento do comportamento humano, aprender a controlá-las e a expressá-las de forma conveniente. Embora na versão de Chickering se apresentem, em particular, as emoções relacionadas com a agressão e o desejo sexual, Soares afirma que as emoções se apresentam, por um lado, como negativas (ansiedade, depressão, raiva, vergonha e culpa), e, por outro lado, como positivas (cuidar dos outros, otimismo, inspiração), desempenhando um papel importante na organização e orientação do comportamento do jovem adulto.

iii) *Desenvolver autonomia em direção à interdependência*, o que inclui a independência emocional e instrumental quanto à não-obrigatoriedade da contínua reafirmação, afeto e aprovação. O jovem sai do seio da família e desenvolve uma certa independência emocional e instrumental em relação aos pais e pares, e, também, com a sociedade em geral, sendo que tal independência emocional implica do jovem a responsabilidade de desenvolver

a diminuição das necessidades de segurança em relação aos pais e amigos e à sociedade. Aqui, o jovem reconhece a importância de adquirir novas fontes de suporte social e de relacionamento aberto, espontâneo e duradouro com os outros, baseado no apoio e respeito mútuos. A autonomia exige, ainda, ao jovem capacitar-se para desenvolver projetos, atividades de iniciativa própria, alcançar facilmente a sua identidade, enunciar hipóteses e antecipar as consequências que daí podem decorrer, e isto na ausência da ajuda permanente dos outros.

iv) *Desenvolver relações interpessoais*, o que inclui a habilidade para aceitar diferenças individuais, e a capacidade para estabelecer relações íntimas. Tal implica ao jovem o respeito e a aceitação das diferenças individuais (relativas a aspetos culturais, sociais, de valores, hábitos ou aparência), capacitando-se para construir relações interpessoais mais abrangentes, diversificadas e satisfatórias. Os jovens acabam por tornar-se capazes de aceitar os outros por aquilo que genuinamente são, o que cria condições favoráveis ao estabelecimento de relacionamentos mais profundos e duráveis, baseados na igualdade, reciprocidade e partilha.

v) *Desenvolver a identidade*, o que inclui uma integração e estabilidade, uma perceção de si mesmo relacionado com o corpo, a mente, os sentimentos, as crenças, os valores e as preferências. Isto implica que o jovem desenvolva um sentimento de autoestima sólido e seguro, inserido num determinado contexto histórico e sociocultural. Também, que assuma

conjuntos de papéis ou compromissos conforme o novo estilo de vida, que permitam que o jovem se sinta confortável com a sua aparência, o seu corpo, o seu gênero e a sua orientação sexual.

vi) *Desenvolver o sentido da vida*, o que inclui o estabelecimento de planos vocacionais claros; a definição das propriedades baseadas nos interesses pessoais; fazer escolhas referentes ao estilo de vida inicial; uma intencionalidade crescente do jovem estudante; a habilidade cada vez maior para fazer escolhas baseadas em propósitos claros, e de persistir nos objetivos apesar das barreiras; o desenvolvimento das suas ideias e competências intelectuais; a assunção de compromissos mais firmes com atividades específicas, mesmo perante a existência de obstáculos e de uma situação desfavorável ou desconfortável.

vii) *Desenvolver a integridade*, o que inclui valores humanos, envolve afirmações conscientes de seus próprios valores e crenças, ao mesmo tempo que respeita o ponto de vista dos outros (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Reisser, 1995).

Outros aspetos relevantes descritos por Chickering (1969) na área do ES são os princípios de “boas práticas”: (i) encorajar as interações e os momentos de contato entre estudantes e professores; (ii) desenvolver a cooperação entre estudantes; (iii) envolver os estudantes no processo de aprendizagem ativa; (iv) oferecer *feedback* imediato; (v) enfatizar

que tempo despendido e energia na tarefa equivalem a aprendizagem; (vi) enunciar expectativas elevadas; (vii) respeitar a diversidade de talentos e estilos de aprendizagem. Estes setes princípios concedem uma abordagem muito eficaz, e facilitam o entendimento e a importância do desenvolvimento dos assuntos estudantis (Schleich, 2006).

De acrescentar o contributo de Pascarella e Terezini (1991) que colocam a ênfase em aspetos contextuais do desenvolvimento. Para estes autores, o desenvolvimento psicossocial refere-se tanto a aspetos psicológicos, que são pessoais e internos, e que predisõem o indivíduo a agir e a responder num determinado sentido, como, ainda, inclui uma componente social relativa às orientações pessoais e interações do indivíduo com o mundo exterior. Neste sentido, o desenvolvimento do estudante depende de características socioeconómicas, culturais e pessoais dos estudantes à entrada para o Ensino Superior, assim como de características estruturais e organizacionais mais associadas à própria IES.

A par dos autores que abordam o desenvolvimento psicossocial dos jovens universitários de um ponto de vista mais global, outros autores podem ser referidos, assumindo desde logo o seu enfoque por áreas mais delimitadas ou aspetos singulares desse desenvolvimento. Uma dessas áreas é a do desenvolvimento moral dos jovens adultos. Segundo Keniston (1971), o problema central deste período é a tensão entre o indivíduo e a sociedade, e a questão dos jovens que frequentam o ES é: “Como posso

eu tornar-me num membro efetivo da sociedade adulta e honrar, ao mesmo tempo, o meu sentido de integridade pessoal?” (Sprinthal & Collins, 2003, p. 678). À medida que os indivíduos vão refletindo e tomando consciência sobre quem são na realidade e o tipo de interações que estabelecem, a formação de identidade vai tendo lugar, em consonância com os seus níveis de desenvolvimento moral e do ego.

Segundo a teoria de Kohlberg (1984), o desenvolvimento moral corresponde a um processo racional que acompanha a maturação cognitiva, os jovens desenvolvem-se segundo uma sequência de estádios de juízos de valores. Os jovens que frequentam o ES encontram-se, frequentemente, no estádio 3 e 4, caracterizados por procurar agradar aos outros, o que deriva, muitas vezes, numa conformidade e conformismo social, assim como na compreensão mais profunda de abstrações. Nestes estádios, o indivíduo é capaz de conceber e analisar questões importantes, e de pensar racionalmente sobre os problemas e questões éticas.

Márcia (1976), foi outra investigadora de relevo sobre o processo de formação de identidade do jovem, tendo elaborado um quadro de referência das fases de desenvolvimento psicossocial, desenvolveu um estudo junto de estudantes universitários, através da aplicação de entrevistas abertas sobre três grandes áreas comuns na vida dos jovens: a profissão, a religião e a opinião geral sobre um tópico de interesse. A autora observou a existência de quatro aspetos distintos na formação de identidade:

a difusão da identidade, a insolvência identitária, a moratória da identidade e a realização da identidade. A difusão da identidade é caracterizada por ser um estado de descomprometimento com a vida, durante a qual o jovem vai experimentando vários papéis sociais e os vai abandonando. Quando não há uma consolidação da identidade, surge a insolvência identitária e o jovem vive de forma pouca autónoma e independente e sob as indicações e orientações dos outros (Erickson, 1976). Por sua vez a moratória da identidade resulta das experiências que o jovem vai tendo para se ir testando a si mesmo, conhecendo gradualmente e definindo em termos de conceitos, valores e comportamentos.

Assim sendo, o ingresso no Ensino Superior e o alargamento dos contextos e do número de pessoas com quem o estudante interage vai proporcionar uma diversidade de situações e oportunidades para que este se desenvolva. Através das vivências de algumas crises pessoais, de alguns conflitos mais ou menos evidentes e intensos, o jovem vai experimentando a tomada de decisões. A possibilidade de tomar de decisões, de fazer escolhas, por um lado é benéfica e agradável e por outro pode ser angustiante e acompanhada de dúvidas. O estudante irá posicionar-se relativamente às opiniões dos outros e em relação a situações e acontecimentos no contexto universitário, ajustando e alterando ou desenvolvendo as suas crenças, o seu sistema de valores manifestado através da sua conduta e comportamentos.

Também Arnett (2000) sublinha que o jovem adulto está num período de instabilidade, pois encontra-se numa fase de exploração da identidade. Aqui emergem desafios no domínio pessoal e profissional. No domínio profissional, surgem exigências do mundo do trabalho, que incluem uma maior formação académica. Para além disso, no caso dos trabalhadores-estudantes, é muitas vezes necessário conciliar o trabalho com os estudos e a vida académica. No domínio pessoal, esta pode ser uma fase de dedicação à criação de projetos de vida adulta, continuamente sujeitos à revisão face à mudança.

Neste sentido, Ting e Robinson (1998) classificam o desenvolvimento pessoal dos estudantes universitários como um indicador importante da sua adaptação académica, englobando aqui o assumir de responsabilidades pelos próprios atos, o lidar com a mudança, o desenvolver a autonomia, o fazer face a situações de stress, o gerir o tempo, e o obter níveis adequados de autodisciplina. De acordo com estes autores, tudo isto é imprescindível a uma bem-sucedida adaptação ao ES.

#### **2.4.2. Expectativas académicas e seu impacto na adaptação**

Uma das variáveis relevantes na adaptação académica são as expectativas que os estudantes formulam. Relativamente à conceptualização de expectativas, importa referir que não existe um conceito único e globalizante. Sendo um conceito

complexo, são vários os autores que se têm dedicado a estudar as expectativas, que incluem cognições e motivações dos estudantes, como as suas perceções, aspirações e objetivos relacionados com as experiências de frequência do ES. As expectativas académicas estão relacionadas com experiências académicas prévias e objetivos futuros, acabando por ter um papel importante na adaptação, no ajustamento e no sucesso académico. Assim as expectativas académicas predizem o investimento, o envolvimento em atividades académicas, sejam de natureza curricular ou não curricular ( Pascarella & Terenzini, 2005).

No que se refere às expectativas que os estudantes apresentam acerca do percurso no ES, Astin, nos anos 90 do século XX, sugere uma tipologia de estudantes diferenciada por sete tipos: o *escolástico*, que engloba os estudantes universitários que apresentam níveis elevados de autoestima académica, elevadas expectativas de sucesso escolar e, também, elevadas aspirações vocacionais; o *ativista social*, que inclui os estudantes que apresentam elevadas preocupações sociais e que desejam participar na vida política e social, tanto no contexto universitário como no profissional; o *artístico*, que abrange os estudantes universitários com interesses, competências e valores no domínio artístico, e que desejam ingressar numa carreira desse tipo; o *hedonista*, que reúne todos os estudantes que vivem centrados em si mesmos e na satisfação das suas necessidades, ingressando no ES apenas com o intuito de desfrutar dos prazeres que a vida académica lhes pode oferecer; o *líder*, que

engloba os estudantes populares, extrovertidos e que manifestam elevadas competências de comunicação interpessoal; o *procurador de estatuto*, que inclui os estudantes que ingressam no ES, particularmente, para obter uma formação numa área específica que os prepare para um exercício profissional satisfatório e que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social; e, por fim, o *não comprometido*, que engloba o conjunto de estudantes pouco definidos quanto aos seus projetos/objetivos a nível pessoal e vocacional, não sabendo muito bem porque ingressaram na Universidade, nem o que esperam desta, podendo, inclusive, mudar de curso ou abandoná-lo temporária ou definitivamente (Fernandes, 2011; Soares & Almeida, 2002).

A noção de que as expectativas podem ser positivas ou negativas, isto é, que podem ligar-se com a crença que cada um tem acerca da sua própria eficácia pessoal, encontra fundamentos em vários autores. Para Bandura (1977), uma expectativa de eficácia pessoal consiste na convicção que o estudante tem de que pode realizar com sucesso o comportamento necessário para atingir determinado resultado. Por outro lado, o desenvolvimento da teoria do desânimo aprendido, evidencia que as atribuições causais tanto podem levar um sujeito a adquirir e reforçar expectativas positivas, como negativas. Logo, conduzindo a um conceito de expectativa correspondente à crença num futuro bom ou mau, de acordo com os seus objetivos.

As expectativas académicas dos estudantes parecem diferenciar-se de acordo com o género.

As mulheres têm expectativas mais elevadas de concluir a sua formação de nível superior do que os homens (Goldin, Katz, & Kuziemko, 2006; Hayes & Richardson, 1995; Wells, Seifert, & Saunders, 2013). Por outro lado, considerando os estudantes que ingressam no ES podemos dizer que as mulheres são emocionalmente mais ligadas e dependentes da sua família e amigos, o que poderá ter um impacto negativo na sua autonomia e na ponderação de participar em programas de mobilidade internacional e no seu nível de envolvimento em atividades para além das aulas (López, 2014; Sax & Harper, 2007; Zeldin, Britner, & Pajares, 2008). De uma forma geral as mulheres investem mais tempo nas tarefas de estudo e valorizam mais as expectativas parentais para persistirem no ES (Dwyer, Hodson, & McCloud, 2013; Wells, Seifert, & Saunders, 2013). Assim, estudantes do sexo feminino investem mais nas suas interações sociais, que são habitualmente mais positivas do que as dos rapazes, embora estes estejam presentes em maior número nas atividades de associativismo estudantil, possivelmente por se autoavaliarem mais competentes em relação às competências de liderança e competitividade (Dwyer, Hodson, & McCloud, 2013; Hu & Wolniak, 2013; Sax, Bryant, & Harper, 2005; Sax & Harper, 2007).

Araújo, Almeida, Costa, Afonso e Deaño (2015), no estudo que realizaram com estudantes portugueses e espanhóis do 1º ano do ES, concluíram que os estudantes quando ingressam no ES apresentam expectativas elevadas em todas as dimensões, usando como instrumento de avaliação o questionário

de percepções académicas – expectativas. Segundo Deaño e colaboradores (2015), as expectativas académicas podem ser entendidas em sete dimensões:

- (1) *Formação para o Emprego* – inclui expectativas de formação profissional, de desenvolvimento de carreira e de transição para o mercado de trabalho, assim como a expectativa de atingir uma profissão prestigiante e de sucesso.
- (2) *Desenvolvimento pessoal e social* – expectativas ligadas a características psicológicas dos estudantes, como a identidade, a autonomia, a responsabilidade, autoconfiança e autoeficácia.
- (3) *Mobilidade estudantil* – dizem respeito às expectativas de participação em programas de mobilidade internacional e reconhecimento de formação ou graduação internacional.
- (4) *Envolvimento político e cidadania* – expectativas de contribuir para a transformação social, participação em atividades solidárias e implicação na discussão dos problemas sociais.
- (5) *Pressão social* – relacionadas com a preocupação em corresponder às expectativas de amigos ou familiares e de retribuir o investimento social que é feito na sua formação.
- (6) *Qualidade da educação* – expectativa de colaboração em atividades científicas ou em experiências de investigação dos professores pelos estudantes.

(7) *Interação social* – inclui a vontade de participar em atividades sociais, recreativas e de lazer com os colegas, assim como em atividades extracurriculares no contexto académico.

Soares e Almeida (2002), num estudo com estudantes do 1º ano de diversos cursos da Universidade do Minho, utilizando o Questionário de Expectativas Académicas, concluíram que: (i) as expectativas dos estudantes à entrada no ES se situam acima do ponto médio em todas as escalas; (ii) os estudantes do sexo feminino têm expectativas mais elevadas que os colegas do sexo masculino; (iii) os estudantes dos cursos de engenharia têm expectativas mais baixas que os dos outros cursos; e (iv) os domínios onde as expectativas tendem a ser mais elevadas estão relacionados com o apoio e investimento vocacional, o desenvolvimento social, o acesso aos recursos e o investimento nas atividades curriculares. Por outro lado, as expectativas tendem a ser mais baixas relativamente ao apoio e investimento institucional e, no caso dos estudantes do sexo masculino, as expectativas mais baixas estão associadas ao investimento nas atividades curriculares. Num outro estudo, Almeida e colaboradores (2003) corroboraram estes dados, concluindo que, apesar de as expectativas dos estudantes universitários serem elevadas, existem variáveis sociodemográficas que as influenciam, como o género, a idade, a situação de deslocação, e o percurso escolar, onde se inclui a nota de acesso, a opção pelo curso e o agrupamento científico a que pertence o mesmo curso.

A literatura sugere que os estudantes com elevadas expectativas, quando a experiência acadêmica não as satisfaz, apresentam maiores dificuldades de adaptação e realização acadêmicas face aos colegas que, pelo contrário, experienciam realidades que suplantam as suas expectativas iniciais (Baker & Schultz, 1992). Desiludidos ou fascinados, os estudantes enfrentam os múltiplos desafios e tarefas acadêmicas com níveis diferentes de energia, otimismo e percepções de bem-estar e de sucesso, justificando os primeiros alguma atenção por parte das autoridades e dos serviços acadêmicos. Assim, alguns estudos sugerem que o 1º ano de frequência universitária representa um período particularmente crítico, experienciando alguns estudantes problemas emocionais e interpessoais, como o isolamento, a depressão, ou o consumo de substâncias, a título de exemplo (Alva, 1998; Coll, 1999; Cutrona, 1982; Fisher, 1994; Grace, 1997).

Porto e Soares (2017) estudaram as diferenças entre expectativas e adaptação nas diversas áreas do conhecimento dos estudantes do 1º ano no ES usando a versão reduzida do questionário de vivências acadêmicas (QVA-r), estando os seus itens classificados em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. O estudo analisou os resultados nas cinco dimensões em função do curso e gênero, e os resultados mostram que as expectativas são mais elevadas na dimensão institucional para os alunos do curso de Ciências Humanas em relação aos alunos da Engenharia, aliás repetindo os resultados que podemos encontrar

no estudo de Almeida e colaboradores (2003). O estudo deixa claro que os alunos das várias áreas criaram expectativas académicas elevadas em função de espaços académicos como áreas de lazer, desportivos ou as cantinas da escola. No entanto, também neste estudo, os alunos apontam como relevantes a competência, o empenho e a tomada de decisão, entendidas como áreas de dificuldades da sua adaptação ao ES.

Em síntese, é durante o 1º ano que tendem a assinalar-se as maiores “desilusões” com as expectativas previamente formadas acerca da Universidade, bem como as maiores dificuldades de adaptação académica e as maiores quebras no rendimento académico (Almeida et al., 2006; Fernandes, 2011; Nunes & Garcia, 2010). Como foi descrito, o processo de adaptação e integração ao contexto académico pode assumir-se como complexo e problemático, originando, algumas vezes, níveis elevados de ansiedade e stress e conseqüentemente insucesso escolar, com repercussões negativas no desenvolvimento do estudante (Araújo et al., 2015; Fernandes & Almeida, 2005; Pereira et al., 2006; Santos & Almeida, 2001).

## **2.5. Impacto da transição e adaptação no rendimento académico**

O tema do (in)sucesso académico no ES tem sido debatido por estudantes, docentes, IES, governo e pela sociedade em geral com perspetivas diversas, mas com preocupações comuns: o insucesso como

um problema, mas também como causa de outras realidades igualmente preocupantes (por exemplo, abandono no ES, número de anos necessários para terminar um curso, satisfação individual com o percurso académico, entre outras). Sendo o sucesso/insucesso uma questão que preocupa todos os agentes do sistema educativo e inquieta grande parte da nossa sociedade, tem sido um tema de interesse para investigadores, psicólogos, sociólogos e pedagogos. Contudo, e apesar do grande interesse que esta temática desperta, os conceitos de sucesso e insucesso são complexos, assim como as suas manifestações e implicações.

De acordo com alguns autores o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende alcançar – os objetivos, e o que efetivamente se conseguiu – os resultados (Marques & Carvalho, 2012; Tavares & Santiago, 2001). De uma maneira geral, a questão de sucesso académico está associada ao desempenho dos estudantes. Obtêm êxito aqueles que satisfazem a meta de excelência escolar e progredem nos cursos, considerando, globalmente as notas e as aprovações. Por sua vez, o insucesso académico é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos estudantes que, por variadas razões, não alcançaram resultados satisfatórios e não atingirem os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas num determinado tempo. Contudo, estes índices de sucesso/insucesso variam segundo o contexto, pois competências iguais podem ser avaliadas de diferente maneira em diferentes instituições.

Ataxa de insucesso poder-se-á refletir numa dualidade de sentidos provenientes, quer pelas dificuldades sentidas pelos estudantes no início da frequência, que gera de certa forma um desinvestimento académico, quer pelas fracas estratégias psicológicas face aos desafios e dificuldades sentidas pelos estudantes associado aos escassos recursos especializados por parte da instituição (Santos, 2001).

O sucesso académico, em sentido amplo, está estreitamente associado às experiências dos estudantes no 1º ano, afastando-se da perspectiva centrada no sucesso como sinónimo apenas do rendimento escolar. Isto é, o sucesso académico deve ser avaliado pelo crescimento do estudante em relação a si próprio e aos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento integral (Cunha & Carrilho, 2005; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Para que o estudante que ingressa no ES alcance o sucesso académico, é necessário que desenvolva as suas competências intelectuais, académicas e pessoais, tais como o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais, a gestão das tarefas quotidianas, a relação das tarefas curriculares, o sentido de identidade, ou o processo de tomada de decisão acerca da carreira (Cunha & Carrilho, 2005). Nessa altura, a Universidade é um contexto facilitador do desenvolvimento normal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento académico, social e pessoal do aluno (Cunha & Carrilho, 2005; Farsides & Woodfield, 2003; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

Soares, Pinheiro e Canavarro (2015) abordam a transição e adaptação em termos de sucesso académico. Para os autores, o constructo sucesso académico é multifacetado e integra aspetos escolares, sociais, relacionais e psicológicos. Segundo estes autores, para que exista sucesso, é necessário que haja: i) desenvolvimento de competências intelectuais (e.g. reflexão crítica, maneira de resolver problema, tomada de decisão responsável etc.), ii) desenvolvimento em manutenção de relacionamentos interpessoais, positivos e gratificantes, iii) desenvolvimento da identidade, iv) desenvolvimento de autonomia à direção, à independência (liberdade...), v) desenvolvimento vocacional e profissional, de carreira e estilo da vida, e vi) desenvolvimento de uma filosofia integrada.

Também devemos considerar que o sucesso académico obedece a certas normas subjetivas, que variam de estudante para estudante, tendo em conta a sua perceção, os seus objetivos e perspetivas do sucesso. Segundo Tavares, Santiago e Lencastre (2002) deverão considerar-se os resultados (avaliados de uma forma objetiva) e a satisfação demonstrada pelo estudante (avaliados de forma subjetiva), como indicadores de sucesso académico. Nesta última perceção de sucesso entra a adaptação à instituição e grupo de pares, a relação estabelecida com a instituição e respetivas instalações, a relação professor-aluno, as capacidades cognitivas e fatores não cognitivos próprios de cada aluno, entre outros. Todos estes fatores que interferem de algum modo no sucesso ou insucesso académico.

Também Alarcão (2000) defende que o sucesso escolar no ES está relacionado com fatores que são interdependentes e que estão interrelacionados. Relativamente aos fatores do estudante podemos referir a importância do percurso escolar prévio. Quando os estudantes apresentam fragilidades, ou até mesmo, a insuficiência da formação de base ou a fraca preparação ao nível do ensino secundário, poderão surgir dificuldades relevantes. O estudante poderá manifestar incapacidade em lidar com as exigências do curso, em conseguir obter classificações suficientes ou satisfatórias, dificuldade em conseguir atingir os níveis de desempenho esperados nas unidades curriculares que frequenta.

Taveira (2000) refere as variáveis individuais, ou seja, fatores ligados às características sociodemográficas e académicas, genéticas e de personalidade; e variáveis contextuais, ou seja, fatores ligados ao contexto escolar, situacionais e de relacionamento com os pares. No que diz respeito aos estudantes, pode considerar-se o género, idade e património cultural e académico da família nuclear (pais). O papel do género no sucesso ou insucesso não é consensual e os resultados dos estudos fornecem informação contraditória a este respeito. Num trabalho realizado com estudantes australianos, Mills e colaboradores (2009) concluem que as estudantes do sexo feminino obtêm melhores resultados no 1º ano do curso. Correia e colaboradores (2003) não encontraram diferenças associadas ao sexo no estudo efetuado com estudantes do Instituto Superior Técnico com fraco rendimento escolar. Num estudo

com estudantes da Universidade de Aveiro, Rego e Sousa (1998) encontraram resultados inconsistentes respeito ao género e sua influência no insucesso. Também num estudo português de Costa e Lopes (2008) é referido que a probabilidade de insucesso aumenta com a idade e com o sexo masculino. Já no estudo elaborado por Almeida e colaboradores (2006), os autores afirmam afigurar-se o nível maior de rendimento académico nas mulheres e nos rapazes originários de famílias com condições financeiras baixa.

A idade deverá ser uma variável cada vez mais incluída nos trabalhos sobre insucesso académico, considerando a existência crescente de mais estudantes adultos (com mais dos 18-23 anos) com uma motivação diferente para os estudos e que encontram na universidade não uma forma de escolher uma carreira, mas um modo de progressão e valorização profissional e pessoal (Almeida, 2001). Se pensarmos nas alterações de formas de acesso ao ES este número poderá ter aumentado ainda mais nos últimos anos. Jansen (2004) conclui que os estudantes mais novos mostram melhores progressos no estudo que os mais velhos. O estudo português de Costa e Lopes (2008) realizado com uma amostra de estudantes do ES a nível nacional conclui, de igual forma, que os estudantes mais velhos têm maior probabilidade de reprovar. Neste contexto é importante perceber quais são os mecanismos associados a este aumento de insucesso e de idade dos estudantes do ES e quais as variáveis que poderão funcionar como variáveis mediadoras.

Numa listagem dos fatores pessoais do sucesso dos estudantes, podemos citar (i) o sucesso acadêmico anterior (as médias obtidas no ensino secundário, a nota de exame de acesso ao ES (Terenzini, 1991, 2005), (ii) alguns traços biológicos, sociais e demográficos, como a idade, o gênero, o nível socioeconômico, ser estudante da 1ª geração (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Astin, 1993; Veloso et al., 2010), (iii) Suporte social, nomeadamente, encorajamento dos familiares, dos amigos, professores, (iv) motivação de autoeficácia, abordagens à aprendizagem, métodos de estudo e autorregulação de aprendizagem (Rosário et al., 2010; Santos & Pinheiro, 2010; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2016; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014; Veloso et al., 2010)

Podemos ainda considerar a situação familiar, sociológica e económica do estudante. Assume particular relevância a questão da autonomia, a gestão do tempo de estudo, a utilização de métodos de estudo apropriados, a participação nas atividades extracurriculares, a vinculação entre valores, crenças e estilo de vida). Almeida e colaboradores (2006) referem que os fatores sociais como a família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de acesso a material didático, a vida social entre outros, irão influenciar o sucesso/insucesso académico dos estudantes ingressantes no ES. A família desempenha assim um papel no sucesso académico, já que, por um lado, na ausência de uma motivação e de encorajamento, ou pelo outro, através da pressão para um desempenho

satisfatório, se poderá estar a influenciar o sucesso académico (Costa et al., 2014; Santos, 2010).

Relativamente às variáveis contextuais, podemos citar os estudos de Pascarella e Terenzini (1991, 2005) que concluíram que as variáveis institucionais como, por exemplo, o modo de seleção das candidaturas em função das vagas, a modalidade de oferta em função de género (homogeneidade), explicam o sucesso e insucesso no ES. Nos fatores relacionados com a instituição incluem-se, também, equipamentos e serviços, atividades pedagógicas e atividades extracurriculares. “As instituições e as suas formas de organização e gestão, bem como as políticas educativas e as ideologias que enquadram todo o processo de formação” terão influência nos percursos dos seus estudantes como afirmam Tavares e Huet (2001, p.15). No âmbito dos fatores institucionais importa considerar igualmente as práticas pedagógicas e a organização curricular, o material de apoio, as condições proporcionadas pela instituição e a sua reputação (Correia et al., 2003; Curado & Machado, 2005). Já no que se refere aos docentes considera-se o relacionamento entre aluno-professor, o desenvolvimento das competências e habilidades científicas e pedagógicas apropriada no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de expectativas. Neste seguimento, também o currículo, incluindo os níveis de ensino, ter os pré-requisitos apropriados, organizar os horários em função de calendário e currículo e as Instituições, nomeadamente as condições das turmas, materiais didáticos, infraestruturas, são fatores que dificulta

ou provoca o sucesso académico. A competência dos docentes, bem como a sua preparação científica e principalmente a preparação pedagógica, são também tidas em consideração pelos estudantes (Rego & Sousa, 1998). Tavares e Huet (2001) alertam para a importância que o papel dos docentes pode desempenhar no sucesso académico, principalmente a importância da sua preparação científica e pedagógica. Machado e colaboradores (2008) destacam a correlação da competência emocional com o sucesso social e académico. A investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções e a competências académica.

### **2.5.1. Condicionantes pessoais da aprendizagem e sucesso académico**

A aprendizagem dos estudantes, e logicamente o seu rendimento curricular, está associada às estratégias para aprender e métodos de estudo que o estudante utiliza. Rosário e Oliveira (2006), no estudo com alunos de 1º ano do Ensino Superior, descrevem a aprendizagem em termos de *abordagem à aprendizagem* centrada na aprendizagem superficial e profunda. Na abordagem superficial o aluno faça-se nas características superficiais do texto, nomeadamente termos e detalhes factuais, verificando-se uma orientação para reprodução e memorização de informação, portanto na abordagem profunda, o aluno trabalha na compreensão do material que está a estudar e na atribuição de um significado. De acordo com autores, a abordagem

profunda à aprendizagem no Ensino Superior seria de uma importância significativamente relevante em relação à abordagem superficial, tendo em conta a sua influência no rendimento académico (Pereira, 2012).

Outros autores abordam o conceito de abordagem à aprendizagem dos alunos no enquadramento ao estudo, defendendo que os alunos que são mais ativos na aprendizagem intervêm na construção do conhecimento e definem as estratégias mais eficientes para o seu estudo. Autores falam da existência de uma outra abordagem à aprendizagem (além da superficial e profunda) que designam por abordagem estratégica ou de alto rendimento (Duarte, 2004; Pereira, 2012; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003; Rosário & Oliveira, 2006). Esta última abordagem consiste na autoavaliação em função das classificações elevadas usando as estratégias e os métodos de estudo bem organizados para esse objetivo.

A abordagem à aprendizagem pode ser descrita como a possibilidade ou a forma como os alunos se relacionam com as tarefas académicas, em função das suas características pessoais e da sua perceção face às mesmas (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001). Neste sentido, considera-se abordagem à aprendizagem como sendo de natureza multidimensional, constituído de duas variáveis interrelacionadas: por um lado, um componente motivacional, relacionada com as intenções dos alunos, e, por outro lado, uma componente estratégica,

relacionada como os recursos estratégicos e cognitivos (Rosário & Oliveira, 2006). Assim, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como ações deliberadas que os alunos concretizam com a finalidade de atingir objetivos específicos de aprendizagem, sendo utilizadas de forma seletiva e flexível de acordo com a tarefa a realizar (Rosário, Núñez, & González, 2007; Torres & Neves, 2010). De acordo com os mesmos autores, a aplicação de estratégias de aprendizagem diversificadas parece contribuir para o sucesso das atividades ou tarefas que o aluno tem de concretizar, sendo, por isso, um fator que influencia a realização escolar.

A investigação realça que a utilização de estratégias de aprendizagem, tais como o estabelecimento de objetivos, a planificação das atividades de estudo, a procura de informação ajustada, o tratamento e memorização dos conteúdos, a revisão dos dados, e a autoavaliação da sua utilização, promove melhores níveis de desempenho e, por conseguinte, melhores resultados escolares (Albuquerque, 2001; Almeida, Canelas, Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2005; Rosário, 2002; Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto, & Ferreira, 2003; Torres & Neves, 2010; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014; Vasconcelos & Almeida, 1998).

Um dos constructos que melhor ajuda a entender as estratégias de aprendizagem dos estudantes no ES, remete para os comportamentos autorregulados. Barry J. Zimmerman refere que “a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como qualquer

pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos” (2000, p.13). A autorregulação, mais especificamente, diz respeito à competência do aluno para ser prático durante a aprendizagem, para exercer o controlo sobre os seus processos cognitivos e motivacionais que lhe permitirão a aquisição, organização e transformação das informações ao longo do tempo.

Considerando autorregulação académica, estaremos então a focarmo-nos na cognição, no conhecimento, controlo e monitorização que os estudantes são capazes de realizar em relação à sua cognição. A aprendizagem regulada pelo próprio aluno resulta da interação de conhecimentos, competências, e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos (Zimmerman, 2001). Existe um número considerável de trabalhos cuja evidência suporta a ideia de ajudar os estudantes a utilizar estratégias autorregulatórias que melhoram o desempenho dos seus métodos de aprendizagem (Zimmerman, 2001). Os resultados encorajadores expostos na literatura mostram que as relações entre professores-estudantes devem ser conscientes (Figueiredo, 2004).

Para Figueiredo (2004), a aprendizagem é uma ação que os estudantes fazem por si mesmos, de maneira proactiva, mais do que um acontecimento que ocorre como reação a uma experiência de ensino. O mesmo autor sublinha que há aspetos relacionados com

a aprendizagem autorregulada que o aluno deve assumir: (i) melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas; (ii) selecionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados; e (iii) assumir um papel significativo no ES. Tendo em conta a teoria de estratégias de autorregulação, são seis as áreas especializadas em que se podem utilizar os processos de autorregulação: motivos (competências motivacionais), métodos (competências metodológicas), tempo (competências de planificação e gestão do tempo), resultados (competências volitivas), ambiente físico (competências de regulação do ambiente físico), e ambiente social (competências de regulação do ambiente social) (Barroso, 1998; (Figueiredo, 2004).

No estudo realizado por Correia e colaboradores (2013) com o objetivo de analisar o impacto de algumas medidas de combate ao insucesso escolar no ES, tomando como ponto de partida os estudantes do 1º ano, uma das razões que levam os estudantes a abandonar o ES passa pelas dificuldades na sua aprendizagem e fraco desempenho académico. Os métodos de estudo e o conhecimento prévio possuído podem não ser apropriados aos objetivos de aprendizagem no ES (Almeida, Araújo, Amaral, & Dias, 2012; Dias & Santos, 2010). Assim, pode afirmar-se que a autorregulação é uma capacidade muito importante para o aluno, pois permite-lhe fixar objetivos e metas ou planificar as suas ações também em função dos conhecimentos possuídos e rotinas de estudo. Quanto ao papel do professor,

este é de criar contextos e um clima favorável ao desenvolvimento das capacidades de reflexão, de diálogo e de negociação por parte dos estuda (Dias & Santos, 2010).

De modo a potenciar o desempenho académico dos estudantes, é necessário renovar a sua capacidade para aprender, desenvolver as suas aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais que são relevantes no processo de aprendizagem, a par do conhecimento dos conteúdos. Segundo Sousa (2006), a “autorregulação é a capacidade de ser auto ensinante, isto é, ser capaz de preparar, facilitar e regular a aprendizagem, proporcionar o conhecimento e julgamento de realização, fomentar a motivação e a concentração”. Para Rosário (1997), a autorregulação é um processo muito complexo de interações cognitivas, motivacionais e metacognitivas, havendo variáveis sociais que influenciam a aprendizagem autorregulada (Rosário, 1997). Neste sentido, importa também analisar as condicionantes institucionais do sucesso e insucesso académico

### **2.5.2. Condicionantes institucionais da aprendizagem e do rendimento**

Apesar de neste trabalho termos colocado mais em evidência as questões relacionadas com os estudantes é importantes referir algumas condicionantes institucionais para a aprendizagem. Os objetivos da educação universitária estendem-se para além do domínio estritamente cognitivo, seguindo uma perspectiva de formação integral dos

indivíduos (Fernandes, 2011; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). As instituições de ensino superior (IES) não podem preocupar-se apenas com o desempenho académico dos seus estudantes ou com a necessidade de prepará-los para se tornarem sujeitos altamente qualificados. Por outro lado, o processo de adaptação ao contexto universitário não deve ser desligado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos (Fernandes, 2011; Soares et al., 2006). De facto, a Universidade surge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, devendo para isso promover a sua integração e o seu ajustamento académico, pessoal, social e afetivo, facilitando a transição do Ensino Secundário para o ES (Fernandes, 2011; Ferreira et al., 2001; Miranda, 2007). Devem antes perspectivá-los de forma global e sistémica, como indivíduos que vivenciam um processo de transição em diferentes esferas das suas vidas, e para quem os recursos sociais se assumem como fatores relevantes em tal processo de adaptação. Importa, pois, procurar alcançar o equilíbrio possível entre os desafios que este novo contexto coloca aos estudantes e as respostas dadas pelas instituições que os recebem (Seco et al., 2005).

O desenvolvimento cognitivo, pessoal, moral e social do estudante do ES relacionado a um processo de estruturação e construção pessoal, para o qual muito concorre ao contexto da vida relacionado com o meio académico. As características das instituições, nomeadamente, a qualidade dos espaços em que decorrem as aulas, os equipamentos disponíveis

para a aprendizagem influenciam a forma como o processo de ensino-aprendizagem se efetiva. O tipo de professor e as opções pedagógicas destes professores também podem influenciar a aprendizagem. Professores mais disponíveis e que privilegiem momentos de aprendizagem que recorram aos trabalhos de grupo, estejam disponíveis para receber os estudantes fora das aulas pode também contribuir positivamente para todas as vivências acadêmicas.

Ainda nesta perspectiva, as instituições devem pensar em criarem as práticas de apoio para facilitar a adaptação na área acadêmica, promovendo a aprendizagem e o sucesso dos estudantes. As instituições deveriam preocupar-se com a aquisição de conhecimentos e com a aprendizagem de estratégias de adaptação às novas formas de ensinar na Universidade (Moreira & Melo, 2005). As instituições do ES podem organizar as suas estruturas de apoio aos estudantes em torno dos momentos significativos da vida de um estudante de ES: (i) a tomada de decisão por um curso ou uma instituição e a transição para o ES; (ii) a permanência na instituição ou no curso; (iii) a transição para o mercado de trabalho. Atuando ainda antes da entrada, mas promovendo a transição para o ES, a universidade pode implementar medidas, como:

Portais virtuais necessários para os candidatos, através dos quais obtêm facilmente informações sobre condições de ingresso, expectativas em relação aos candidatos, estruturas e serviços institucionais, ofertas

de formação; Iniciativa que servem para motivar ou despertar vocações e escolhas vocacionais; mostras científicas, feiras vocacionais e/ou de emprego, organizadas para promover a clarividência vocacional e a capacidade de preparação de um projeto académico, sem descurar a vertente publicitária; inquéritos de prospeção centrado no ensino secundário, que permitem conhecer as áreas científicas preferenciais dos seus potências candidatos (Soares et al., 2015, p.107)

## **2.6. Dificuldades e apoios na transição e adaptação académica**

Durante os anos de frequência do ES, e especialmente no 1º ano, muitas mudanças ocorrem na vida do estudante. O conceito de adaptação, especialmente ao ES, é um conceito multidimensional, que implica a noção de processo dinâmico e evolutivo enquanto resposta dos estudantes a um novo contexto (Almeida & Ferreira, 1999; Almeida, Freitas, & Soares, 2004; Araújo & Almeida, 2003; Bastos, 1998; Bucuto, 2016; Rosário et al., 2001; Soares, 2003). Tal como referimos anteriormente, e reforçado também por Wintre e Sargar (2000), a adaptação ao ES, embora seja uma etapa normal dentro do ciclo vital dos jovens-adultos que decidem fazer uma formação académica superior, é geradora de stress, constituindo para os estudantes menos resilientes uma fonte de ansiedade, solidão e, por vezes, depressão (Cutrona, 1982). A adaptação ao ES ocorrerá através do ajustamento social e emocional, assim como a ativação e/ou aquisição de

estratégias de enfrentamento (*coping*) necessárias para fazer face às exigências do novo contexto, entre outras exigências pessoais, que o levará a desenvolver a sua maturidade psicológica (Martin & Dixon, 1989). Neste quadro, são importantes as suas características sociodemográficas, académicas e desenvolvimentais dos estudantes, e características institucionais, como as infraestruturas, serviços e recursos (Margolis, 1981; Ferreira & Hood, 1990; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

As características familiares do estudante devem também ser tidas em conta. Famílias com maiores níveis de escolaridade tendem a incentivar e encorajar a frequência do ES. Por outro lado, de uma forma geral, quando os pais apresentam uma menor escolaridade, tendencialmente apresentam menor domínio de conhecimentos formais e desconhecimento da realidade do ES (Seabra, 2010). Ainda, famílias mais fragilizadas socialmente, com um nível socioeconómico menos favorecido, podem representar menos disponibilidade económica e menor sensibilização para as atividades socioculturais dos seus filhos na Universidade.

As dificuldades financeiras podem estar na origem de alguma tensão para o estudante. Quando as famílias têm a possibilidade de contribuir para as despesas relacionadas com a frequência da universidade, esta constitui um fator protetor da adaptação e do sucesso académico. Por outro lado, casos em que os estudantes não possam contar com o apoio de familiares para dar resposta a tais

encargos, poderão ter que recorrer a uma atividade profissional. A acumulação dos papéis de estudante e de trabalhador traz, ou pode trazer nalguns casos, dificuldades acrescidas à adaptação, aprendizagem e sucesso. Segundo Costa e colaboradores (2014), estas dificuldades manifestam-se na dificuldade de conciliação de horários das aulas e do trabalho, por exemplo. Este processo pode levar o estudante a perder a sua identidade estudantil, uma vez que se regista alguma ausência nas aulas ou quase impossibilidade de participar em atividades extracurriculares, o que dificulta o estabelecimento de amizades e faz diminuir a experiência do estudante na instituição, levando em alguns casos a situações de abandono e de insucesso escolar.

Valadas (2007), por seu lado, estudou as mudanças dos jovens ao longo da frequência do ES. Para a autora, é ao longo deste período que o estudante se depara com o dilema de escolha entre os valores transmitidos pela família e pelo meio de origem e os novos valores da comunidade universitária. Na turma, o estudante adota outros valores morais, e este percurso só é adaptativo se o jovem desenvolver a capacidade de questionamento e de reflexão pessoal. No entanto, esta tomada de consciência não implica obrigatoriamente uma mudança de valores. Desta forma, entende-se que o contexto universitário poderá promover o questionamento e alguma relatividade nas atitudes políticas e religiosas, enquanto o mundo do trabalho promove o desenvolvimento de ideias vocacionais melhor definidas (Sprinthal & Collins, 2003).

Algumas dificuldades dos estudantes podem decorrer da organização, recursos e funcionamento das instituições. No que se refere às características institucionais, podemos considerar o rácio de docentes-estudantes, a qualificação dos professores, as suas práticas pedagógicas, o tamanho das turmas (por vezes as turmas com número de estudantes muito elevado apresentam também piores condições de luz e de climatização), os processos de avaliação das aprendizagens, a qualidade e quantidade de equipamentos tecnológicos e bibliográficos à disposição dos estudantes (bibliotecas, laboratórios, recursos técnicos). O modo como se processa a integração no novo contexto parece ter efeitos profundos nos níveis subsequentes de envolvimento e de desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2003). A existência de serviços institucionais de apoio aos estudantes pode também contribuir para uma boa adaptação académica do estudante, por exemplo, um gabinete de aconselhamento e acompanhamento, serviços de apoio financeiro, gabinete de psicologia ou na área da saúde. Acrescentando, também o papel do professor e do diretor de curso como fator que pode facilitar ou dificultar a adaptação académica dos alunos, especialmente os que ingressam no 1º ano do seu curso superior. Lopes (2002) afirma que o sucesso escolar dos estudantes no ES está muito ligado às competências pedagógicas e às qualidades científicas dos seus professores, como aliás às formas mais ou menos inovadoras de avaliarem os conhecimentos dos seus alunos.

De acordo com Preto (2003), as dificuldades experimentadas pelos estudantes no ES podem ser sistematizadas da seguinte forma: dificuldades acadêmicas e vocacionais (relacionadas com o curso, os estudos, o aproveitamento escolar, ou a ansiedade face aos exames); dificuldades consigo mesmo (percepções de baixa autoestima, sentimentos de insegurança, ou dificuldades em compreender-se a si próprio); dificuldades interpessoais (que pode dizer respeito às situações nas quais se verifica um mal-estar no relacionamento familiar, problemas no relacionamento com pares ou dificuldades no relacionamento amoroso, ou ainda, um mal-estar difuso, que se refere à vivência de sensações de confusão, angústia ou mal-estar); dificuldades de adaptação psicossocial (que incluem as situações de carácter académico e pedagógico); e finalmente, questões sociais ou residenciais, os problemas resultantes do processo de separação dos estudantes em relação ao seu meio geográfico, social e familiar de origem.

Por outro lado, Araújo e colaboradores (2016) estudaram as dificuldades antecipadas pelos estudantes do 1º ano aquando da sua entrada, assumindo três grandes áreas de dificuldade: (a) adaptação académica – tarefas de aprendizagem, métodos de estudo, realização dos trabalhos de grupo, realização dos testes e outras formas de avaliação; (b) integração social – socialização, relações interpessoais, criação de rede de suporte social; (c) autonomia - projeto de carreira e gestão dos recursos económicos, autorregulação e autonomia na

realização das tarefas do dia a dia. Estas dificuldades são diferentes consoante o género, a área científica do curso e a origem sociocultural dos estudantes. Os estudantes do sexo feminino, dos cursos de ciências sociais e humanas e com proveniência de famílias com tradição de ES apresentam mais dificuldades no domínio da integração social. Nesta altura, a criação de uma rede de suporte social é importante para a adaptação das alunas, por constituírem suporte emocional e representarem relações mais próximas (especialmente nos cursos de ciências sociais e humanas pois são frequentados por um número mais elevado de estudantes do sexo feminino). Estes dados sugerem que as medidas de apoio não podem ser apenas genéricas para todos os alunos ingressantes, antes se deve dar atenção a subgrupos específicos de estudantes pois as necessidades de apoio diferem bastante entre os estudantes.

## **2.7. Considerações finais**

Neste capítulo realizamos uma contextualização da transição e adaptação educativa do ensino secundário para ES, destacando os aspetos relacionados com múltiplas e complexas tarefas com os que os jovens adultos se confrontam neste período de transição, assim como os desafios e riscos que emergem nomeadamente, nos domínios académicos, sociais, pessoais, emocionais e vocacionais das suas vidas. Isto é, a maneira como estes jovens adultos se desenvolvem (teorias desenvolvimentais) e se adaptam (teorias e modelos impacto) ao contexto de ES. Salientamos o contributo da teoria

de desenvolvimento de identidade, abordagem de Erickson (1976) sobre o desenvolvimento psicossocial. Na lógica de pensamento de Erickson (1976) o jovem adulto situa-se no estágio de Identidade *versus* Confusão, significando identidade a capacidade de confiar em si, confiar nos outros e dedicar-se numa coisa. Neste aspeto, referimos os sete vetores do desenvolvimento de Chickering (1969), centrado no desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ES. Esta teoria psicossocial centra-se sobretudo nos aspetos pessoais e interpessoais da vida dos estudantes, na qualidade e na natureza das mudanças que ocorrem ao longo de percurso académico no ES. Destaca-se ainda o processo de interação do jovem com a família, com as instituições sociais e com a cultura. Em suma, podemos dizer que o desenvolvimento psicossocial segundo Chickering (1969) é conceptualizado como um processo que envolve a realização de um conjunto de tarefas desenvolvimentais com que os estudantes se confrontam ao longo da frequência do ES.

De uma forma geral, considerando os estudantes do ES, seria de esperar que chegados a esta etapa, estes seriam capazes de gerir autonomamente os desafios e as dificuldades com que passam a confrontar-se. Contudo, e apesar da maioria dos alunos ultrapassar positivamente esta fase, muitos deles vivenciam momentos ou períodos mais ou menos longos de maior tensão e ansiedade. Face a esta constatação, as IES devem estar atentas identificando claramente o que caracteriza este processo adaptativo e quais os sinais de risco que poderão indicar que alguns estudantes

estarão a enfrentar dificuldades para as quais não estão a conseguir mobilizar recursos pessoais suficientes. As IES devem dedicar atenção e ir monitorizando as vivências académicas dos seus estudantes, identificando e intervindo nos fatores que influenciam a integração e o ajustamento para de uma forma mais remediativa ou preventiva, poderem implementar ações e desenvolver estratégias que promovam o envolvimento e bem-estar académico dos seus estudantes (Ferreira & Hood, 1990; Nunes & Garcia, 2010). A qualidade e a quantidade de experiências que o estudante tem irá influenciar as suas perceções da universidade e da sua formação, mas também de si próprio. Estas vivências irão ser consequência e motor de outras vivências que poderão assumir-se como mais positivas e prazerosas ou custosas e geradoras de stress (Ferreira & Almeida, 2014).

Assumindo estas diferenças nas características pessoais dos estudantes, não só a sua forma de ser, mas também os seus padrões habituais de relacionamento e de aprendizagem, podemos sublinhar a importância crescente que as IES desempenham na transição e adaptação académica dos seus estudantes cada vez mais diferenciados entre si. As instituições devem reconhecer que as atividades de interação que disponibilizam para os estudantes, sejam em contexto de sala de aula sejam dentro do ambiente institucional (não necessariamente nas aulas), poderão ser decisivas para o sucesso da adaptação académica dos estudantes (Almeida & Soares, 2004; Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Soares, 1998, 2003).

Em síntese, as necessidades dos alunos são diversas e os apoios a prestar também pois importa destacar a natureza multidimensional da adaptação académica dos estudantes (Almeida, 2007; Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Soares, 2013). Falando destas dimensões da adaptação académica, podemos referir dois instrumentos existentes em Portugal que pretendíamos adaptar e validar em Angola: o Questionário de Vivências Académicas na sua versão reduzida (QVAr; Almeida, Soares, & Ferreira, 2001, 2002), e o Questionário de Percepções Académicas – Expectativas, estudado em Portugal e em Espanha (Deaño et al., 2015). Como justificamos no próximo capítulo, surgiram dificuldades à concretização deste projeto.

## **CAPITULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1. Introdução**

O presente capítulo inicia a parte empírica desta tese de doutoramento. Como a investigação realizada inclui diversos objetivos e estudos diferenciados, separamos esta parte empírica em dois capítulos. Assim, nesse capítulo apresentamos a metodologia do estudo empírico centrado na adaptação e validação de questionários avaliando as expectativas e as vivências académicas, partindo de questionários já existentes em Portugal, junto dos universitários angolanos. Desta forma, descrevemos os objetivos da investigação desenvolvida, as questões que lhe estão subjacentes descrevendo, de seguida, a metodologia adotada. Mais concretamente, explicitam-se os procedimentos de recolha dos dados, onde se definem o plano de investigação e os procedimentos de análise estatística dos dados obtidos. Finalmente, procede-se à caracterização da amostra de estudantes considerada no estudo.

De salientar que este objetivo de adaptação e validação de instrumentos se iniciou pelo instrumento que avaliava as expectativas académicas dos estudantes. Após a aplicação do questionário, tratamento e análise dos dados, concluímos que os coeficientes relativos à precisão e à validade dos resultados desta escala não foram minimamente satisfatórios, pelo que foi nossa opção evitar a utilização de escalas ou questionários no formato likert e avançar, antes, para a

construção de um instrumento centrado nas vivências académicas dos estudantes, em particular as suas dificuldades e perceções sobre a sua superação. Este processo iniciou-se com uma auscultação através de um questionário aberto elencando as vivências mais relevantes dos estudantes, e aplicado posteriormente a uma amostra mais abrangente de estudantes, sendo que a metodologia e os resultados deste estudo serão apresentados no Capítulo 4.

### **3.1.1 Problema de investigação**

A adaptação à universidade decorre da confluência de um conjunto diversificado de variáveis, nomeadamente pessoais, familiares, institucionais e/ou sociais. Por sua vez esta adaptação tem impacto no desempenho académico e na retenção e conclusão dos cursos pelos estudantes universitários. Para compreendermos os processos de adaptação e transição (ajustamento dos alunos ao ES), é necessário reunirmos informação sobre os fatores pessoais e institucionais implicados em tais processos. Neste sentido, foi nossa primeira intenção proceder à adaptação e validação de alguns instrumentos de avaliação existentes em Portugal junto dos estudantes universitários em Angola.

### **3.1.2 Objetivos do primeiro estudo**

Um primeiro estudo desta tese de doutoramento teve em vista a adaptação e validação dos instrumentos de avaliação de expectativas e vivências académicas para os alunos do ES em Angola. Fixado este primeiro objetivo, alguns objetivos mais específicos

podem indicar-se: (i) Identificar as dificuldades sentidas ao entrar e frequentar o ES pelo estudantes do 1º ano; (ii) avaliar a evolução das vivências dos estudantes ao longo do seu 1º ano na universidade, e se as mesmas influenciam o rendimento acadêmico (Sucesso e insucesso acadêmico); (iii) verificar como as variáveis dos estudantes interferem no seu rendimento acadêmico atendendo ao curso que frequentam; (iv) recolher opiniões dos estudantes sobre as transformações pessoais decorrentes da frequência da universidade; e (v) pensar em formas de intervenção por parte das instituições de ES por forma a responderem melhor às necessidades e características dos seus alunos.

### **3.1.3. Questões de investigação**

Face aos objetivos definidos para este nosso primeiro estudo, especificamos algumas questões de investigação:

- Que expectativas académicas os estudantes expressam ao entrar na Universidade?
- Quais as dificuldades que estudantes antecipam à entrada e durante a frequência do Ensino Superior?
- Como as dificuldades na adaptação influenciam os resultados escolares dos estudantes?
- Existem diferenças na influência das dificuldades de adaptação no sucesso académico em função do curso que os estudantes frequentam?

### **3.2. Fase 1: Adaptação do Questionário de Expectativas Académicas**

As expectativas académicas representam aquilo que o estudante espera concretizar no decurso da sua vida académica, e para a sua avaliação pretendemos utilizar o Questionário de Expectativas Académicas (Almeida et al., 2012). Este instrumento foi construído e validado tomando sucessivas amostras de estudantes do 1º ano do Norte de Portugal e da Galiza (Espanha).

O questionário apresenta os seus itens repartidos por sete dimensões ou tipos de expectativas: (i) Formação para o emprego e carreira; (ii) Desenvolvimento pessoal e social; (iii) Mobilidade estudantil; (iv) Desenvolvimento político e cidadania; (v) Pressão social; (vi) Qualidade da formação; e (vii) Interação social. As respostas são dadas numa escala do tipo *Likert* que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente). Quanto mais elevadas as pontuações nos itens e nas subescalas, maiores as expectativas acerca do envolvimento académico futuro dos estudantes.

Este questionário, antes da sua aplicação aos estudantes angolanos, foi objeto de uma revisão por professores e alunos procurando uma redação dos itens que fosse entendida pelos estudantes. Tratou-se de um estudo essencialmente qualitativo dirigido à formulação dos itens e à sua compreensão. Dois professores com bastantes anos de ensino (área do português e da matemática) deram a sua

opinião sobre o questionário e fizeram propostas de alteração na formulação dos itens. Da mesma forma, oito estudantes (todos do 1º ano) fizeram a reflexão falada do questionário sugerindo alterações na formulação dos itens. Dois itens não se aplicavam a todos os estudantes, gerando interpretações bastante diferenciadas entre si. A nossa opção, nesta altura, foi eliminar esses dois itens, passando a escala de 56 para 54 itens. As opiniões recebidas foram devidamente integradas na versão do questionário aplicado, procurando-se desta forma o melhor entendimento dos itens e dos procedimentos de resposta por parte dos estudantes. Com esta versão revista, avançamos para um estudo quantitativo de validade e de consistência interna dos itens do questionário.

### **3.2.1 Amostra**

O primeiro estudo empírico tentando avaliar as qualidades psicométricas do questionário envolveu uma amostra de 231 alunos do 1º ano do ES, sendo 152 mulheres e 78 homens. Basicamente, procurava-se avaliar a precisão e a validade dos resultados.

### **3.2.2 Procedimentos**

No que respeita aos procedimentos, inicialmente foi efetuado um pedido de autorização aos responsáveis da IES. Posteriormente foram explicados aos estudantes os objetivos do estudo e assegurada a confidencialidade da informação recolhida. O questionário foi aplicado a estudantes do 1º ano e no

decurso do 1º semestre, em tempos letivos cedidos pelos professores. Após a informatização dos dados, as respostas dos estudantes foram analisadas através do programa SPSS (versão 22.0).

### **3.2.3 Resultados**

Procurando avaliar a estrutura interna dos itens do questionário e se essa mesma estrutura se aproximava da proposta pelos seus autores na versão original, procedemos à análise fatorial dos 54 itens da escala. Para esta análise, recorremos ao método dos componentes principais, fazendo de seguida uma rotação varimax para clarificar as saturações dos itens nos fatores isolados. Os resultados obtidos foram demasiado divergentes face à expectativa inicial de reprodução da estrutura dimensional da escala tomando a sua versão original em Portugal. Com efeito, através desta análise verificamos a emergência de 17 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade e explicando no seu conjunto 71,3% de variância dos 45 itens.

Face a este número elevado de fatores, e procurando alguma clarificação da estrutura fatorial encontrada, procedemos a nova análise fatorial, mas reduzindo a sete o número de fatores a considerar e retendo os itens com um valor de saturação igual ou superior a .30 nesses sete primeiros fatores isolados. Mesmo tendo-se verificado que a generalidade dos itens do questionário apresentava respostas entre 1 e 6, ou seja, os valores mínimos e máximo da escala de tipo *Likert* usada nas respostas, a análise fatorial não

convergia no sentido de um agrupamento dos itens de acordo com as dimensões do questionário na sua versão original.

A análise fatorial realizada mostrou que os sete fatores retidos explicavam apenas 37,6 % da variância total dos itens retidos na análise, mas mais difícil de compreender era a situação de agrupamento de itens nos sete fatores não seguindo a lógica das questões ou das situações colocadas em cada item. Mesmo não forçando a uma interpretação dos fatores de acordo com a versão do questionário usada em Portugal, aconteceu que os agrupamentos conseguidos pareciam traduzir uma distribuição aleatória dos itens pelos fatores isolados, não havendo coerência do seu conteúdo.

Face a estes resultados, optamos por não prosseguir com as análises estatísticas dos resultados obtidos com o questionário aplicado, e a não avançar com a proposta inicial de adaptarmos e validarmos escalas de autorrelato usadas em Portugal (expectativas e vivências académicas). A decisão que nos pareceu mais adequada foi pensar numa nova metodologia de avaliação dos estudantes, reformulando o tipo de questionário e buscando itens que fossem melhor compreendidos pelos estudantes, e ao mesmo tempo assumidos por eles mesmos como relevantes.

Com estes objetivos alteramos o projeto inicial de investigação e avançamos, então, para o estudo 2 que basicamente procurou junto dos estudantes e através de questões abertas saber das suas

dificuldades de adaptação ao curso e à universidade. Foi nossa intenção centrar este questionário nas dificuldades realmente vivenciadas pelos estudantes na sua transição e adaptação ao ES.

### **3.3. Fase 2 - Construção do questionário sobre dificuldades na adaptação ao Ensino Superior**

Este segundo estudo empírico iniciou-se com uma análise qualitativa de um conjunto de questões abertas que colocamos aos estudantes. Esta análise, através do método da reflexão falada com alunos, pretendia averiguar a sua compreensão e importância atribuída a itens descritivos das dificuldades de adaptação académicas dos estudantes. Neste estudo, participaram 16 estudantes, todos do 1º ano da Universidade Lueji A' Nkonde, em Angola, sendo seis do género feminino e dez do género masculino, onde cada estudante leu as frases e foi dando as suas opiniões com base nas suas próprias vivências académicas. Em particular, estivemos atentos à compreensão dos itens e ao seu entendimento do que era pedido em cada um deles no momento de responder. No decorrer destas entrevistas, percebemos que a maior parte das opiniões que os estudantes davam, pareciam ser idênticas apesar de algumas diferenças nas expressões e palavras usadas na transmissão das suas ideias.

Tomando as suas respostas e comentários, introduzimos algumas mudanças na formulação da maioria dos itens. Apenas quatro itens (os itens 5, 6, 8, 13) não precisaram ser reformulados pois

notamos que os mesmos estavam explícitos na sua compreensão. Contudo a diversidade de opiniões dos estudantes sobre o que se perguntava e como se respondia, reforçou a nossa convicção sobre a necessidade de avançarmos para a recolha das vivências e dificuldades de adaptação académica dos estudantes através de uma metodologia mais qualitativa, ou seja, colocando questões abertas para elencarmos as suas vivências particulares.

### **3.3.1 Objetivo e questionário**

Procurando conseguir um instrumento que atendesse à realidade académica dos estudantes angolanos, mais concretamente da IV região académica (Universidade Lueji A'Nkonde), procedemos à construção dum questionário aberto. Através de questões colocadas aos alunos, foi nossa intenção recolher como os estudantes experienciavam dificuldades na sua adaptação académica.

Este questionário, que designamos de “questionário sobre dificuldades na adaptação” (2013) colocava um conjunto bastante alargado de questões (Anexo 2): motivos para a frequência do ES, apoio recebido na escolha do curso, identificação das maiores dificuldades sentida no início do ES e como as ultrapassou, pessoas que estiveram na base do apoio recebido, aspetos positivos que a frequência da universidade lhes proporcionou, se a frequência do ES teria modificado a sua forma de ser, qual a intenção ou convicção de vir a concluir o curso e na universidade que frequentavam, quais as maiores

dificuldades na aprendizagem das disciplinas do curso, bem como a indicação de aspetos na universidade que mais e menos lhes agradavam, e neste último caso sugestões de melhoria.

### **3.3.2 Amostra**

Este questionário foi aplicado a 101 alunos do primeiro ano de três cursos da Universidade Lueji A' Nkonde em Angola, nomeadamente dos Cursos de Direito, de Economia e de Formação de Professores. No que diz respeito aos participantes, 58 alunos (57,4%) eram do sexo masculino e 43 alunos (42,6%) eram do sexo feminino (com idades entre os 20 e 54 anos). A maioria dos alunos têm atividade remunerada, mais concretamente 71,3% (n=72). Destes alunos, 45,5% vivem com esposo(a), 17,8% vivem com os pais, 16,8% vivem com amigos, 13,9% vivem sozinhos e 5,9% vivem com os tios. Quando ao tipo de residência é de salientar que 47,5% dos alunos vivem em casa própria, 26,7% dos alunos vivem em casa arrendada e 25,7% vivem em casa de familiares.

### **3.3.3 Procedimentos de recolha dos dados**

Face às dificuldades encontradas nas respostas dos alunos ao questionário de expectativas académicas inicial, procedemos à aplicação de um questionário aberto formado por dez questões (Anexo 2). O questionário foi aplicado em sala de aula, usando tempo letivo cedido pelos professores. Foi assegurado aos estudantes a confidencialidade dos seus resultados e que a sua participação no

estudo era facultativa. Incentivou-se os estudantes a responderem a todos os itens e a maioria precisou do tempo letivo da aula (50 minutos) para responder ao questionário.

### **3.3.4 Procedimentos de análise dos dados**

Tomando as respostas dos estudantes, diferenciadas questão-a-questão, analisamos o seu conteúdo. Na base desta análise fomos construindo categorias de respostas, tomando as frases que diretamente respondiam à questão formulada. Quando o conteúdo não se reportava à questão colocada, mas tinha relevância para o estudo, essa mesma resposta era enquadrada na análise da questão que melhor lhe correspondia.

Tomando as respostas classificadas dos estudantes, estruturamos uma versão para um questionário sobre as vivências acadêmicas dos estudantes após o ingresso no ES (2014). Esta versão, inclui a questão colocada e deixa aos estudantes um conjunto de alternativas de resposta que devem escolher em função das suas vivências. Estas alternativas foram construídas tomando as respostas que obtivemos e que conseguimos classificar com base nas respostas dos estudantes ao questionário aberto já descrito (Anexo 2).

Este novo questionário, já num formato semiaberto, foi constituído por duas partes. A primeira recolhe dados sociodemográficos de cada estudante: género, idade, curso, atividade remunerada, residência, tipo

de residência e se algum familiar frequentou o Ensino Superior. A segunda parte do questionário integra 10 questões (Anexo 3) focando os seguintes aspetos: motivos para a frequência do Ensino Superior, solicitando ao estudante que escolha os três mais importantes para o seu caso; ajuda recebida na escolha do curso, quem prestou esse apoio e que tipo de ajuda prestou; identificação até quatro dificuldades sentidas na frequência do Ensino Superior, como ultrapassou tais dificuldades e quem apoiou e que tipo de apoio recebeu; indicação até três aspetos importantes que a universidade trouxe para a sua vida; se os estudantes se sentem diferentes após a entrada na universidade e em que aspetos; intenção de concluir ou não o seu curso e na sua universidade; indicação da maior dificuldade na aprendizagem das matérias do curso; indicação até três aspetos que mais lhes agradam na universidade que frequentam; e indicação até três aspetos que gostariam de ver melhorados na sua universidade.

Fechado este questionário no seu formato e suas questões, avançamos para a sua aplicação no início do ano letivo seguinte, sendo os procedimentos e resultados apresentados no próximo capítulo (Capítulo 4).

### **3.4. Considerações finais**

Foi nossa intenção inicial dedicar a parte empírica da nossa tese à adaptação e validação de questionários de expectativas e vivências académicas já existentes em Portugal procurando assim favorecer estudos

futuros com estudantes angolanos do ES. Iniciámos este processo com um questionário de expectativas académicas e, apesar dos vários estudos de validação desse questionário junto de estudantes portugueses e espanhóis (Universidade de Vigo), certo que a sua aplicação a estudantes angolanos proporcionou uma estrutura fatorial pouco entendível. Por um lado, emergiram 17 fatores para explicar os 54 itens retidos, e por outro lado quando reduzimos aos primeiros sete fatores verificamos que os itens se agrupavam de forma bastante aleatória em termos do seu conteúdo e situações relatadas.

Face às dificuldades antecipadas com esta metodologia, avançamos para a construção de um questionário de raiz, e centrado nas vivências adaptativas dos estudantes, procurando que fossem vivências mais concretas e traduzindo dificuldades que os alunos tinham efetivamente experimentado na sua transição para o ES. Mais que levar os alunos a avaliar um conjunto alargado de itens, a nossa preocupação foi que eles reportassem as suas vivências e dificuldades sentidas tomando questões mais descritivas e de resposta aberta.

Nesta altura, avançamos para a construção de um questionário aberto que veio a ser aplicado a uma centena de estudantes do primeiro ano. Na base das suas respostas, formamos categorias em função do seu conteúdo e com estas elencamos respostas possíveis num novo questionário já semifechado em que os alunos respondem a algumas questões escolhendo alternativas facultadas de resposta.

Este questionário inclui 10 itens (Anexo 3), o qual foi por nós assumido como abrangente das vivências adaptativas dos estudantes, e passível de maior objetividade de respostas por parte dos estudantes. Neste sentido, o questionário viria a ser aplicado no início do ano letivo seguinte junto de estudantes que ingressaram no 1º ano (n=746). No próximo capítulo, descrevemos os procedimentos de recolha e análise dos dados, bem como o tratamento estatístico das respostas obtidas e resultados alcançados.

## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: VIVÊNCIAS ACADÉMICAS, DIFICULDADES E RENDIMENTO ACADÊMICO**

### **4.1. Introdução**

Neste quarto capítulo descrevemos os resultados de duas recolhas de dados realizadas junto de estudantes do 1º ano da Universidade Lueji A' Nkonde, no ano letivo de 2014/2015. A primeira recolha realizou-se na primeira quinzena do mês de março (início do 1º ano), e a segunda teve lugar na segunda quinzena do mês de setembro (2º semestre). Por não se ter recolhido informação sobre a identidade dos estudantes, mesmo sendo na maioria dos casos os mesmos alunos, não é possível cruzar os dados das duas recolhas. No entanto, na segunda recolha tais elementos da identidade dos estudantes foram recolhidos, permitindo, então, o cruzamento com os resultados do rendimento curricular no final do 1º ano.

As duas recolhas aqui relatadas incidem em variáveis associadas à adaptação académica dos estudantes, destacando dificuldades sentidas e a sua motivação face ao curso e à universidade que frequentam. Neste caso, destacamos as justificações ou os motivos que os ingressantes apontam para a sua entrada e permanência no curso e no ES. Por último, cruzamos estas variáveis relacionadas com a adaptação e satisfação académica com o rendimento académico, tomando a média nas disciplinas realizadas, bem como a classificação obtida na disciplina de português e na disciplina assumida como nuclear do curso que os estudantes frequentavam.

Por facilidade no tratamento dos dados, fazemos coincidir cada uma das recolhas de dados com um estudo com objetivos específicos dado o momento do ano letivo em que os estudantes se encontravam. Esta opção justifica-se ainda pela impossibilidade de cruzarmos os dados das duas recolhas devido à não identificação dos estudantes na primeira recolha.

## **4.2. Vivências e dificuldades académicas na fase de ingresso no Ensino Superior**

Uma primeira recolha de dados ocorreu na fase inicial de ingresso dos estudantes na universidade. Assumimos esta recolha como primeiro estudo, descrevendo de seguida a metodologia seguida e os resultados obtidos.

### **4.2.1 Objetivos e questões do estudo**

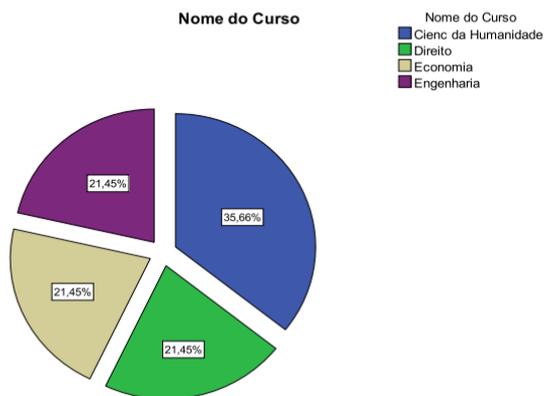
Este primeiro estudo centrou-se na análise das vivências dos estudantes aquando do seu ingresso no curso e no Ensino Superior, estando as suas aulas a decorrer entre duas e três semanas. Particular atenção foi dada às dificuldades sentidas pelos estudantes no início da frequência do ES e formas de apoio recebido para enfrentar tais dificuldades. Igualmente procuramos saber as motivações dos estudantes em termos da escolha do curso e da instituição que frequentam.

### **4.2.2. Participantes**

Participaram livremente no estudo 746 estudantes do primeiro ano que ingressaram na Universidade

Lueji A`Nkonde no ano académico 2014-2015. Estes estudantes são provenientes dos cursos de Direito (Faculdade de Direito, Lunda-Norte), Economia (Faculdade de Economia de Lunda-Norte), Formação de Professores (Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte) e Engenharia (Instituto Superior Politécnico da Lunda-Sul). As idades destes estudantes oscilavam entre 18 e os 53 anos de idade, situando-se a média em 27 anos (DP = 7.08). No que se refere ao género, constatou-se que 30,2% (225) dos alunos pertenciam ao sexo feminino, enquanto 69,8% (521) são do sexo masculino.

Na Figura 4.1 apresentamos um gráfico contendo a percentagem de estudantes nos quatro cursos que integraram a amostra deste primeiro estudo.



**Figura 4.1 Percentagem de estudantes pelos quatro cursos**

Como podemos observar a maioria dos estudantes é proveniente de cursos na área das Humanidades (Formação de Professores), havendo uma percentagem muito próxima de estudantes (cerca de 20%) em cada um dos outros três cursos.

Avançado na análise detalhada dos dados pessoais, de referir que a maioria dos alunos não têm atividade remunerada (58.2%; 434 alunos), havendo 39.7% (n=296) que acumulam o estudo com o exercício de uma atividade remunerada. Por outro lado, 72.9% (n=544) afirmam ter algum familiar com frequência do ES, ou seja, não são estudantes de primeira geração. Relativamente à residência durante as aulas, 45.5% alunos vivem com esposo(a), 17.8% vivem com os pais, 16.8% vivem com amigos, 13.9% vivem sozinhos e 5.9% vivem com os tios. Quanto ao tipo de residência é de salientar que 69.2% (n=516) dos alunos vivem em casas de familiares ou próprias, havendo 31.3% (n=230) dos alunos a viver em casas arrendadas.

#### **4.2.3. Procedimentos**

O questionário foi já apresentado no capítulo anterior (Anexo 3). Como fomos descrevendo, este questionário incide nas motivações dos estudantes para frequentar o curso e a instituição, e nas dificuldades sentidas ao entrarem no ES e como as superaram. O formato das questões é semifechado, tendo-se optado na maioria das questões por apresentar alternativas de resposta para os estudantes escolherem.

Os dados foram recolhidos presencialmente, ao longo de uma semana, nos quatro cursos já indicados. A recolha ocorreu em sala de aula, tomando um tempo letivo cedido pelos professores. Os alunos foram informados dos objetivos do estudo e foi-lhes garantida a confidencialidade. Foi assegurada aos estudantes a sua livre participação no estudo (todos os alunos que estavam nas salas de aula aderiram, mesmo que ao longo do preenchimento do questionário possam ter deixado questões sem resposta).

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o programa SPSS (versão 22.0). Basicamente as análises estatísticas são de cariz descritivo, entendendo-se este estudo como simples levantamento de motivações e dificuldades dos estudantes no início da sua experiência académica no ES.

#### **4.2.4. Resultados**

Tomando uma lista de motivos que podem justificar a frequência do ES por parte dos estudantes, na Tabela 4.1 apresentamos os objetivos ou os motivos principais que levaram os alunos da nossa amostra a frequentar este nível de Ensino. Em termos de resultados, apresentamos a frequência e a percentagem de alunos que indicaram cada uma das alternativas que foram facultadas nesta questão. De referir que os alunos podiam escolher, apenas, os três motivos mais importantes para o seu caso concreto, aspeto a que temos que estar atentos no momento de análise dos resultados para esta

questão (por exemplo, decorre daqui que o total de motivos indicados suplanta o número de participantes da amostra).

Tabela 4.1

*Motivos mais escolhidos pelos alunos como justificando a sua frequência do ES (frequência e percentagem)*

Motivos	Frequência	Percentagem
Receber a formação para um bom emprego, uma vida digna e um bom salário	349	46.7%
Aumentar os meus conhecimentos na área do meu curso	451	60.5%
Contribuir para o desenvolvimento do país	630	84.4%
Conseguir melhorar o meu estatuto social	160	21.5%
Atualizar as minhas competências profissionais	179	24.0%
Conseguir responder aos desafios do mundo	224	30.1%
Realizar os meus sonhos, a minha vocação ou a minha paixão	193	25.8%
Outro motivo (indicar)	19	2.5%

Interessante assinalar que 84.4% (n=630) dos alunos da amostra indicaram como motivo de acesso ao ES a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do país. Esta situação pode ter a ver com a situação atual que Angola está a atravessar, nomeadamente os discursos mais frequentes e incisivos dos poderes e agentes públicos, e também dos académicos,

no desenvolvimento do país. Estas políticas estão contempladas, por exemplo, nos documentos “Estratégias do Desenvolvimento Nacional” ou no “Plano Nacional de Formação de Quadros”. De referir, também, as referências do Ex-Ministro do ES Adão Nascimento (2014), na sua visita à cidade da Lunda Sul durante um encontro mantido com os Docentes da Universidade Lueji A´Nkonde, ressaltando que, fruto do esforço do Governo na melhoria da qualidade de ensino, em todos os níveis, o sistema de educação implementado forneceu já quadros profissionais valiosos, servindo a nação em diferentes sectores de atividade.

Ainda tomando os resultados da Tabela 4.1, 60.5% (n=451) dos estudantes indicaram que frequentam a Universidade para aumentar o seu conhecimento na área do curso que frequentam, isto é, estes alunos frequentam o ES pensando numa dada atividade profissional e para isso pretendem desenvolver conhecimentos e competências que lhes assegurem o acesso ao mundo de trabalho na área de atividade relacionada com o seu curso. Esta situação está aliás de forma mais explícita naqueles estudantes que escolheram, de entre as três razões mais importantes, a frequência do ES com o motivo de receberem a formação para um bom emprego, uma vida digna e um bom salário. Por último, cerca de 25% dos alunos responderam a cada um destes quatro motivos: responder aos desafios do mundo, realizar os sonhos ou a vocação, atualizar as competências profissionais, e conseguir melhorar o seu estatuto social.

Assim, olhando a este conjunto de resultados, parece predominar uma frequência do ES por parte dos estudantes para assegurar uma formação acadêmica e profissional de nível superior que sirva os objetivos de desenvolvimento do país e que assegure o exercício de uma profissão com elevado ou melhor estatuto social. Apenas 25% dos alunos referem a questão do gosto ou paixão como motivo de escolha. No fundo, o ES surge mais como uma decisão centrada nas oportunidades de emprego e menos na realização de uma vocação pessoal por determinada área de conhecimento.

Os estudantes foram também questionados se pensam concluir ou não o curso que estão a frequentar, bem como se pretendem concretizar esse seu curso na Universidade em que se encontram. Na Tabela 4.2 apresentamos a frequência e percentagem de estudantes que pensam concluir ou não o seu curso, bem como aqueles que não têm certeza na sua resposta.

Tabela 4.2

Conclusão ou não do curso em que se inscreveu

Conclusão do curso em que se inscreveu	Frequência	Percentagem
Sim	610	81.8%
Não	16	2.1%
Talvez	70	9.4%

Relativamente à conclusão do curso, a grande maioria dos estudantes (81,8%) tenciona concluir o curso em que se inscreveu, havendo apenas 2,1% que não o tenciona fazer e 9,4% que estão indecisos. Juntando estes dois últimos grupos, diremos que 10% dos alunos poderão apresentar algumas dificuldades na sua adaptação académica em virtude de não estarem certos do curso que estão a frequentar. Questões vocacionais poderão ter impacto na sua motivação e na sua participação nas atividades do curso. Em termos do desenvolvimento vocacional é necessário que os jovens se confrontem com questões relevantes relacionadas com a sua formação académica e o trabalho, que assumam a responsabilidade de explorar alternativas educacionais e profissionais e, finalmente, que efetuem escolhas ou tomem decisões devidamente esclarecidas. Esta situação de escolha bem explorada e decidida parece não estar tão presente junto destes 10% de estudantes.

Na Tabela 4.3 apresentamos os resultados relativos à intenção dos alunos concluírem a sua formação na Universidade que frequentam, indicando a frequência e a percentagem de respostas.

Tabela 4.3

*Terminar a sua formação académica nesta Universidade*

Acabar a sua formação nesta Universidade	Frequência	Percentagem
Sim	587	78.7%

Não	30	4.0%
Talvez	115	15.4%

Tomando a amostra, 78,7% (n=587 estudantes) acreditam que irão acabar a sua formação na Universidade em que ingressaram. Ao mesmo tempo, verificamos que 4% não o tenciona fazer e 15,4% (n=115) duvidam se vão concluir a sua formação nesta Universidade. Na sequência da questão anterior, verificamos agora que quase 20% dos alunos podem apresentar algumas dificuldades na sua adaptação académica em virtude de não estarem certos da universidade que frequentam. Nestas circunstâncias os estudantes poderão não estar tão implicados nos serviços e equipamentos, podendo a sua vinculação à instituição não ser assumida como definitiva. De referir que, em Angola, um estudantes matriculado numa instituição do ES público, pode transitar para outra universidade sem passar por novo exame de acesso, por um processo de transferência. Então alguns estudantes podem aproveitar a entrada na Universidade Lueji A' Nkonde como condição de acesso para outra instituição.

Relativamente aos estudantes que pretendem concluir o seu curso na Universidade que frequentam, na Tabela 4.4 apresentamos as suas razões para não mudarem de Universidade.

Tabela 4.4

*Razões para acabar a sua formação nesta Universidade*

As razões para acabar a sua formação nessa Universidade	Frequência	Porcentagem
Formação como profissional para obter um bom emprego	385	51.6%
Continuar a formação no futuro	400	53.6%
Ir para o estrangeiro continuar os estudos	263	35.3%
Qualidade da formação	327	43.8%
Outro (Indicar)	39	5.3%

Observando os dados da tabela 4.4, pode constatar-se que as razões que levam os alunos a terminar o curso no ES na mesma universidade que frequentam, são na maioria para continuar os estudos no futuro. Perante esta situação muitos alunos esperam da instituição que lhes ofereça ou organize cursos para formação complementar no futuro. Um número maior dos estudantes, ou seja, 53.6% (n=400) continuam a apostar em níveis mais competitivos, por exemplo, mestrado, especialização ou mesmo doutoramento; cerca de 51.6% (n=385) dizem que, as razões do término do curso na mesma universidade se prendem com a obtenção de um emprego na região onde se situa a universidade. Embora a maioria mostre optar por continuar com os estudos, 53.6% no território nacional, um grupo de alunos 35.3% pretende concluir o ES e continuar preferencialmente com estudos no

estrangeiro. Outros estudantes, cerca de 43.8%, apostam na qualidade da formação universitária que é a razão primordial para a conclusão do seu curso. Finalmente, referente à tabela 4.4, uma percentagem muito reduzida de estudantes respondeu com outros motivos, por exemplo a identidade regional da sua universidade.

Na tabela 4.5 descremos a frequência de alunos que indica ter sido ou não ajudado na escolha do curso que frequenta no Ensino Superior.

Tabela 4.5

*Frequência de estudantes que tiveram apoio na escolha do curso*

Ajuda na escolha do curso	Frequência	Percentagem
Sim	451	60.5%
Não	295	39.5%

No que diz respeito à questão de apoio ou aconselhamento na escolha do seu curso, pode observar-se na Tabela 4.5 que a maioria dos estudantes inquiridos respondeu positivamente, ou seja, tiveram alguma ajuda. Observando com mais detalhe, de um universo de 746 alunos submetidos ao questionário, 60.5% confirmaram terem sido orientados ou apoiados na escolha do seu curso. Na Tabela 4.6, e tomando apenas os estudantes que referiram terem sido apoiados na escolha do seu curso, indicamos quem foi a pessoa que prestou essa ajuda, em termos de frequência e percentagem.

Os resultados obtidos sobre a pessoa que os ajudou a escolher o curso que frequentam no Ensino Superior, para os que responderam positivamente, apontam em primeiro lugar para a ajuda dos pais, o que corresponde a 21.1%, aparecendo a ajuda de irmãos em segundo lugar (14.2%). Pode ainda constatar-se que os professores surgem como pouco importantes na escolha do curso pelos estudantes (apenas 7.6% referem os professores), o que nos indica um maior peso da família nessa escolha.

Tabela 4.6

*Pessoas que ajudaram na opção do curso que frequentam*

Quem o ajuda	Frequência	Porcentagem
Pais	187	21.1%
Irmãos	106	14.2%
Amigos	80	10.7%
Professores	57	7.6%
Outros	109	14.6%
Não responderam	88	8.8%

Ainda relativamente aos alunos que disseram terem sido apoiados na escolha do seu curso, na Tabela 4.7 indicamos que tipos de apoio eles assinalaram (foi pedido aos alunos que indicassem apenas os dois tipos de apoio mais importantes).

Tabela 4.7

Tipos de apoio mencionados pelos estudantes

Tipos de apoio recebido	Frequência	Percentagem
Apoio moral, encorajamento	550	69.8%
Apoio financeiro e material	133	31.2%
Apoio psicológico, orientação vocacional	197	39.8%
Apoio na aprendizagem, nos estudos, nos exames	118	29.2%
Outro (Indicar)	21	2.8%

Olhando os resultados da Tabela 4.7, constatamos que a grande maioria dos estudantes assinalou como principal ajuda recebida o apoio moral e encorajamento. Ao mesmo tempo verificamos que 39.8%, dos estudantes referiram o apoio psicológico ou orientação vocacional. Ainda nesta Tabela 4.7, podemos encontrar um terceiro grupo de estudantes que referiram ter recebido apoio financeiro e material, correspondendo a 31.2% dos alunos. Continuando com a descrição, um grupo de 29.2% estudantes refere ter recebido apoio na aprendizagem, estudos e exames.

A transição do Ensino Secundário para o ES representa um desafio para os estudantes, como apontamos na parte teórica da tese. Neste sentido, procuramos saber quais são as dificuldades sentidas pelos estudantes ao iniciarem a sua formação na Universidade. Os estudantes podiam escolher apenas

quatro de entre nove dificuldades apresentadas na questão formulada. Na Tabela 4.8 apresentamos os resultados de frequência e percentagem das dificuldades sentidas pelos estudantes aquando da sua transição e entrada no Ensino Superior.

Tabela 4.8

*Dificuldades na transição ou entrada no Ensino Superior*

Dificuldades na frequência da Universidade	Frequência	Percentagem
Indecisão, medo de escolher mal o curso	312	41.8%
Problemas na aprendizagem, dificuldades na assimilação de conteúdos	211	28.4%
Falta de emprego ou de recursos financeiros	519	69.6%
Falta de transporte, grande distância entre a Universidade e a residência	503	67.4%
Fazer novos amigos, relacionamento com colegas	251	33.7%
Relacionamento com professores	250	33.5%
Desafios e exigências da Universidade	374	50.0%
Falta de motivação e empenho	123	13.2%
Não gostar do curso ou o curso não foi uma primeira escolha	137	18.3%
Conciliar trabalho e estudo	156	20.9%
Outro (Indicar)	62	8.3%

No que diz respeito às dificuldades na frequência inicial da universidade, verifica-se que a dificuldade mais frequente se refere à falta de recursos financeiros para suportar os custos dos estudos (69.6% de estudantes). Esta situação justifica-se porque um elevado número de estudantes são jovens que ainda não trabalham e estão dependentes dos pais ou familiares. Em segundo lugar, um grande número de estudantes (67.3%) referiu dificuldades relacionadas com a falta de transporte dada a distância entre a Universidade e a zona de residência. Por outro lado, cerca de metade dos estudantes antecipam dificuldades de ultrapassar os desafios e as novas exigências associadas com o ES. A indecisão e o medo de terem escolhido mal o curso aparecem como dificuldades apresentadas por 41.8% de estudantes. Cerca de um terço de alunos referem dificuldades em fazer novos amigos e ter um bom relacionamento com colegas, e, ao mesmo tempo, mencionam dificuldades de relacionamento com professores. Um grupo de 211 estudantes, correspondendo a 28.4%, aponta problemas no processo de ensino/aprendizagem e na assimilação dos conteúdos curriculares. Não menos importante, um outro grupo de estudantes indica como problemático o conciliar trabalho/estudo, o não gostarem do curso ou o curso não ter sido uma primeira escolha, a que também se associa a falta de motivação e empenho no curso. Estas três dificuldades são apontadas por uma percentagem mais reduzida de estudantes, ou seja, entre 20 e 13% da nossa amostra.

Na Tabela 4.9 listamos as respostas dos alunos à questão sobre o modo como ultrapassaram as dificuldades sentidas na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

Tabela 4.9

*Formas como os estudantes ultrapassaram as dificuldades na transição para a Universidade*

Formas como os estudantes ultrapassaram as dificuldades na transição	Frequência	Percentagem
Aprender a estudar, conseguir ser mais competente nos estudos	450	60.3%
Arranjar amigos, criar grupos de estudo	496	66.5%
Arranjar emprego	22	2.9%
Conseguir apoio por parte da família	198	26.5%
Ainda não ultrapassei as dificuldades	253	34.3%
Outro (Indicar)	45	6.0%

Os resultados sugerem que, enquanto alguns estudantes ainda não conseguiram ultrapassar as dificuldades sentidas na entrada para o ES, outros referem que ultrapassarem essas dificuldades arranjando amigos e criando grupos de estudo (66.5%) ou aprendendo a estudar e a serem competentes no seu estudo (60.3%). De referir que 34.3% de alunos continua com dificuldades de adaptação ao ES, havendo também 26.5% que procuram apoio da família. Esta situação pode estar associada ao elevado número de estudantes que apontou

dificuldades económicas no início dos estudos no ES pois que a família surge como o suporte financeiro à frequência da universidade quando o estudante não exerce uma atividade remunerada.

Na Tabela 4.10 apresentamos os resultados dos estudantes relativamente às pessoas que os ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas aquando da sua integração no Ensino Superior.

Tabela 4.10

*As pessoas que ajudaram a ultrapassar as dificuldades de integração no Ensino Superior*

Pessoas que ajudaram a ultrapassar dificuldades	Frequência	Percentagem
Pais	465	62.3%
Colegas, amigos	556	74.5%
Professores	352	47.2%
Esposo(a)	192	25.8%
Outros familiares	267	35.8%
Outro (Indicar)	100	12.5%

No que concerne à questão colocada na Tabela 4.10, a maioria respondeu terem sido os colegas e amigos quem os ajudou a ultrapassar os problemas (74.5%). Uma percentagem próxima de estudantes refere ter tido a ajuda dos pais. Por outro lado, cerca de metade dos estudantes referem ter beneficiado de ajuda dos professores. Ao mesmo tempo 35.8% dos alunos

referem ter recebido um apoio de outros familiares e 26% do esposo(a).

Na Tabela 4.11 indicamos as respostas dos estudantes sobre as transformações sentidas com a sua entrada e frequência da Universidade. Esta questão, se devidamente respondida, permite-nos alguma informação sobre as vivências académicas dos estudantes ao ingressarem no ES.

Tabela 4.11

Aspetos mais importantes que a Universidade trouxe para a sua vida

Transformações pessoais sentidas com a transição	Frequência	Percentagem
Relacionamento com outras pessoas	337	45.2%
Aumentar os conhecimentos	616	82.5%
Conhecer novas realidades sociais e académicas	589	78.9%
Mudanças na sua personalidade	199	26.6%
Aumento da responsabilidade pessoal, autoestima	312	41.9%
Assegurar ou ter garantia de emprego	114	15.3%
Promoção social	26	3.5%
Outro (Indicar)	4	0.5%

Questionados sobre os aspetos mais importantes que a Universidade trouxe para a sua vida, um número significativo de estudantes apontou ser a Universidade importante para o aumento dos conhecimentos, ou seja, 616 estudantes (82.5%);

outros alunos, correspondendo a 78.9%, responderam ser importante para conhecer novas realidades sociais com base num conhecimento científico. Por sua vez, o relacionamento com outras pessoas foi opção de 45.2% e o aumento de responsabilidade e autoestima foi opção escolhida por 41.9% dos estudantes respondentes. Por último, mudanças na personalidade, assegurar o emprego, promoção social e outros motivos são os menos escolhidos, ou seja, a primeira com 26.6% de alunos, a segunda com 15.3%, a terceira com 3.5% e, finalmente, a quarta com apenas quatro estudantes (correspondendo a 0.5 %).

Complementarmente, na Tabela 4.12, os estudantes apontaram as transformações que ocorreram em si mesmos após a entrada no Ensino Superior, ou seja, em que aspetos se sentiam uma pessoa diferente após a sua entrada na Universidade.

Tabela 4.12

*Em que aspetos se sente uma pessoa diferente desde que entrou na Universidade*

Aspetos em que se sentem diferentes com a entrada na universidade	Frequência	Percentagem
Desenvolvimento como pessoa	168	22.5%
Desenvolvimento de competências e novas aprendizagens	398	53.4%
Estar mais preocupados com a sociedade e com o desenvolvimento social	171	22.9%
Outro (Indicar)	2	0.3%

Relativamente a Tabela 4.12, à pergunta “sentir-se uma pessoa diferente desde que entrou na Universidade”, 53.4% afirmam sentir-se diferentes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e aquisição de novas aprendizagens; 22.9% estudantes estão preocupados com a sociedade e com o desenvolvimento social; ainda na mesma pergunta 22,9% sente-se diferente no desenvolvimento como pessoa.

Em termos da sua adaptação académica ao Ensino Superior, quisemos também valorizar as potenciais dificuldades ao nível das aprendizagens curriculares. Sendo esta uma área importante na adaptação académica dos estudantes do 1º ano de acordo com a literatura, importava-nos verificar como decorrem as suas aprendizagens e o seu estudo, na convicção de que ao insucesso nesta área pode associar-se o abandono do Ensino Superior ao longo do primeiro ano. Assim, na Tabela 4.13 listamos as principais dificuldades sentidas pelos estudantes na compreensão das matérias tomando as várias disciplinas do seu curso.

Tabela 4.13

*Dificuldades na aprendizagem das matérias do curso*

Dificuldades de aprendizagem no curso	Frequência	Percentagem
Irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns(mas) professores(as)	295	39.5%

Dificuldade pessoal na compreensão das matérias	331	44.4%
Desinteresse por algumas matérias (Disciplinas)	51	6.8%
Outro (Indicar)	42	5.6%

Olhando aos resultados obtidos, verificamos que 331 estudantes, correspondendo a 44,4/%, apontam dificuldades na compreensão de conteúdos; enquanto 39,5% aponta como mais preocupante a falta de qualidade dos professores, o que também pode estar na origem das suas dificuldades na compreensão dos conteúdos lecionados. Um grupo de 51 estudantes, correspondente a 6,8%, refere a falta de interesse em algumas matérias ou disciplinas e 5,6% dos estudantes indicam outros motivos, por exemplo a dificuldade relacionada com o domínio da língua portuguesa da parte de alguns professores.

A literatura internacional valoriza a relação dos alunos com a Universidade apontando que a sua pertença e vinculação positiva com a sua instituição de ES tende a favorecer o seu envolvimento académico, o seu sucesso e a sua permanência. No quadro do nosso questionário quisemos saber, por um lado, o que mais agradava aos estudantes na sua instituição e, por outro, que aspetos eles achavam que poderiam mudar no sentido da melhoria. Na Tabela 4.14 apresentamos os aspetos que os estudantes referem que mais lhes agradam na Universidade que frequentam (escolha de até três aspetos).

Tabela 4.14

*Os aspetos da Universidade que mais agradavam aos estudantes*

Aspetos na Universidade que agradam	Frequência	Percentagem
Relacionamento com professores	451	60.5%
Qualidade das aulas	412	55.3%
Empenho, dedicação e bom rendimento	394	52.8%
Relacionamento com colegas	418	56.1%
Boa infraestrutura e ambiente académico	80	10.7%
Proximidade geográfica entre a instituição e a residência	88	11.8%
Participação nos trabalhos de investigação ou estudos da Universidade	331	44.4%
Outro (Indicar)	29	3.9%

Quanto à questão apresentada na Tabela 4.14, verificamos que 451 estudantes, correspondente a 60,5%, apontam a relação com os docentes como um dos aspetos que mais lhes agradavam na sua Universidade. Um outro grupo de alunos, referiu ser o relacionamento com os colegas (418 correspondente a 56,1%); em terceiro lugar surge a qualidade das aulas (55,3%); por fim, o empenho e a dedicação são escolhidos por 52,8% dos estudantes. Aliás, a participação em investigações ou estudos universitários foi opção de alguns alunos, o que diferencia da dedicação e bom desempenho por apenas 8,4%. Finalmente, as infraestruturas da

universidade são apontadas como algo agradável por apenas 10,7% dos alunos, sendo muito próxima a percentagem dos que mencionam a proximidade geográfica da universidade em relação ao local de residência.

Concluindo a apresentação de resultados da recolha de dados realizada no início do ano letivo junto dos alunos do 1º ano, na Tabela 4.15 apresentamos os aspetos existentes na Universidade que os estudantes mais gostariam de mudar tendo em vista a sua melhoria.

Tabela 4.15

*As coisas que gostariam de melhorar na sua Universidade*

Propostas de melhorias da sua Universidade	Frequência	Percentagem
Serviço de apoio aos estudantes	425	56.9%
Melhorar a qualidade de ensino dos professores	338	45.3%
Melhorar os métodos de avaliação	165	22.1%
Melhorar a organização da instituição e o ambiente académico	242	32.4%
Melhorar as infraestruturas (bibliotecas, laboratórios)	344	46.1%
Redução do valor das propinas a pagar	274	36.7%
Melhorar o relacionamento dos estudantes entre si	86	11.6%

Aumentar a motivação dos estudantes com o curso e as suas aprendizagens	294	49,3%
Outro (Indicar)	13	1.7%

Observando os dados da Tabela 4.15, e em relação *aos aspetos que os estudantes gostariam de melhorar na sua universidade*, os serviços de apoio surgem como a primeira situação a justificar melhoria por parte dos alunos, ou seja, 425 alunos correspondendo a 56.9%. A qualidade dos professores é também apontada como situação que bastantes estudantes gostariam de melhorar (45,3%), seguido da melhoria das infraestruturas, fundamentalmente a biblioteca e laboratórios (46.1% da amostra). Aumentar a motivação dos estudantes, redução do valor de propinas e melhorar a organização institucional foram também aspetos escolhidos pelos estudantes. O primeiro destes três aspetos é mencionado por 49.3% dos estudantes; sendo que a melhoria das relações entre os alunos apenas é mencionada por 11.6% dos estudantes (cerca de 37% dos estudantes gostariam de ver reduzidos os valores das propinas, o que está em sintonia com a elevada frequência de estudantes da nossa amostra a apontarem dificuldades económicas).

#### **4.2.5. Vivências e dificuldades académicas segundo o curso frequentado**

Até este momento apresentamos os resultados no questionário considerando a amostra geral de estudantes. Considerando que as suas motivações, dificuldades e vivências se podem diferenciar

consoante o curso que frequentam, apresentamos de seguida as respostas dos estudantes considerando o seu curso. Como descrevemos atrás, o estudo considerou estudantes de quatro cursos: Formação de Professores, Direito, Economia e Engenharia. Assim, na Tabela 4.16 apresentamos as frequências e percentagens das respostas dos estudantes sobre os objetivos ou motivações que os levaram a frequentar o Ensino Superior.

Tabela 4.16

*Objetivos ou motivos da frequência do ES em função do curso*

	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
Justificações	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Receber a formação para um bom emprego, uma vida digna e um bom salário	111(42.1%)	73 (46.2%)	82(51.9%)	81(50.9%)
Aumentar os meus conhecimentos na área do meu curso	178(67.5%)	100(63.3%)	79(50.2%)	93(58.8%)
Contribuir para o desenvolvimento do país	223(84.7%)	141(89.3%)	136(87.1%)	130(82.6%)
Conseguir melhorar o meu estatuto social	7(26.6%)	27(17.1%)	30(19.3%)	33(21%)
Atualizar as minhas competências profissionais	57(21.7%)	46(29.1%)	38(24.4%)	38(24.2%)
Conseguir responder aos desafios do mundo	80(30.5%)	40(25.3%)	54(34.8%)	51(32.5%)
Realizar os meus sonhos, a minha vocação ou a minha paixão	62(23.6%)	43(27.2%)	43(27.7%)	45(28.7%)
Outro motivo (indicar)	9(3.4%)	1(0.6%)	7(4.5%)	2(1.3%)

Como podemos observar, a justificação da entrada no ES para aceder a um bom emprego é maior junto de alunos de engenharia e de economia, sendo menor junto dos alunos de formação de professores. A justificação do acesso com base no aumento de conhecimentos é maior junto dos alunos de formação de professores e menor na economia; contribuir para o desenvolvimento do país é uma justificação mais frequente em Direito e em Economia, e menor na Engenharia, mas mesmo assim são percentagens muito elevadas de alunos que fazem esta escolha (em todos os cursos mais de 80% dos seus alunos). A melhoria do seu estatuto social aparece como a justificação menos frequente, sobretudo junto dos alunos de Direito (os alunos de formação de professores concordam mais com esta justificação). Justificar o curso com base na atualização das competências profissionais ocorre com maior percentagem nos alunos de Direito. O compromisso com a resolução dos problemas sociais aparece como justificação mais frequente em alunos de Economia, em contraste sobretudo com os alunos de Direito. Por último, tomando os alunos que justificam o ES e o seu curso como realização da sua vocação ou paixão, verificamos uma percentagem mais elevada de ocorrência, mesmo assim nunca superior a 30% da amostra, nos alunos dos cursos de Engenharia, Direito e Economia. Os alunos de Formação de Professores justificam menos a sua entrada com a concretização da sua vocação.

Conforme podemos observar, são mínimas as oscilações encontradas nas respostas dos estudantes

quanto ao objetivo ou motivo de frequência do ES, quando consideramos os subgrupos dos alunos organizados em função do seu curso. Procurando saber quais dos três motivos mais importantes no seu caso, os resultados obtidos nas entrevistas relativas à categoria “motivo ou objetivo de ingresso no Ensino Superior” os alunos entrevistados apontam para contribuir para o desenvolvimento do país (quase 87,1% dos respondentes).

Na Tabela 4.17 apresentamos a frequência e a percentagem de alunos que respondem de forma afirmativa e negativa à conclusão do curso em que se encontram inscritos (intenção de concluir o curso). Esta apresentação toma em consideração os quatro cursos em análise.

Tabela 4.17

*Intenção de concluir o curso em que se escreveu*

Tipo de Resposta	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Sim	219(87.6%)	136(91.9%)	128(90.1%)	127(81.4%)
Não	9(3.6%)	2(1.4%)	2(1.4%)	3(1.9%)
Talvez	22(8.8%)	10(6.8%)	12(8.5%)	26(16.0%)

Pelo que se observa, o curso de Engenharia apresenta um número considerável de estudantes (quase 17%) que estão indecisos relativamente à conclusão do seu curso (ao contrário nos outros cursos onde esse valor ronda os 7 ou 8%). O curso de Direito tem uma percentagem elevada de estudantes que querem concluir o seu curso (92%), enquanto Engenharia e

Formação de Professores têm uma percentagem mais baixa (81%). No curso de Formação de Professores temos 4% de estudantes a afirmar que não vão concluir o seu curso, percentagem que é superior à verificada nos outros três cursos. De qualquer modo, a grande maioria dos estudantes da presente amostra (número superior a 80% em qualquer um dos quatro cursos) pretende concluir o curso que se encontram a frequentar.

Em relação a concluir a sua formação na Universidade que frequentam, na Tabela 4.18 apresentamos a frequência e percentagem das respostas obtidas para esta questão.

Tabela 4.18

*Terminar ou acabar a sua formação nesta Universidade*

Resposta	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Sim	230(88.5%)	126(80.8%)	119(75.3%)	112(70.9%)
Não	5(1.9%)	5(3.2%)	9(5.7%)	11(7.0%)
Talvez	25(9.6%)	25(16.0%)	30(19.0%)	35(22.2%)

Conforme podemos verificar, os estudantes dos cursos de formação de professores (88%) pretendem concluir a sua formação nesta Universidade, diminuindo essa percentagem nos estudantes dos outros três cursos, especialmente nos alunos de engenharia (70.9%). Aliás na Engenharia temos 22.2% dos estudantes com dúvidas sobre essa conclusão, assim como 7% que afirma que não quer concluir o curso nesta universidade (sendo percentagens superiores às verificadas nos outros três cursos).

Na Tabela 4.19 apresentamos as razões que os estudantes escolheram para terminar o seu curso na Universidade que frequentam.

Tabela 4.19

Razões para terminar o curso nesta Universidade

Razões	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Formação como profissional para obter um bom emprego	128(56.0%)	71(56.8%)	67(56.3%)	70(62.5%)
Continuar a formação no futuro	137(61.4%)	73(61.4%)	64(57.8%)	60(54.3%)
Ir para o estrangeiro continuar os estudos	59(27.0%)	40(35.0%)	32(30.7%)	46(42.1%)
Qualidade da formação	106(49.0%)	49(44.0%)	49(48.2%)	40(36.6%)
Outro (Indicar)	14(6.4%)	3(2.7%)	7(7.0%)	5(4.6%)

Como podemos observar, os estudantes de Engenharia (62,5%) apontam com maior frequência ser formado como profissionais para obter um bom emprego. Essa percentagem contrasta com os cerca de 56% nos cursos de formação de professores, Direito e Economia. A seguir os cursos mostraram uma percentagem muito similar em relação a continuar a formação no futuro. A ida para o estrangeiro parece ser mais importante para os estudantes de Engenharia e menos para os dos cursos de Formação de Professores.

Na Tabela 4.20 apresentamos a frequência e percentagem de estudantes por curso tomando as suas dificuldades sentidas na transição ou acesso ao Ensino Superior.

Tabela 4.20

## Dificuldades na transição ou acesso ao Ensino Superior

Dificuldades	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Indecisão, medo de escolher mal o curso	114(43.3%)	62(38.8%)	72(46.0%)	64(40.3%)
Problemas na aprendizagem, dificuldades na assimilação de conteúdos	76(28%)	35(22.2%)	50(32.1%)	50(31.5%)
Falta de emprego ou de recursos financeiros	188(71.7%)	140(66.4%)	110(71.2%)	115(72.7%)
Falta de transporte, grande distância entre a Universidade e a residência	187(71.8%)	123(77.9%)	88(57%)	100(63.3%)
Fazer novos amigos, relacionamento com colegas	88(35.2%)	57(36.6%)	20(13.7%)	62(39.7%)
Relacionamento com professores	99(38.2%)	51(32.6%)	43(29.4%)	56(36.3%)
Desafios e exigências da Universidade	84(52.9%)	83(54.5%)	82(57.6%)	74(48.5%)
Falta de motivação e empenho	46(18.2%)	26(17.2%)	36(26.4%)	29(19%)
Não gostar do curso ou o curso não foi uma primeira escolha	35(14.0%)	18(11.9%)	19(14.1%)	26(17.2%)
Conciliar trabalho e estudo	44(17.5%)	47(4.3%)	33(24.3%)	32(21.2%)
Outro (Indicar)	15(10.0%)	15(9.9%)	17(13.0%)	15(10.0%)

Olhando na tabela 4.20, os resultados mostram que os estudantes de uma maneira geral sentem ou antecipam dificuldades na área financeira, incluindo aqui as dificuldades em arranjar emprego para custearem as suas despesas. Cerca de 70% dos alunos nos quatro cursos apontam esta dificuldade. A falta de transporte ou a distância entre residência e a universidade também é apontada pela maioria dos estudantes, em torno de 70% dos estudantes referem esta dificuldade

(desce para 57% nos alunos de Economia). Nas demais dificuldades assistimos a níveis intermédios de frequência de tais dificuldades, parecendo haver menos estudantes de Economia a apontar dificuldades no relacionamento com os colegas e com os professores (os alunos deste curso parecem mostrar mais falta de motivação e empenho, ou também dificuldades em conciliar trabalho e estudo).

Com objetivo de compreender a forma como os estudantes ultrapassaram as suas dificuldades sentidas na transição e adaptação ao Ensino Superior, a tabela 4.21 apresenta a frequência e percentagem das respostas em conformidade com o curso.

Tabela 4.21

*Forma como os estudantes ultrapassaram as dificuldades na transição para o Ensino Superior*

Formas	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Aprender a estudar, conseguir ser mais competente nos estudos	174(65.7%)	156(99.2%)	86(53.8%)	93(58.2%)
Arranjar amigos, criar grupos de estudo	166(63.6%)	56(35.5%)	109(70.5%)	110(69.5%)
Arranjar emprego	10(3.8%)	4(2.5%)	4(2.6%)	3(1.9%)
Conseguir apoio por parte da família	80(30.7%)	39(26.0%)	40(26.6%)	35(22.1%)

Ainda não ultrapassei as dificuldades	79(30.4%)	52(34.8%)	58(38.5%)	65(41.4%)
Outras	8(4.9%)	7(4.5%)	12(8.1%)	11(6.9%)

Na perspectiva das estratégias tomadas para ultrapassar as dificuldades na sua adaptação inicial ao ES, os estudantes de Direito na sua quase totalidade referem ter aprendido a estudar e a serem mais competentes nos seus estudos. Esta resposta também é muito frequente nos estudantes dos outros três cursos, contudo quer na Engenharia quer na Economia a resposta mais frequente tem a ver com arranjar amigos e criar grupos de estudo. Sabendo que alguns alunos apresentam dificuldades na área financeira, é muito reduzida a percentagem daqueles que conseguiram encontrar um emprego ao entrarem na universidade (entre 2 e 4% apenas). De referir que um bom número de estudantes (cerca de 25%) continua a contar com o apoio da família para superarem as dificuldades da transição, ao mesmo tempo que entre 30 e 40% dos estudantes menciona que ainda não superou alguma ou algumas das dificuldades sentidas.

Na Tabela 4.22 apresentamos a frequência e percentagem de respostas dos estudantes, por cursos, sobre aspetos importantes que mudaram na sua vida com a entrada no ES.

Tabela 4.22

*Aspetos que a Universidade mudou na sua vida*

	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
Mudanças	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Relacionamento com outras pessoas	129(48.5%)	65(40.5%)	73(45.9%)	70(43.7%)
Aumentar os conhecimentos	241(90.7%)	142(88.7%)	123(77.5%)	135(80.5%)
Conhecer novas realidades sociais e académicas	217(81.7%)	123(77.5%)	130(82.7%)	118(74.2%)
Mudanças na sua personalidade	71(26.8%)	46(29.2%)	37(22.8%)	45(28.3%)
Aumento da responsabilidade pessoal, autoestima	93(35.1%)	66(42.3%)	78(50.5%)	76(47.8%)
Assegurar ou ter garantia de emprego	36(13.6%)	27(17.3%)	22(15.6%)	27(17.0%)
Promoção social	10(3.8%)	6(3.8%)	5(3.2%)	5(3.1%)
Outro (Indicar)	--	1(0.6%)	1(0.6%)	2(1.3%)

Os resultados, como seria esperado, mostram que a larga maioria dos estudantes aponta como mudança associada à entrada na universidade o aumento dos seus conhecimentos. Esta situação acontece em todos os cursos, havendo ligeira diminuição junto dos estudantes de Economia. Da mesma forma, uma elevada percentagem de alunos refere o conhecimento de novas realidades sociais como principal mudança sentida. O relacionamento com outras pessoas foi uma mudança também experimentada por bastantes alunos nos quatro cursos (cerca de 40% dos alunos). Por último, é pequeno o número de alunos (cerca de 3 a 4%) que associa a sua entrada no ES com promoção social, pelo menos encontrando-se ainda como estudantes.

Na Tabela 4.23 apresentamos a frequência e percentagem de mudanças pessoais sentidas pelos estudantes dos quatro cursos com o ingresso no ES.

Tabela 4.23

*Diferença que sentem como pessoas desde que entraram na Universidade*

	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
Diferenças sentidas	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Desenvolvimento como pessoa	53(20.1%)	42(26.6%)	35(22.2%)	38(23.9%)
Desenvolvimento de competências e novas aprendizagens	156(56.8%)	89(56.3%)	73(46.2%)	86(53.8%)
Estar mais preocupado com a sociedade e com o desenvolvimento social	59(22.3%)	27(17.1%)	50(31.6%)	35(22.0%)
Outro (Indicar)	2(0.8%)	-	-	-

Os estudantes dos quatro cursos, em maior número, apontam que a entrada no ES os fez desenvolver competências e realizar novas aprendizagens, sendo menor esta percepção junto dos estudantes de Economia (46%) e maior nos outros três cursos (atinge 57% na Formação de Professores). O crescimento pessoal e a maior preocupação com a sociedade e o desenvolvimento social são mudanças percebidas por percentagens similares de alunos nos quatro cursos. Mesmo assim, a percepção de desenvolvimento pessoal ocorre mais nos alunos de Direito que em alunos de Formação de Professores, e a maior preo-

cupação social está mais presente nos estudantes de Economia (32%) que nos alunos de Direito (17%).

Na Tabela 4.24 apresentamos a frequência de um conjunto de dificuldades elencadas que os estudantes dos quatro cursos sentem na concretização das suas aprendizagens curriculares.

Tabela 4.24

*Dificuldades na aprendizagem das matérias em função do seu curso*

	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
Dificuldades	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Irresponsabilidade ou falta de qualidade de professores(as)	72(28.7%)	54(34.2%)	88(57.1%)	81(51.9%)
Dificuldade pessoal na compreensão das matérias	142(56.6%)	80(50.6%)	53(34.4%)	56(35.9%)
Desinteresse de algumas matérias (disciplinas)	22(8.6%)	15(9.5)	4(2.6%)	10(6.4%)
Outras	15(6.0%)	9(5.7%)	9(5.8%)	9(5.8%)

As dificuldades mais referenciadas pelos estudantes nas suas aprendizagens têm a ver com os seus problemas na compreensão das matérias ou dos assuntos curriculares (dificuldades a nível das suas capacidades ou competências pessoais). Estas dificuldades são mencionadas por metade dos estudantes nos cursos de Formação de Professores e de Direito, descendo para cerca de 35% nos estudantes dos cursos de Economia e de Engenharia. Aliás, nestes dois cursos temos metade dos alunos a apontarem como razão das suas dificuldades na aprendizagem a falta de competência

dos seus professores ou a irresponsabilidade destes. Assim, podemos apontar que os quatro cursos se dividem em dois: estudantes que assumem maior responsabilidade e estudantes que culpam os seus professores pelas dificuldades que sentem nas suas aprendizagens. De referir também que uma percentagem mais reduzida de estudantes nos quatro cursos (inferior a 10% dos alunos) atribui as suas dificuldades na aprendizagem à falta de interesses dos assuntos ou das disciplinas estudadas, o que sugere que as suas dificuldades passam mais pelos problemas de compreensão das matérias que por problemas de motivação (situação ainda mais evidente no curso de Economia onde apenas 3% de estudantes apontam este desinteresse).

Na Tabela 4.25 apresentamos a frequência e percentagem das respostas dos estudantes em função do seu curso sobre as coisas que lhe agradam e satisfazem na Universidade.

Tabela 4.25

*As coisas na Universidade que mais agradam e satisfazem os alunos*

	FormProf.	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Coisas que agradam				
Relacionamento com professores	149(56.1%)	99(61.9%)	96(60.8%)	107(67.3%)
Qualidade das aulas	176(66.1%)	90(56.9%)	63(40.6%)	83(52.2%)
Empenho, dedicação e bom rendimento	142(53.6%)	95(56.9%)	82(52.9%)	75(47.2%)
Relacionamento com colegas	126(84.5%)	91(58.7%)	101(65.9%)	100(61.1%)

Boa infraestrutura e ambiente acadêmico	38(14.2%)	17(11.0%)	12(7.8%)	13(8.2%)
Proximidade geográfica entre a instituição e a residência	35(13.3%)	7(4.5%)	18(12.0%)	28(17.7%)
Participação nos trabalhos de investigação ou estudos da Universidade	114(43.3%)	70(45.7%)	86(57.9%)	60(38.0%)
Outro (Indicar)	15(5.7%)		4(2.5%)	10(6,3%)

Cerca de 60% dos estudantes escolheram o relacionamento com professores como algo na universidade que lhes agrada ou satisfaz, sendo que esta percentagem é ainda mais elevada junto dos estudantes de Engenharia onde essa percentagem sobe para 67%. Relativamente à qualidade das aulas, os estudantes do curso de Formação de Professores e de Direito apontam em maior percentagem a sua qualidade. Por outro lado, cerca de 50% dos estudantes em cada um dos quatro cursos menciona seu empenho e dedicação, assim como bom rendimento académico, registando-se a maior percentagem de alunos satisfeitos com o relacionamento com os colegas nos cursos de Formação de Professores (cerca de 81% dos estudantes). Por último, de referir que poucos são os alunos a apontarem as infraestruturas e o ambiente académico como motivo de satisfação, oscilando essa percentagem entre 8% no curso de Economia e 14% nos alunos de Formação de Professores. Esta reduzida percentagem sugere descontentamento nesta área.

Em complemento à questão anterior, na tabela 4.26 apresentamos os resultados obtidos nas respostas dos estudantes a um conjunto de aspetos que poderiam querer ou desejar melhorar na sua Universidade. Esta apresentação toma em consideração o curso que frequentam.

Tabela 4.26

*Aspetos que os alunos gostariam de melhorar na sua Universidade*

	FormProf	Direito	Economia	Engenharia
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Coisas a melhorar				
Serviço de apoio aos estudantes	175(66.6%)	93(58.1%)	72(47.1%)	85(54.5%)
Melhorar a qualidade de ensino dos professores	106(40.3%)	70(44.1%)	89(58.2%)	73(46.2%)
Melhorar os métodos de avaliação	58(22.1%)	48(30.6%)	29(19.2%)	30(19.0%)
Melhorar a organização da instituição e o ambiente académico	83(31.7%)	45(28.5%)	53(34.8%)	61(38.6%)
Melhorar as infraestruturas (bibliotecas, laboratórios)	114(43.6%)	59(37.6%)	66(43.8%)	105(66.4%)
Redução do valor das propinas a pagar	63(42.3%)	82(52.6%)	75(50.0%)	54(34.3%)
Melhorar o relacionamento dos estudantes entre si	50(19.2%)	12(7.7%)	12(8.1%)	12(7.7%)
Aumentar a motivação dos estudantes com o curso e as suas aprendizagens	33(50.0%)	59(38.3%)	55(37.4%)	47(30.1%)
Outras	2 (0.8%)	3(1.9%)	2(1.3%)	5(3.2%)

Da análise da Tabela 4.26 podemos dizer que a melhoria dos serviços de apoio aos estudantes é o aspeto que maior número de estudantes gostaria de ver concretizada, sendo isto mais apontado pelos estudantes de Formação de Professores (67%). A melhoria da qualidade de ensino dos professores aparece também bastante valorizada nas respostas dos estudantes, em particular nos do curso de Economia (58% destes alunos). A melhoria das infraestruturas e equipamentos pedagógicos é também bastante valorizada, sendo mais mencionado pelos alunos dos cursos de Engenharia (66%) e menos pelos colegas do curso de Direito (38%). De acrescentar que os alunos dos cursos de Formação de Professores parecem mais sensíveis e desejando melhorias no campo do relacionamento dos estudantes entre si (19%) e aumento da motivação dos próprios estudantes (50% dos estudantes). Por último, quase metade dos estudantes defende a redução do valor das propinas, atingindo uma maior percentagem nos alunos do curso de Direito e de Economia (53 e 50% de respostas).

#### **4.3. Vivências e dificuldades académicas no início do 2º semestre e seu impacto no rendimento académico**

No início do 2º semestre, tomando basicamente os mesmos alunos do 1º ano que haviam respondido ao questionário no início do ano, repetimos a aplicação do questionário. Este estudo incidiu nos estudantes dos quatro cursos já apresentados e o objetivo era verificar se as dificuldades sentidas na adaptação

académica se alteraram na passagem do 1º para o 2º semestre, e se tais vivências e dificuldades sentidas se relacionavam com o rendimento escolar dos estudantes.

#### **4.3.1. Participantes**

A amostra deste segundo estudo foi constituída por um total de 741 estudantes do 1º ano, provenientes dos cursos de Direito, Economia, Formação de Professores e Engenharia, da Universidade Lueji A'Nkonde em Angola. O número de participantes distribui-se equilibradamente pelos sexos masculino e feminino, embora o número de estudantes do sexo masculino seja ligeiramente superior (53.2%). As idades oscilavam entre os 17 anos (1 participante) e 53 anos (3 participantes), sendo a média de 27.7 anos (DP = 7.12).

#### **4.3.2. Procedimentos**

Antes de iniciar a recolha de dados ou a aplicação do questionário, foi solicitada a autorização aos Decanos das diferentes unidades orgânicas da Universidade Lueji A'Nkonde, explicitando-se os objetivos da investigação. Aos estudantes foram apresentados os objetivos do estudo, e assegurou-se a confidencialidade da informação obtida. Por fim solicitamos aos Serviços Académicos o rendimento académico destes estudantes, nomeadamente a média nas disciplinas do curso, a classificação na disciplina de Língua Portuguesa e a classificação na disciplina assumida pelos professores como disciplina nuclear nos respetivos cursos.

### 4.3.3. Resultados

Na tabela 4.27 apresentamos a frequência e percentagem de respostas dos estudantes à pergunta sobre as dificuldades sentidas após alguns meses de frequência da sua Universidade (deviam assinalar até quatro dificuldades).

Tabela 4.27

Dificuldades sentidas pelos alunos na sua frequência do Ensino Superior

Dificuldades sentidas	Frequência	Percentagem
Indecisão, medo de não estar no curso que mais lhe pode interessar no futuro	268	37.1%
Problemas na aprendizagem, dificuldades em assimilar os conteúdos	212	28.9%
Falta de emprego ou de recursos financeiros	486	66.5%
Falta de transporte, grande distância entre a Universidade e a residência	495	68.6%
Falta de novos amigos, pouco relacionamento com colegas	195	27.3%
Pouco relacionamento com professores	294	42.0%
Desafios e exigências elevadas colocados pela Universidade	357	50.3%
Falta de motivação e empenho nos seus estudos	220	31.4%
Não gostar do curso ou o curso não foi uma primeira escolha	122	17.6%
Não conseguir conciliar o trabalho e o estudo	195	28.0%
Outro (Indicar)	8	1.1%

Uma maior frequência de estudantes menciona a falta de transporte ou a grande distância entre a Universidade e a residência (68.6%), assim como a falta de emprego ou de recursos financeiros (66.5%). Estas dificuldades estavam já presentes nas respostas no início da frequência do ES, havendo ainda cerca de metade dos alunos da amostra a reportarem dificuldades face aos desafios e exigências colocados pela Universidade (50.3%). De referir, ainda, a percentagem elevada de estudantes que mencionam como dificuldade o pouco relacionamento com os seus professores (42.0%), sendo de apenas 27% os que apontam dificuldades no relacionamento com os colegas ou a falta de amigos.

Na Tabela 4.28 apresentamos as opiniões dos estudantes sobre a vontade de conclusão ou não do curso que frequentam.

Tabela 4.28

*Conclusão ou não do curso que frequentam*

Conclusão do curso em que se inscreveu	Frequência	Percentagem
Sim	585	78.9%
Não	41	5.5%
Talvez	115	15.5%

Relativamente a esta questão, a grande maioria dos estudantes pretende concluir a sua formação académica no curso que frequentam (79%), havendo

ainda quase 16% de alunos que duvidam. Esta mesma pergunta foi feita em relação à conclusão da sua formação na universidade que frequentam estando as respostas descritas na Tabela 4.29.

Tabela 4.29 - Terminar a sua formação académica nesta Universidade

Concluir formação nesta Universidade	Frequência	Percentagem
Sim	499	67.4%
Não	68	9.2%
Talvez	173	23.4%

A grande maioria dos estudantes tenciona terminar a sua formação académica na mesma Universidade (67.4%), havendo já 23.4% dos estudantes indecisos a este propósito. Neste sentido cruzando as duas tabelas anteriores, é maior a percentagem de alunos que deseja concluir o curso que frequentam do que a percentagem daqueles que pretende concluir a sua formação nesta universidade, podendo esta diferença ser explicada pela mobilidade ou possibilidades de mudança dos estudantes pelas IES em Angola.

Na Tabela 4.30 apresentamos as respostas dos estudantes à pergunta sobre as dificuldades sentidas na aprendizagem das matérias do curso (os estudantes escolhiam apenas as duas mais importantes).

Tabela 4.30

*Dificuldades sentidas na aprendizagem das matérias do curso*

Dificuldades na aprendizagem	Frequência	Percentagem
Irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores	283	38.8%
Dificuldade pessoal na compreensão dos conteúdos	298	40.6%
Desinteresse de algumas matérias / disciplinas	107	14.8%
Falta de bases de conhecimentos anteriores	179	24.8%
Clima muito competitivo entre os colegas da turma	127	17.5%
Falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar	224	31.3%
Não ter um método de estudo adequado	195	27.0%
Outras dificuldades	40	5.5%

Uma maior percentagem de estudantes, mesmo não atingindo 50% da amostra, indica as dificuldades pessoais na compreensão das matérias das diferentes disciplinas como a maior dificuldade sentida durante o percurso na Universidade (40.6%), sendo uma percentagem bastante próxima face aos que assinalam a irresponsabilidade ou a falta de qualidade de alguns professores (38.8%). A falta de apontamentos e de material bibliográfico para o estudo surge como a terceira dificuldade apontada na sua

aprendizagem (31.3%). Por último merece referência que 27% dos estudantes continua a apontar a falta de um método de estudo adequado, mesmo estando já no 2º semestre do curso, e que 25% mencionam a falta de bases (conhecimentos anteriores).

Procurando saber opiniões sobre aspetos na Universidade que mais lhes satisfazem ou agradam, na Tabela 4.31 apresentam-se as respostas obtidas para o conjunto de aspetos facultados (os estudantes podiam assinalar até dois aspetos).

Tabela 4.31

*Aspetos na Universidade que mais lhes agradam ou satisfazem*

Aspetos na Universidade que agradam	Frequência	Percentagem
Relacionamento com professores	211	38.1%
Qualidade das aulas	274	37.5%
Empenho, dedicação e bom rendimento	262	35.9%
Relacionamento com colegas	315	43.2%
Boa infraestrutura e ambiente académico	84	11.5%
Proximidade geográfica entre a instituição e a residência	94	13.4%
Participação nos trabalhos de investigação ou estudos da Universidade	135	18.6%
Outro (Indicar)	10	1.4%

Olhando a Tabela 4.31, os resultados mostram que um bom número de estudantes (43.2%) está satisfeito com o relacionamento com colegas, aliás também

com o relacionamento com professores (38%). Valores próximos ocorrem no agrado em relação à qualidade das aulas (38%) e com o empenho e sucesso acadêmico (36%). As infraestruturas da universidade e ambiente acadêmico são os aspetos da lista facultada que menos satisfação suscitam nos respondentes (apenas 12% dos estudantes os mencionam).

Na Tabela 4.32, em complemento à pergunta anterior, questiona-se os estudantes sobre as coisas que gostariam de melhorar ou mudar na sua Universidade (indicar as duas mais importantes).

Tabela 4.32

*As coisas que gostariam de melhorar ou mudar na sua Universidade*

Coisas a melhorar	Frequência	Porcentagem
Serviço de apoio aos estudantes	224	30.8%
Melhorar a qualidade de ensino dos professores	215	29.2%
Melhorar os métodos de avaliação	126	17.2%
Melhorar a organização da instituição e o ambiente acadêmico	151	20.7%
Melhorar as infraestruturas (bibliotecas, laboratórios)	215	29.2%
Redução do valor das propinas a pagar	266	36.6%

Melhorar o relacionamento dos estudantes entre si	32	4.4%
Aumentar a motivação dos estudantes com o curso e as suas aprendizagens	230	31.4%
Outro (Indicar)	8	1.1%

De acordo com as respostas obtidas, 37% dos estudantes apontam a redução no valor das propinas. Esta percentagem está próxima do número de alunos que gostaria de verem melhorados os serviços de apoio aos estudantes. De destacar que 31% dos estudantes aponta que era necessário aumentar a motivação dos estudantes pelo seu curso e aprendizagens. O relacionamento entre estudantes não parece ser um aspeto crítico nas suas vivências académicas pois menos que 5% aponta a necessidade de sua melhoria; situação já diferente é a necessidade de melhoria das infraestruturas apontadas por 29% dos estudantes.

Nas tabelas seguintes vamos apresentar resultados relativos ao rendimento académico dos estudantes desta amostra. Estes resultados foram obtidos no final do 1º ano. Antecipando eventuais diferenças nos resultados consoante os cursos frequentados pelos estudantes, na Tabela 4.33 apresentamos os dados da estatística descritiva por curso (valores mínimo e máximo, média e desvio-padrão) nos três indicadores de rendimento académico considerados (média geral, língua Portuguesa e disciplina nuclear do curso).

Tabela 4.33

*Resultados na Média, língua Portuguesa e disciplina Nuclear por curso*

Curso		N	Mínimo	Máximo	Média	DP
FormProf	Média	250	10	19	12.30	1.66
	Língua	255	10	20	13.32	2.21
	Portuguesa					
	Disciplina Nuclear	251	10	18	12.15	1.78
Direito	Média	153	10	18	12.03	1.62
	Língua	160	10	19	12.46	2.08
	Portuguesa					
	Disciplina Nuclear	159	10	18	12.43	2.02
Economia	Média	168	10	18	12.83	1.73
	Língua	164	10	19	14.38	2.32
	Portuguesa					
	Disciplina Nuclear	167	10	18	12.22	1.81
Engenharia	Média	155	10	18	13.66	1.92
	Língua	157	10	19	13.63	2.26
	Portuguesa					
	Disciplina Nuclear	153	10	17	13.19	1.85

A Tabela 4.33 mostra que os estudantes do curso de Engenharia apresentam médias ligeiramente superiores nos três indicadores de rendimento acadêmico, incluindo as classificações na disciplina de Língua Portuguesa. Nesta disciplina, nos quatro cursos, parece haver uma média de classificações ligeiramente mais elevada. Os alunos de Direito parecem apresentar uma média nos indicadores de rendimento mais baixa face aos colegas dos três

outros cursos, situação que apenas não ocorre com as classificações na disciplina nuclear do curso.

Para apreciar estas diferenças nas médias pelos quatro cursos procedemos a uma análise de variância (F-oneway). Assim, mesmo sendo de magnitude pequena tais discrepâncias, observa-se uma diferença com significado estatístico das médias nos três indicadores do rendimento académico em função do curso de pertença dos estudantes: Média geral das classificações nas disciplinas ( $F = 28.403$ ,  $p = .000$ ); média das classificações na disciplina de Língua Portuguesa ( $F = 20.774$ ,  $p = .000$ ); e, média das classificações na disciplina nuclear do curso ( $F = 11.096$ ,  $p = .000$ ). Recorrendo aos testes de contraste das médias entre os quatro cursos (procedimento Scheffe), verificamos diferenças com significado estatístico ( $p < .05$ ) na média geral das classificações (os estudantes de Engenharia suplantam os colegas dos três outros cursos, assim como os estudantes de Economia suplantam os colegas de Formação de Professores e de Direito). Diferenças com significado estatístico ocorrem também relativamente às classificações na disciplina de Língua Portuguesa (os estudantes de Economia suplantam os colegas dos outros três cursos; e os estudantes de Direito pontuam abaixo dos colegas de Formação de Professores e de Engenharia). Por último, na disciplina nuclear dos cursos, observa-se uma diferença com significado estatístico a favor dos estudantes de Engenharia face aos colegas dos três outros cursos.

Associado ao curso, podemos analisar os resultados nos indicadores de rendimento académico considerando o género dos estudantes. Por um lado, sabemos que a percentagem dos dois géneros ao longo dos quatro cursos não é constante, e por outro assume-se que as estudantes apresentam tendencialmente melhores métodos de estudo e comportamentos favoráveis à sua aprendizagem e rendimento académico. Na Tabela 4.34 apresentamos os resultados dos alunos na média geral, língua portuguesa e disciplina nuclear considerando o género dos alunos.

Tabela 4.34

*Resultados na Média, Língua Portuguesa e disciplina Nuclear por género*

Sexo		N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Masculino	Média	384	10	18	12.73	1.89
	Língua Portuguesa	391	10	19	13.39	2.34
	Disciplina Nuclear	383	10	18	12.74	1.91
Feminino	Média	339	10	19	12.56	1.73
	Língua Portuguesa	342	10	20	13.46	2.27
	Disciplina Nuclear	344	10	18	12.12	1.83

Os valores obtidos não apontam para grandes discrepâncias no rendimento académico dos estudantes considerando a variável género. Os intervalos de classificações e as médias obtidas são muito próximas nos dois grupos. Mesmo assim, observa-se ligeira melhoria na média a favor do sexo masculino na média geral e na disciplina nuclear, apresentando as estudantes melhor média na disciplina de Língua Portuguesa. Recorrendo ao teste-t para amostras independentes para

comparar as diferenças de médias dos estudantes do sexo masculino e do sexo feminino, verificamos que na média geral das classificações no conjunto das disciplinas a diferença não se apresenta estatisticamente significativa ( $t = 1.201$ ,  $gl = 721$ ,  $p = .230$ ), assim como na disciplina de Língua Portuguesa ( $t = .379$ ,  $gl = 731$ ,  $p = .704$ ). A diferença apresenta-se, no entanto, significativa do ponto de vista estatístico na disciplina nuclear do curso ( $t = 4.460$ ,  $gl = 725$ ,  $p = .000$ ), sendo esta diferença favorável aos estudantes do sexo masculino.

Por último, nas duas próximas tabelas analisamos se o rendimento dos estudantes está associado à sua condição de concluir o curso ou não, assim como de concluir ou não a sua formação na instituição que frequentam. Na Tabela 4.35 apresentamos os resultados diferenciados pelos estudantes que pensam concluir, pensam não concluir ou têm dúvidas relativas à conclusão do curso que frequentam, tomando os três indicadores de rendimento acadêmico (média geral, Língua Portuguesa, e disciplina nuclear do curso).

Tabela 4.35

Rendimento acadêmico em função da intenção de concluir ou não o curso que frequentam

Conclusão do Curso		N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Sim	Média	567	10	19	12.60	1.82
	Língua Portuguesa	577	10	19	13.38	2.26
	Disciplina Nuclear	574	10	18	12.34	1.87

Não	Média	41	10	18	12.73	2.05
	Língua Portuguesa	41	10	19	13.59	2.67
	Disciplina Nuclear	40	10	16	12.50	1.76
Talvez	Média	114	10	18	12.89	1.71
	Língua Portuguesa	114	10	20	13.61	2.42
	Disciplina Nuclear	112	10	17	12.92	2.03

Um pouco estranhamento são os estudantes que têm em dúvidas sobre a conclusão do curso que apresentam média mais elevada nos três indicadores de rendimento considerados. Aliás, também os estudantes que afirmam que não desejam concluir o curso conseguem ligeira melhoria nas médias face aos colegas que afirmam desejar concluir o curso frequentado (pela singularidade destes valores, no capítulo seguinte analisaremos esta situação no quadro da discussão dos nossos resultados). De qualquer modo, estas discrepâncias nas médias não assumem significado quando procedemos a uma análise de variância (F-oneway) para os dois primeiros indicadores do rendimento escolar: Média nas disciplinas do curso ( $F = 1.245$ ,  $p = .289$ ); e classificação na disciplina de Língua Portuguesa ( $F = 0.591$ ,  $p = .554$ ). Nas classificações na disciplina nuclear do curso observa-se já uma diferença estatisticamente significativa ( $F = 4.392$ ,  $p = .013$ ), sendo significativo o contraste entre os estudantes que pretendem concluir o seu curso face aos dois outros grupos de colegas (procedimento Scheffee), com uma média a favor destes dois grupos.

Na Tabela 4.36 apresentamos os resultados nos três indicadores do rendimento académico, considerando agora a intenção do aluno concluir ou não a sua formação superior na instituição que frequenta (existe ainda o grupo dos alunos indecisos relativamente a esta intenção).

Tabela 4.36

*Rendimento académico em função da intenção de concluir ou não a formação superior na instituição que frequentam*

Conclusão na instituição		N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Sim	Média	483	10	19	12.53	1.78
	Língua Portuguesa	491	10	20	13.24	2.28
	Disciplina Nuclear	491	10	18	12.32	1.85
Não	Média	68	10	18	12.57	1.83
	Língua Portuguesa	68	10	19	14.24	2.46
	Disciplina Nuclear	67	10	17	12.55	1.74
Talvez	Média	170	10	18	13.06	1.87
	Língua Portuguesa	172	10	19	13.69	2.24
	Disciplina Nuclear	168	10	18	12.78	2.06

De novo, os estudantes indecisos relativamente à conclusão da sua formação académica na instituição que frequentam parecem apresentar melhor rendimento escolar, tomando as médias obtidas em dois dos três indicadores de rendimento considerados (situação que apenas não ocorre na Língua Portuguesa onde são suplantados pelos colegas que não tencionam concluir a sua formação nesta instituição). De novo ainda, são os estudantes que pensam concluir a sua formação na instituição aqueles que apresentam médias mais baixas nos três indicadores de rendimento académico (uma possível

explicação para esta situação será apresentada no capítulo seguinte de discussão dos resultados).

Analisando estas discrepâncias nas médias, mesmo não sendo elevadas, observa-se uma diferenciação com significado estatístico considerando estes três grupos de alunos. Esta situação ocorre, desta vez, para os três indicadores de rendimento acadêmico: Média das classificações nas disciplinas do curso ( $F = 5.517$ ,  $p = .005$ ); classificação na Língua Portuguesa ( $F = 6.991$ ,  $p = .001$ ); e classificação na disciplina nuclear do curso ( $F=3.834$ ,  $p = .022$ ). O teste de contraste (procedimento Scheffee) mostra que o grupo dos indecisos suplantam os outros dois grupos de estudantes na média geral das disciplinas e na disciplina nuclear do curso. Por sua vez, na disciplina de Língua Portuguesa, os estudantes com intenção de concluir a sua formação na instituição apresentam pior rendimento face aos dois outros grupos de colegas.

Um dos objetivos centrais no nosso estudo passa por analisar se as dificuldades sentidas pelas estudantes na sua adaptação e vivências acadêmicas podem influenciar o seu rendimento acadêmico. Na literatura, como descrito no capítulo 2, o rendimento e o sucesso acadêmico do estudante estão influenciados pela qualidade das suas aprendizagens, bem como pela qualidade ou sentido positivo das suas vivências e adaptação ao Ensino Superior. Para esta análise tipificamos as respostas dos alunos nas sete dificuldades elencadas no questionário, diferenciando basicamente os estudantes que possuem ou sentem essa dificuldade e os estudantes

que não referem essa dificuldade. De referir que as sete dificuldades consideradas no questionário são: It\_1 = Irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores; It\_2 = Dificuldade pessoal na compreensão dos conteúdos; It\_3 = Desinteresse de algumas matérias / disciplinas; It\_4 = Falta de base de conhecimentos anteriores; It\_5 = Clima competitivo entre os colegas da turma; It\_6 = falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar; e, It\_7 = Não ter um método de estudo adequado. Por outro lado, procurando fazer uma análise bastante exaustiva dos dados consideramos os estudantes divididos em função do curso que frequentam, em função do género e se possuem ou não uma atividade remunerada (basicamente estudantes ou trabalhadores-estudantes). Iniciamos então a análise por descrever a frequência das sete dificuldades de adaptação académica elencadas na amostra tomando o curso, género e atividade remunerada dos estudantes. Na Tabela 4.37 procedemos à apresentação da ocorrência das dificuldades nos estudantes da amostra.

Tabela 4.37

*Frequência de dificuldades na adaptação académica, considerando o curso, género e estatuto ocupacional do estudante*

Curso	Sexo	ActivRemu	It_1	It_2	It_3	It_4	It_5	It_6	It_7
			Freq. (%)						
ForProf	Masc	Sim	22(45.8)	17(35.4)	13(27.1)	12(25.0)	9(18.8)	9(18.8)	11(22.9)
		Não	18(31.6)	28(49.1)	8(14.0)	13(22.8)	9(15.8)	19(33.3)	15(26.3)
	Fem	Sim	9(17.3)	29(55.8)	5(9.6)	9(17.3)	17(32.7)	15(28.8)	18(34.6)
		Não	27(27.0)	55(55.0)	12(12.0)	22(22.0)	22(22.0)	35(35.0)	25(25.0)

Direito	Masc	Sim	22(34.9)	21(33.3)	9(14.3)	15(23.8)	13(20.6)	17(27.0)	16(25.4)
		Não	20(32.8)	22(36.1)	10(16.4)	17(27.9)	11(18.0)	17(27.9)	19(31.1)
	Fem	Sim	5(41.7)	5(41.7)	2(16.7)	3(25.0)	1(8.3)	4(33.3)	4(33.3)
		Não	5(20.8)	15(62.5)	0(0.0)	7(29.2)	7(29.2)	3(12.5)	9(37.5)
Econom	Masc	Sim	10(37.0)	11(40.7)	5(18.5)	4(14.8)	2(7.4)	15(55.6)	5(18.5)
		Não	9(32.1)	12(42.9)	5(17.9)	6(21.4)	4(14.3)	15(53.6)	0(0.0)
	Fem	Sim	23(52.3)	19(43.2)	2(4.5)	11(25.0)	10(22.7)	13(29.5)	9(20.5)
		Não	45(66.2)	17(25.0)	11(16.2)	17(25.0)	10(14.7)	22(32.4)	13(19.1)
Engenh	Masc	Sim	15(42.9)	4(11.4)	7(20.0)	8(22.9)	3(8.6)	7(20.0)	14(40.0)
		Não	39(52.7)	22(29.7)	12(16.2)	14(18.9)	5(6.8)	18(24.3)	23(31.1)
	Fem	Sim	5(23.8)	9(42.9)	2(9.5)	5(23.8)	0(0.0)	7(33.3)	6(28.6)
		Não	12(46.2)	6(23.1)	3(11.5)	8(30.8)	3(11.5)	6(23.1)	6(23.1)

Legenda: Freq % = Frequência e percentagem; ActvRemu = Atividade remunerada (salário); It\_1 = Irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores; It\_2 = Dificuldade pessoal na compreensão dos conteúdos; It\_3 = Desinteresse de algumas matérias / disciplinas; It\_4 = Falta de bases de conhecimentos anteriores; It\_5 = Clima competitivo entre os colegas da turma; It\_6 = falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar; It\_7 = Não ter um método de estudo adequado.

Analisando a frequência de estudantes que assinalam as sete dificuldades facultadas, em função do seu curso, género e exercício de atividade profissional, verificamos que os estudantes do curso de Formação de Professores do sexo masculino apresentam com maior frequência a irresponsabilidade ou falta de qualidade dos professores comparativamente às colegas do sexo feminino, nomeadamente quando possuem uma atividade remunerada. Por sua vez, a dificuldade pessoal na compreensão dos conteúdos é mais frequente nas estudantes do sexo feminino.

Esta diferença segundo o género pode observar-se também, quando combinada com o estatuto de trabalho do estudante, na perceção de um clima competitivo entre os colegas da turma, na falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar e não terem um método de estudo adequado. Por ultimo, as dificuldades associadas ao desinteresse de algumas matérias ou disciplinas e à falta de bases nos conhecimentos apresentam uma menor frequência (entre 10% e 27%) seja nos estudantes de ambos os sexos seja nos estudantes com ou sem atividade remunerada.

Tomando os estudantes do curso de Direito as dificuldades associadas à irresponsabilidade ou falta de qualidade de professores e à compreensão dos conteúdos são mais assinaladas, nomeadamente por parte das estudantes do sexo feminino, sendo que no caso a perceção de irresponsabilidade ou falta de qualidade dos professores é mais frequente nas alunas com atividade remunerada (42%), enquanto que a dificuldade na compreensão dos conteúdos é mais frequente nas alunas sem atividade remunerada (63%). Um nível moderado de frequência verifica-se nas dificuldades relacionadas à falta de base de conhecimentos anteriores, à falta de apontamentos e material bibliográfico, e ao método de menos adequado, oscilando os valores entre 13% e 38%, sendo esses valores aproximados tomando ambos os sexos e o exercício ou não de atividade remunerada. Por ultimo, as dificuldades relacionadas com a falta de interesse de algumas matérias / disciplinas ou com o clima competitivo

entre os colegas da turma são as menos frequentes junto dos estudantes de Direito, oscilando os valores entre 0% e 29%, sendo que a falta de interesse das matérias/disciplinas não é mencionada por qualquer aluna sem atividade remunerada, invertendo-se esta situação relativamente ao clima competitivo (29% destas mesmas alunas assinalam).

Tomando os estudantes do curso de Economia observa-se, no caso dos estudantes do sexo masculino, uma maior frequência das dificuldades associadas à falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar e à compreensão dos conteúdos, com valores aproximados em função de terem ou não atividade remunerada, enquanto que nos estudantes do sexo feminino se observa uma frequência mais elevada da irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores, sobretudo por parte das estudantes sem atividade remunerada. O nível moderado de respostas ocorre no sexo masculino relativamente à irresponsabilidade ou falta de qualidade de professores, enquanto que no sexo feminino essa menor ocorrência está nas dificuldades pessoais com a compreensão dos conteúdos e na falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar (percentagens entre 25% e 43%). Menor frequência de respostas ocorre relativamente ao desinteresse de algumas matérias / disciplinas, à falta de bases de conhecimentos anteriores e à ao clima competitivo entre os colegas da turma, sendo que nenhum estudante do sexo masculino, sem atividade remunerada, menciona não ter um método de estudo adequado e apenas 5% das estudantes do sexo feminino com atividade

remunerada mencionam o seu desinteresse por algumas matérias ou disciplinas.

Finalmente, considerando o subgrupo de estudantes de Engenharia, enquanto que nos estudantes do sexo masculino as maiores frequências ocorrem na percepção de irresponsabilidade ou falta de qualidade de professores e na percepção de não possuírem um método adequado de estudo, no sexo feminino a maior frequência ocorre na percepção de irresponsabilidade ou falta de qualidade de professores e de dificuldades pessoais na compreensão dos conteúdos, num e noutro caso registando-se oscilações consoante esses mesmos estudantes exerçam ou não uma atividade remunerada. No sexo masculino a frequência das demais dificuldades ocorre a um nível baixo ou muito baixo (por exemplo menos que 5% mencionam o clima competitivo entre colegas), no sexo feminino a falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar é mencionada por um terço das estudantes com atividade remunerada e esse mesmo valor acontece na percepção de falta de bases de conhecimentos para as estudantes sem atividade remunerada. Uma baixa frequência ocorre nas dificuldades associadas ao desinteresse por algumas matérias ou disciplinas e ao clima competitivo entre os colegas da turma, sendo esta última não mencionada pelas estudantes com atividade remunerada.

Por último, concluindo as análises dos resultados e este capítulo, comparam-se os resultados no rendimento académico dos estudantes em função das dificuldades sentidas na frequência da universidade. Dado o volume de informação, optamos por

dividir esta análise em duas tabelas. Na primeira analisamos os resultados tomando dificuldades mais relacionadas com o contexto académico ou processo de ensino aprendizagem (irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores; desinteresse de algumas matérias e disciplinas; clima competitivo entre os colegas da turma; e, falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar); na segunda tabela reunimos as dificuldades mais diretamente associadas às características pessoais dos estudantes (dificuldade na compreensão dos conteúdos; falta de bases em conhecimentos prévios; e falta de um método de estudo adequado). Dado termos dicotomizado a vivência da dificuldade em termos de sim/não, procedemos a uma análise de diferenças de médias no rendimento académico considerando estes dois subgrupos de estudantes (comparação de médias através do teste t para amostras independentes). Na Tabela 4.38 apresentamos os dados tomando as dificuldades do contexto académico.

Tabela 4.38

*Diferenças no rendimento académico dos estudantes segundo dificuldades sentidas no contexto académico*

			N	Média	DP	t	gl	Sign
Dif It_1	Média	Sim	445	12.47	1.79	-3.47	724	0.001
		Não	281	12.95	1.84			
	Língua Portuguesa	Sim	449	13.25	2.25	-2.69	734	0.007
		Não	287	13.72	2.38			
	Disciplina Nuclear	Sim	444	12.41	1.87	-0.65	728	0.506
		Não	286	12.50	1.95			

Dif It_3	Média	Sim	626	12.65	1.81	-.136	724	0.892
		Não	100	12.68	1.95			
	Língua Portuguesa	Sim	630	13.43	2.29	-.178	734	0.859
		Não	106	13.47	2.45			
	Disciplina Nuclear	Sim	626	12.48	1.92	1.076	728	0.282
		Não	104	12.26	1.79			
Dif It_5	Média	Sim	601	12.72	1.87	1.950	724	0.521
		Não	125	12.37	1.57			
	Língua Portuguesa	Sim	610	13.50	2.31	1.813	734	0.702
		Não	126	13.10	2.29			
	Disciplina Nuclear	Sim	607	12.51	1.89	2.021	728	0.044
		Não	123	12.13	1.92			
Dif It_6	Média	Sim	510	12.65	1.82	-0.093	724	0.926
		Não	216	12.67	1.83			
	Língua Portuguesa	Sim	514	13.38	2.33	-1.024	734	0.306
		Não	222	13.57	2.27			
	Disciplina Nuclear	Sim	513	12.47	1.89	0.53	728	0.083
		Não	217	12.39	1.92			

Legenda: It\_1 = Irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores; It\_3 = Desinteresse de algumas matérias / disciplinas; It\_5 = Clima competitivo entre os colegas da turma; It\_6 = falta de apontamentos e de material bibliográfico para estudar.

Em termos de diferenças no rendimento acadêmico, a irresponsabilidade ou a falta de formação que os estudantes apontam aos seus professores surge como a variável com maior impacto diferenciador, sugerindo os resultados que, os alunos que não percebem esta dificuldade, apresentam melhor

rendimento. Esta situação está presente em relação ao rendimento na média geral das disciplinas e na disciplina de Língua Portuguesa. Esta situação pode, por um lado, traduzir dificuldades relacionais quando os estudantes fazem esta crítica aos seus professores, assim como menor envolvimento na aprendizagem, e logicamente pior rendimento escolar, por parte dos estudantes que não reconhecem suficiente capacidade científico-pedagógica dos seus professores.

Na Tabela 4.39 apresentamos a diferença de médias no rendimento académico dos estudantes consoante apresentam ou não certas dificuldades pessoais.

Tabela 4.39

*Diferenças no rendimento académico dos estudantes segundo dificuldades pessoais*

			N	Média	DP	t	gl	Sign
Dif it_2	Média	Sim	438	12.80	1.84	2.555	724	0.01
		Não	288	12.44	1.79			
	Língua Portuguesa	Sim	447	13.59	2.37	2.280	734	0.23
		Não	289	13.19	2.20			
	Disciplina Nuclear	Sim	441	12.45	1.92	0.146	728	0.88
		Não	289	12.43	1.87			

Dif it_4	Média	Sim	554	12.60	1.83	-1.532	724	0.12
		Não	172	12.84	1.80			
	Língua Portuguesa	Sim	567	13.43	2.30	-0.96	734	0.92
		Não	169	13.45	2.36			
	Disciplina Nuclear	Sim	561	12.44	1.91	-0.220	728	0.83
		Não	169	12.47	1.86			
Dif it_7	Média	Sim	537	12.69	1.80	0.935	724	0.35
		Não	189	12.55	1.89			
	Língua Portuguesa	Sim	546	13.46	2.33	0.495	734	0.62
		Não	190	13.36	2.27			
	Disciplina Nuclear	Sim	539	12.37	1.85	-1.774	728	0.08
		Não	191	12.65	2.02			

Legenda: It\_2 = Dificuldade pessoal na compreensão dos conteúdos; It\_4 = Falta de bases de conhecimentos anteriores; It\_7 = Não ter um método de estudo adequado.

Apenas analisando os resultados académicos dos estudantes em função da percepção de dificuldade na compreensão das matérias curriculares se encontra alguma diferenciação, mais especificamente na média geral das classificações nas diversas disciplinas. Para além da singularidade desta ocorrência face às demais dificuldades pessoais e aos outros parâmetros de rendimento académico, esta diferença estatisticamente significativa está associada a um melhor resultado académico por parte dos estudantes que se descrevem como tendo mais dificuldades de compreensão das matérias. Tomando o conjunto de dados recolhidos, não se compreende

como estudantes que percebem mais dificuldades na compreensão das matérias, que assumem a falta de bases ou que mencionam não possuir um método adequado de estudo não apresentem um rendimento acadêmico mais baixo nos indicadores de rendimento considerados. Esta situação sugere a necessidade de entrevistas a alguns alunos nestas condições para melhor compreensão desta ocorrência.

#### **4.4. Considerações finais**

Ao longo deste quarto capítulo apresentamos os resultados da parte empírica da tese, ou seja, dois estudos junto de estudantes do 1º ano de quatro cursos: Formação de Professores, Economia, Direito e Engenharia. Os resultados apontam para dificuldades iniciais dos estudantes na sua adaptação ao ES, sendo que estas dificuldades permanecem e são também observadas no decurso do 2º semestre (mesmo não se tratando de um estudo longitudinal). Ao mesmo tempo, os estudantes apontam várias situações na origem de tais dificuldades, sendo algumas delas mais pessoais e outras mais associadas ao seu contexto académico.

Cruzando as dificuldades vividas pelos estudantes com o seu rendimento escolar no final do 1º ano, verificamos que os dados obtidos nem sempre foram os esperados com base na literatura. A situação menos esperada ocorre quando os estudantes que perceberam ter dificuldades não apresentam rendimento escolar inferior aos outros colegas. Esta singularidade destaca-se quando o estudante

menciona as suas dificuldades de compreensão das matérias ou quando reconhece não possuir um método adequado de estudo. Podendo estes resultados traduzirem maior consciência das suas limitações por parte dos estudantes em melhor rendimento ou a sua vontade de melhorarem as suas competências de estudo.

## **CAPITULO 5 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO**

### **5.1. Introdução**

Esta investigação pretendeu dar um contributo para a compreensão das relações existentes entre transição, adaptação e sucesso académico dos estudantes do 1º ano do ES em Angola. Considerando os resultados obtidos no nosso estudo empírico, neste capítulo avançamos com a sua discussão tendo em vista chegar a algumas conclusões. Tomando a investigação na área da transição, adaptação e sucesso académico dos estudantes do ES, em particular do 1º ano, prestamos atenção à bibliografia existente, e em particular aos autores portugueses com trabalhos nesta área de investigação, pois era nossa intenção replicar estudos com os seus instrumentos de avaliação.

No final deste capítulo, apresentamos algumas limitações do nosso estudo, em particular em função das opções metodológicas tomadas, e apontamos algumas linhas para o desenvolvimento de uma investigação futura nesta área, em Angola. Fazemos, ainda, alusão a medidas de apoio aos estudantes recém-chegados ao ES.

### **5.2. Contribuições da parte teórica**

Desde o seu surgimento, em 1962, o ES em Angola teve como propósito a formação de profissionais necessários ao desenvolvimento do País. Em 1975, com a independência nacional, o ES explodiu face

à necessidade de quadros superiores (Silva, 2016). A guerra civil, posterior à independência, dificultou o avanço desejado na formação destes quadros. Com o término da guerra civil e a assinatura da paz e reconciliação nacional, verifica-se uma expansão do ES. Em 1975 o país dispunha de um número de 122 licenciados; em 1992 houve um acréscimo para 2.503; em 2002 o número de quadros aumentou de 2.850, e em 2014 eram já 59.772 (República de Angola, 2016, p.15). Segundo dados do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas Externas (INAGBE, 2015), entre 1976-1992 foram formados 1291 Licenciados, 68 Mestres e 105 Doutores; de 1993-2002 formaram-se 1347 Licenciados, 209 Mestres e 250 Doutores; e entre 2003-2014 o número aumentou para 5.362 Licenciados, 595 Mestres e 563 Doutores. O estudo recente de Silva (2016) sublinha o aumento exponencial das IES e a necessidade de mecanismos de controlo da qualidade. O aumento em quantidade das IES é importante, no entanto coloca-se simultaneamente o desafio da qualidade. A Estratégia Nacional de Formação de Quadros aponta a escassez quantitativa e qualitativa de pessoal docente, havendo “défice de professores Mestres e Doutores nas Instituições Públicas e Privadas do Ensino Superior” (Nova Gazete, 2016, p.19). O Plano Nacional de Formação de Quadros fixou a meta de formação até 2020 de 4.800 Mestres e de 1.500 doutores, priorizando bolsas internas e externas de pós-graduação para os docentes do ES (República de Angola, 2015).

Em suma, houve uma massificação do Ensino Superior, visível a vários níveis: um aumento substancial das IES, um aumento do número de cursos nas diferentes áreas de formação e um aumento das vagas face à maior procura dos cursos. O número de estudantes universitários aumentou nos últimos anos impulsionado, entre outras razões, pelas famílias que querem ver os seus filhos na universidade, por estudantes mais velhos e profissionais que querem ter certificação e obter formação académica ou profissional para subirem na sua carreira profissional. Este aumento da oferta e da procura de cursos do ES fez com que o sistema contratasse professores nem sempre com a formação mais adequada. Por outro lado, a expansão do ES gerou estudantes com diferentes perfis, aumentou o número de estudantes deslocados e com diversas dificuldades na sua adaptação académica. Progressivamente, as instituições vão criando melhores condições, tais como residências para estudantes e docentes, ou melhorando instalações e equipamentos.

### **5.3. Resultados da parte empírica**

Começamos por referir os esforços na adaptação de instrumentos de avaliação de variáveis relevantes na adaptação académica para estudantes de Angola. Em termos gerais, e como já apresentado no terceiro capítulo, não obtivemos os resultados esperados. Os resultados obtidos não mostravam coerência face à estrutura dimensional das versões originais, e não se entendiam as relações observadas tomando o conteúdo dos itens aplicados. Entendendo-se que

isso se ficou a dever a problemas de compreensão dos estudantes e à menor relação de tais itens com as suas vivências, optou-se por entrevistar os alunos e elencar dificuldades sentidas e justificações apontadas para se construir um questionário semifechado que nos permitisse avançar na tese. Este questionário veio a ser aplicado a alunos do 1º ano no ano letivo seguinte ao da sua construção, seja numa fase próxima do seu ingresso no ES seja no início do 2º semestre. No final do ano, e para estes alunos avaliados no 2º semestre, recolhemos a média das classificações nas disciplinas do curso, na disciplina de Língua Portuguesa e na disciplina nuclear de cada curso.

Tomando as justificações que os estudantes apresentam para o seu ingresso no ES, importa reconhecer a sua diversidade (Ferreira, 2016). Um grande número (84%) refere “contribuir para o desenvolvimento do país”, situação que reflete o clima nacional do País e o processo de desenvolvimento e crescimento económico em que se encontra, como divulgado na comunicação social e valorizado nos discursos políticos (Silva, 2016). Por este facto, a preparação para exercer uma profissão e ter um bom emprego são aspetos menos assinalados pelos estudantes da nossa amostra, contrastando com os dados de outros países. Por exemplo, os estudantes portugueses assinalam a preparação para exercer uma profissão e aprender mais sobre a área que gostam como os motivos principais para o seu ingresso no ES (Almeida et al., 2003; Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Ferreira, 2016). Da mesma

forma, os nossos resultados não corroboram o estudo de Porto e Soares (2017) onde a procura do sucesso profissional e pessoal, a expectativa de reconhecimento no mercado de trabalho e os benefícios em termos económicos e de estatuto social são os motivos referidos pelos estudantes para ingressarem no ES. Em Angola terão que surgir mais estudos, e nas diversas regiões do País, sobre como os estudantes representam e justificam o seu acesso à Universidade. Neste nosso estudo, comparando as justificações dadas pelos estudantes segundo o curso frequentado, foram os estudantes de Direito que mais apontaram a contribuição para o desenvolvimento do País, mas as diferenças em relação aos estudantes dos outros cursos é reduzida, sugerindo um discurso bastante generalizado nos estudantes.

No que se refere à transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, e a conseqüente adaptação a este nível de ensino, existem vários fatores que influenciam a transição, quer no sentido de facilitar este processo quer no sentido de dificultar a integração dos estudantes. Vários autores identificam a entrada na Universidade como uma nova fase na vida dos estudantes, tanto a nível pessoal como a nível académico (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Araújo, 2017; Seco, 2011; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Esta transição é vivenciada como uma experiência para a qual nem sempre os jovens estão preparados. Casanova e Almeida (2016), ao estudarem as dificuldades antecipadas dos estudantes na transição para o ES, mencionam as dificuldades: (a) a nível académico (falta de conhecimento de

como se realizam as atividades acadêmicas, as formas de avaliação, o modelo de aulas e de ensino dos professores, a gestão do tempo de estudo, o calendário acadêmico); (b) a nível interpessoal ou social (arranjar novos amigos, relacionamento com professores e funcionários, criação de novas redes de suporte social); (c) a nível familiar (ausência de supervisão familiar, saudades da família); (d) a nível financeiro (gerir recursos financeiros para pagar propinas e para manutenção diária); (e) a nível emocional (stress, ansiedade, isolamento, confusão). Maiores dificuldades são vividas pelos estudantes que saem de casa dos pais e estudantes de baixa renda social (famílias de nível sociocultural baixo. No estudo de Casanova e Almeida (2016) com ingressantes da Universidade do Minho, as dificuldades mais elevadas ocorrem no domínio académico, ou seja, no nível de aprendizagem e rendimento em geral, na organização das atividades de estudo, provocando ansiedade e descontentamento quanto à maneira como as aulas se processam, quanto aos métodos de ensino e de avaliação dos professores.

No nosso estudo os resultados não são coincidentes. De entre todas as dificuldades sentidas pelos estudantes no início da frequência na Universidade, as mais frequentes se referem às dificuldades financeiras por falta de emprego e às dificuldades por falta de transporte devido às grandes distâncias entre a residência e a universidade. De notar que mais de metade dos estudantes dedicam-se apenas ao estudo (58%), e os restantes estudam e trabalham. Se tivermos em conta que 70% dos estudantes

revelam dificuldades económicas, podemos inferir que mesmo para os estudantes que têm uma atividade remunerada, o salário pode não ser suficiente para os gastos na universidade e outros compromissos.

As dificuldades relacionadas ao desenvolvimento psicossocial dos jovens não aparecem no discurso dos estudantes do nosso estudo. Soares e colaboradores (2014) assumem que os novos desafios no contexto académico, em particular na transição e adaptação, relacionam-se com as dificuldades ao nível de desenvolvimento psicossocial. Pascarella e Tarenzini (2005) descrevem alguns vetores desse desenvolvimento psicossocial, destacando a identidade, a autonomia, a perspetiva de carreira, o pensamento reflexivo ou o sistema de valores. No estudo presente, as dificuldades situam-se mais ao nível da sobrevivência dos estudantes, ou seja, na continuidade da frequência do seu curso e do ensino superior. Mesmo assim, estando a maior autonomia dos estudantes associada a perceções de maior eficácia, empreendedorismo e sucesso académico (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Silva, Lisboa, & Bessa, 2016), podemos pensar que essa menor autonomia explica as dificuldades que alguns estudantes apresentam na compreensão das matérias, na adequação dos seus métodos de estudo ou em estabelecer relações adequadas com os colegas e com os professores. No nosso estudo, as dificuldades menos mencionadas estão relacionadas com a falta de motivação e empenho, ou o não gostarem do curso ou universidade. Havendo esta vontade de fazer a formação superior, as IES devem

providenciar apoios à adaptação, permanência e sucesso académico dos seus alunos (Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2003). O sucesso académico dos estudantes está associado à estrutura curricular dos cursos e ao método de ensino dos professores e de avaliação, aliás quando os estudantes a falta de qualidade do corpo docente. Ao mesmo tempo, importa sublinhar uma das variáveis contextuais importante no país e, em particular, na IV Região Académica de Angola: a política de vagas reduzidas ao exame de acesso. Os estudantes com melhores médias nem sempre são colocados nas suas primeiras escolhas ocupando, sucessivamente, cursos de segunda opção, isto é, o curso com maior disponibilidade de vagas ou os cursos existentes na Região por causa de proximidade regional. Acontece algumas vezes que os estudantes ingressam num curso que não é a sua escolha vocacional, dificultando a sua adaptação e sucesso (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Fonseca, Dias, & Amaral, 2013).

Os resultados mostram, ainda, três dificuldades frequentes para os estudantes: dificuldade pessoal na compreensão dos conteúdos, a irresponsabilidade ou falta de qualidade dos alguns professores, e o desinteresse por algumas matérias ou disciplinas. A baixa qualificação dos estudantes na sua formação académica anterior pode explicar as dificuldades sentidas na compreensão das novas matérias curriculares, a que acresce a falta de bases. A falta de qualidade dos professores poderá estar relacionada com o facto da Universidade Lueji A' Nkonde, uma das Universidades Públicas de Angola, integrar

vários professores expatriados, que não são fluentes em língua portuguesa, e que podem ter dificuldade em comunicar as matérias, criando dificuldades de compreensão nos estudantes. Acresce a presença de estudantes de 4º ano, que ainda não terminaram a sua monografia de licenciatura, e de recém-licenciados, como professores.

Importa destacar que estas dificuldades avaliadas nas primeiras semanas na universidade se verificam igualmente uns meses após, ou seja, no início do 2º semestre (estudo 2). Por exemplo, mantêm-se as dificuldades dos estudantes na compreensão dos conteúdos ou a falta de qualidade de professores. No entanto, surge a falta de apontamentos e de material para estudar, bem como o reconhecimento da falta de métodos de estudo, apontando os estudantes que uma das coisas que gostariam de melhorar na sua universidade são as suas infraestruturas, como a biblioteca. A universidade deve criar um plano de formação de professores, organizar seminários de capacitação e superação das dificuldades dos recém-licenciados recrutados como docentes. A manutenção destas dificuldades ao longo do 1º ano alerta para a necessidade de criação de Serviço de Apoio aos Estudantes, reconhecidos como variável importante na permanência e sucesso de certos alunos (Seco, Pereira, Filipe, & Alves, 2016). Estes serviços podem apoiar o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, das competências cognitivas e académicas, ou da perceção positiva dos estudantes em relação ao ES. Corroborando Pascarella (1985) os estudantes experienciam stress,

ansiedade ou solidão nesta transição acadêmica, podendo estes serviços de apoio ajudar os estudantes a desenvolverem sentimentos de independência emocional e instrumental, autoconfiança nas suas capacidades, níveis de pensamento mais complexos, e competências necessárias ao sucesso acadêmico (Silva & Ferreira, 2009).

Outras dificuldades circunstanciais permanecem ao longo do 1º ano, por exemplo a falta de recursos financeiros ou os problemas na deslocação entre a universidade e a residência. A ausência de elementos de identificação dos estudantes que preencheram o questionário no início do ano não nos permite verificar mudanças nas dificuldades. Alguns estudantes sentem dificuldades porque as suas expectativas académicas iniciais não se concretizam e geram desilusão (Almeida, 2002; Almeida et al., 2007; Araújo et al., 2016).

O estudo procurou saber o que os estudantes mais gostam na Universidade e sobre o que sugerem para a melhorar. Os resultados revelam que os estudantes apreciam o relacionamento com os professores e colegas, aspetos que obtiveram a pontuação mais elevada. Por outro lado, os resultados indicam que os discentes apreciam pouco as infraestruturas da Universidade em que estudam. De uma maneira geral os estudantes encontram novos amigos e partilham com eles atividades de estudo, desportivas e culturais (Nunes & Garcia, 2010; Porto & Soares, 2017). Também se referem ao bom relacionamento com os professores. A literatura demonstra que

atualmente o sistema de ensino na Universidade reconfigurou o papel do professor colocando o contacto com estudantes em relevância, tanto dentro como fora da sala de aula. Este relacionamento motiva os estudantes e promove o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Ferreira, 2016), melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem (Astin, 1993). Quando mais o professor acredita e valoriza os esforços dos estudantes, maior a probabilidade destes se envolverem na aprendizagem. Albuquerque (2010) acrescenta que, quando se define as características de um “bom professor”, a literatura aponta as competências socio-afetivas e a sua capacidade de compreender as necessidades dos estudantes. A melhoria da qualidade dos docentes, das infraestruturas e a redução do valor das propinas são as mudanças mais desejadas pelos estudantes.

Os estudantes foram também questionados acerca dos aspetos mais importantes que a universidade trouxe às suas vidas. O aumento dos conhecimentos e o contacto com novas realidades sociais e académicas foram os aspetos mais referidos. Estes dados sugerem, então, que os estudantes dão mais importância às transformações de cariz pessoal em detrimento da elevação do seu estatuto social ou conseguir uma profissão. Este ponto está de acordo com a justificação que apontam para acederem ao ensino superior querendo contribuir para o desenvolvimento do País.

Em síntese, os resultados obtidos mostram que o ES traz novos desafios e exigências aos estudantes

que entram no 1º ano. Vários estudantes apresentam dificuldades na sua adaptação, sendo importante que a Universidade atenda às suas necessidades. As atividades de acolhimento e os serviços de apoio são medidas que podem favorecer o sucesso académico dos estudantes ao longo do 1º ano. Tomando os nossos estudantes em função do seu grupo etário, os mais novos apontam as dificuldades pessoais na compreensão das matérias enquanto os mais velhos assinalam a irresponsabilidade e falta de qualidade de alguns professores. A falta de bases é também mencionada e merece uma atenção dos professores pois é bastante frequente nos alunos quando ingressam no ES (Freitas, Raposo, & Almeida, 2007).

Por último, quando analisamos o rendimento académico no final do ano, verificamos que este não está relacionado com as dificuldades sentidas pelos estudantes. É possível que alguns estudantes experimentem mais dificuldades por estarem a frequentar um curso e uma universidade que não desejam prosseguir e, então, obtenham rendimento escolar mais elevado para no ano letivo seguinte serem admitidos noutra curso e noutra universidade.

#### **5.4. Principais conclusões**

As principais conclusões do estudo têm como base quatro pilares principais que orientaram o estudo realizado, sendo eles, a análise da transição e adaptação académica dos estudantes no 1º ano do ES em Angola, na Universidade de Lueji A' Nkonde; a identificação das dificuldades que os estudantes

sentiram no ingresso no ES; a análise da evolução das dificuldades ao longo do 1º ano; a recolha de opinião dos estudantes sobre as mudanças pessoais e institucionais durante a frequência no ES; a avaliação de como as dificuldades na adaptação se relacionam com o rendimento académico.

A identificação das dificuldades de adaptação dos estudantes da nossa amostra (estudantes da Universidade Lueji A' Nkonde) não foi possível através de instrumentos usados em Portugal. Dificuldades na validação de tais instrumentos levaram-nos à construção de questionários mais abertos tomando o conteúdo das entrevistas com alunos e professores da ULAN. Com base no questionário usado, a principal motivação dos estudantes para ingresso no ES é contribuir para o desenvolvimento do país. Os discursos dos dirigentes do país e a comunicação social ao enfatizar o desenvolvimento do país, justifica a pontuação dos estudantes nessa categoria.

As dificuldades mais referidas pelos estudantes da amostra têm a ver com a falta de recursos financeiros, a falta de transporte para atender à grande distância entre a Universidade e a residência, a falta de bases ou as dificuldades em compreender as matérias curriculares, a falta de qualidade de alguns professores ou as fracas infraestruturas da universidade (biblioteca, laboratórios).

Relativamente à mudança pessoal que os estudantes sentiram ao frequentar a Universidade, o estudo conclui os estudantes apontam que a entrada no ES

serviu para aumentar os conhecimentos e o contacto com novas realidades sociais e académicas. Quanto às mudanças para melhoria da Universidade, os estudantes apontam a criação de Serviço de Apoio aos Estudantes, a melhoria das infraestruturas e a melhoria da qualidade de ensino dos professores. Por outro lado, subsistindo as dificuldades económicas, os estudantes recomendam a redução do valoras propinas.

O estudo analisou o rendimento académico em função do sexo, estatuto social e o curso. O estudo concluiu que não existem diferenças significativas no rendimento académico em função do sexo, contudo existem diferenças em função dos cursos frequentados e isso terá a ver com a natureza das disciplinas e outras particularidades do processo de ensino e de aprendizagem dos vários cursos. Alguns alunos com mais dificuldades na sua adaptação académica conseguem melhores médias de rendimento escolar, podendo isso refletir a vontade de obtenção de médias mais elevadas para conseguirem mudar de curso e de universidade no final do 1º ano.

### **5.5. Limitações, implicações e futuros desenvolvimentos deste estudo**

Uma primeira limitação decorre da leitura dos dados recolhidos através de um instrumento assente nas verbalizações dos estudantes e não em instrumentos usados noutros países para avaliarem a transição e adaptação académica. Outra limitação, decorre da amostra ser formada por estudantes de uma única

Universidade Pública do Leste do País e pelos estudantes disponíveis nas salas de aulas no momento de aplicação do questionário. Nestas circunstâncias não é possível generalizar os resultados e tecer conclusões. Por outro lado, a não identificação dos estudantes na 1ª avaliação não permitiu analisar a evolução das dificuldades dos estudantes ao longo do 1º ano, impedindo responder a um dos objetivos importantes desta tese.

Apesar das limitações apontadas, espera-se que estes dados favoreçam a introdução de algumas medidas por parte da Universidade para atender às dificuldades apontadas pelos estudantes na sua adaptação académica. Algumas dessas medidas passam por ajudar os estudantes (financiamento dos seus estudos, método de estudo, aquisição de certos conhecimentos prévios), outras passam pelo investimento da universidade na melhoria das suas infraestruturas e na qualificação do seu pessoal docente.

A terminar, tendo em conta as limitações do estudo, este estudo merece ser continuado no futuro, inserindo novos objetivos. Era relevante adaptar e validar alguns instrumentos internacionais de avaliação da adaptação dos estudantes. Era relevante que essa adaptação dos instrumentos e estudo da transição e adaptação académica tomassem estudantes de outras regiões e universidades de Angola. De igual modo, era importante perceber que variáveis interferem no rendimento académico dos estudantes e verificar se o impacto de tais variáveis depende dos cursos

que os estudantes frequentam. Este conhecimento é relevante para se apoiar os estudantes na aquisição de competências e na superação de dificuldades relevantes para o seu sucesso acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objetivo sociológico. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE)*, 24(1), 25-53.
- Agostinho, I. M. (2010). *Expectativas parentais sobre acompanhamento psicológico dos seus filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado (não publicada) em Psicologia Clínica, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Albuquerque, P. B. (2001). *Normas de associação semântica de palavras portuguesas para aplicar ao paradigma de DRM*. Manuscrito não publicado. Braga, universidade do Minho.
- Almeida, A. M. (2005). *Natureza da relação fraterna e desenvolvimento do self: Um estudo exploratório em crianças pré-escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.

- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e Adaptação dos Alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação (pp. 146-164). In L. S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd.), Universidade do Minho
- Almeida, L. S., Costa, A. R, Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas Académicas dos Alunos do Ensino Superior: Construção e validação de uma escala de validação. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(1), 70-98.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in Higher Education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicologia*, 28(3), 860-865.

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. C., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sociocultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2(2), 41-48.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Araújo, S., & Vila-Chã, M. C. (2000). Questionário de Vivências Académicas: Precisão das subescalas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 81-90). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, S. L., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no Ensino Superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207-220.
- Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39, 3-10.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1) 15-27.
- Angola, Assembleia, Nacional (2001). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República. Luanda

Angola, Ministério Ensino Superior (2007). Linhas Mestras da gestão do Subsistema do Ensino Superior de Angola. Diário da República nº 15 - I Série. Luanda.

Angola, Republica (2015). Plano Nacional de Formação dos Quadros (PNFQ) 2013-2020. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares Do Presidente da República, Casa Civil.

ANGOP – Agência Angola Press (2015). Ministro Adão do Nascimento destaca engajamento do Executivo angolano. Consultado em [http://www.portalangop.co.ao/angola/pt\\_pt/noticias/educacao/2015/10/45/Franca-Ministro-Adao-Nascimento-destaca-engajamento-Executivo-angolano](http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2015/10/45/Franca-Ministro-Adao-Nascimento-destaca-engajamento-Executivo-angolano).

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma visão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educacion*, 4(2), 132-141

Araújo, A. M., & Almeida, L. S (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.

- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua Validação Interna e Externa. *Revista Electrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111

- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de Enfermagem. *Revista Científica de América Latine y el Caribe, Espanã y Portugal*, 5(1) 57-64
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(1), 469-480.
- Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phoenix: The Oryx Press.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicate disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2) 13-22
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e Intervenção*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Bucuto, M. C. (2016). *Expectativas Académicas e Suporte Social: Impacto no sucesso escolar em estudantes Universitários do 1º ano em Moçambique*. Tese de doutoramento (não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cabrera, A. G. E. E. (2005). *La transición preclínico-clínico en la carrera de medicina. Una aproximación a su estudio como transición intracurricular*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.

- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Autoconceito e Auto eficácia: Relação com desempenho académico em alunos universitários de Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & S. L. Almeida (Orgs.), *Livro de atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (p 85-99). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Canjimbi, L. (2000). Situação da Educação em Angola: Grandes Centros Urbanos: In Primeira Semana Social Nacional 99: *Educação para uma cultura de paz* (pp.172-189). Luanda: CEAST
- Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado (não publicado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, P. (2012). Angola: Estrutura social da sociedade colonial. *Revista Angolana de Sociologia*, 7(1), 57-69.
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o Ensino Superior. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & S. L. Almeida (Orgs.), *Livro de atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (p.225-234). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.

- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clara, A. (1995). Change: A precipitant of growth and stress? Summer school successful adjustment to university and progression beyond a European context, 19-20. Dublin: Fedora
- Coelho, M. N., Marques, M. D. F., & Correia, C. C. (2017). Avaliação institucional em Angola: Uma análise histórica do processo no Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais – CIS. R, 1-12.
- Coll, K. M. (1999). An assessment of drinking patterns and drinking problems among community college students: Implications for programming. *Journal of College Student Development*, 40, 98-101.
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2003). Insucesso académico no Instituto Superior Técnico, (p.1-14).
- Costa, A., & Lopes, J. T. (2008). *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Lisboa, CIES-IUL e IS-FLUP (relatório final)
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de sucesso e de insucesso*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

- Cruz, V. E. (2005). *O estatuto do indigenato e a legalização da discriminação na colonização portuguesa. O caso de Angola*. Lisboa: Novo Imbondeiro.
- Cunha, M. (2010). *Trajetórias de Lugares de Formação da Docência universitária. Da perspetiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Marim editores. RJ, Brasil.
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Curado, A., & Machado, J. (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa: Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience.
- Deaño, M. D, Diniz, A. M., Almeida, L. S., Gil, S. A., Costa, A. R., García-Señorán, M., & Tellado-González, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289.

Decreto Presidencial n.º 188/14 - Presidente da República. Diário da República Iª Série n.º 143 de 4 de Agosto de 2014 (Pág. 3373).

Decreto Presidencial n.º 5/2009 de 7 de Abri. *Diário da República no 64/2009 - I Série*. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Secretaria de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto Presidencial n.º 70/2010 de 19 de Maio. *Diário da República n.º 93/2010 - I Série*. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Luanda.

Decreto Presidencial n.º 70/2010 de 19 de Maio. *Diário da República n.º 93/2010 - I Série*. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Luanda.

Decreto Presidencial n.º 90/2009 de 15 de Dezembro. *Diário da República n.º 237/2009 - I Série*. Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior. Secretaria de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto Presidencial n.º 90/2009 de 15 de Dezembro. *Diário da República n.º 237/2009 - I Série*. Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior. Secretaria de Estado para o Ensino Superior. Luanda

- Dias, D., & Sá, J. M. (2013). Tornar-se Jovem ou Estudante: Um Desafio Desenvolvimental. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 47(1), 65–84.
- Dias, P., & Santos, L. (2010). Práticas avaliativas e autorregulação da Aprendizagem Matemática pelos Alunos. *Projeto Areal*, (1), 1–6.
- Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.
- Duarte, A. M. (2004). Auto-regulação e abordagem à aprendizagem. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 43-53). Porto: Porto Editora.
- Dwyer, R. E., Hodson, R., & McCloud, L. (2013). Gender, debt, and dropping out of college. *Gender & Society*, 27, 30-55.
- Elias, A. P. T. (2013). *Processo de ajustamento de estudantes Angolanos ao contexto de Ensino Superior*. Tese de doutoramento (não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Erickson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Evans, G. W., Lepores, S. J., & Martin, J. (1998). Residential density and psychological health: The mediating effects of social support. *Journal of personality and social psychology*, 57, 994-999.
- Faria, C. M. G. M. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em Jovens Adultos*. Tese de Doutorado (não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Faria, L., & Santos, N. L. (1998). Escala de avaliação de autoconceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(3), 175-184.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application". *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Fernandes, E., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.

- Fernandes, V. (2011). *Adaptação Académica e Autoeficácia em estudante universitário do 1º ciclo de estudos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e de Saúde (não publicada). Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista portuguesa de pedagogia* XXIV(1) 391-406
- Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões, (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 441-452). Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87–107.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6(1), 1-10.

- Figueiredo, C., Maia, J., & Pinheiro, M. (2004). Percepção da aceitação Dados preliminares de um estudo de validação com estudantes da Universidade de Coimbra. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 180-188). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Figueiredo, F. J. C. (2004). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? autorregulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 5(1), 233–258.
- Figuera, P. (2006). Transición eso-secundaria postobligatoria/trabajo. In M. Álvarez (Dir.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Figuera, P., & Torrado, M. (2000). El processo de transición de bachillerato a la Universidad. Factores de éxito. *Quaderns Institucionals*, 2, 41-55.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2013). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144-158.

- Forner, A. (2006). Familia-escuela. Entradas y salidas del sistema educativo. Momentos clave de la tutoría. In, M. Álvarez (Dir.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (p.145-168). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freitas, H. C., Raposo, N. V., & Almeida, L. S (2007). Adaptação do estudante ao Ensino Superior e Rendimento Académico: Um estudo com estudante do 1º ano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 41, 179-188.
- Gairín, J., (2004), La transición como oportunidad y problema educativo. In, Murillo, E. P.(Coord.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*, Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 888-893), Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gibson, D. E., & Lawrence, B. S. (2010). Women's and men's career referents: How gender composition and comparison level shape career expectations. *Organization Science*, 21, 1159-1175.
- Gimeno, S. J. (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata.
- Goldin, C., Katz, L. F, & Kuziemko, I. (2006). The Homecoming of American College Women: *The Reversal of the College Gender Gap*. NBER Working Papers 12139, National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w12139>.

- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma: A inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- González, M. V. (2004). *La orientación profesional y curriculum universitario. Una estrategia educativa para al desarrollo profesional responsable*. Laestre. Barcelona.
- González, R., Valle, A., Pérez, J. C. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema (S.I)*. 8 (1) 45-61.
- Governo de Angola. (2016). Quantificar. *Boletim Informativo PNFQ*, Jan. Fev. Mar 2016. Luanda: UTG/PNFQ
- Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-250.
- Gulbenkian, C. (1987). *Estudo da Universidade Agostinho Neto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hayes, K., & Richardson, J. E. (1995). "Gender, Subject and Context as Determinants of Approaches to Studying in Higher Education." *Studies in Higher Education* 20(2) 215–21.
- Henderson, L. W. (1990) *A Igreja em Angola*. Lisboa: Editorial Além-Mar.

- Hood, A., & Ferreira, J. A. (1990). Stages in the cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 79-90.
- Howard, J. A. (2005). "Why Should We Care about Student Expectations?" In *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student and Institutional Views of the College Experience*, edited by T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, and Associates, 10–33. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *Review of Higher Education*, 36, 211-233.
- Jansen, E. (2004), "The influence of the curriculum organization on study progress in higher education", *en Higher Education*, 47, 411-435.
- Kajibanga, V. (Ed.). *Reforma Curricular* (pp. 13-19). Luanda: Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED).
- Kandingi, A. C. (2016). *A expansão do Ensino Superior em Angola. Um estudo sobre impacte das instituições do Ensino Superior Privado*. Tese de doutoramento (não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent*. New York: Harcourt, Brace, & Jovanovich.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development (vol. 2)*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kramer, S. A. (1989). *Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé. LEONT
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender & J. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 34-64). San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (1991). *Involving colleges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola. Diário da República, 31 de Dezembro de 2001, I Série, nº 65. Lei nº 13/2001, de 31 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola). Diário da República, 31 de Dezembro de 2001, I Série, nº 65. Portarias Nº 12196 e 12201.

- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2000). Viagem ao futuro: programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição ensino secundário ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 213-222). Braga: Universidade do Minho.
- Leitão, M., & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.
- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do primeiro ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares, & R. Santiago (Eds.), *Ensino Superior: (in) sucesso académico* (pp. 75-106). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (2011). Avaliação, Competitividade e Hiperburocrácia. In M. P. Alves, & J.M. DeKatele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Lopes de Sousa, P. M. (2006). Aprendizagem autorregulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. *O Portal dos Psicólogos*, 1-13.
- Lopes, J. T. (2015). *A Universidade e os seus estudantes: Um olhar de dentro*. Porto:

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
(Orações de Sapiência).

- Lopez, J. D. (2014). Gender differences in self-efficacy among Latino college freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36, 95-104.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do Ensino Superior (pp. 133-145). In J. Tavares, & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Manassa, J. B. A. (2010). *Lunda-História e Sociedade*. Luanda: 2ª Ed. Mayamba Editora.
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, XX (2), 192-202.
- Marcia, J. E. (1976). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Margolis, M. (1981). Moving away: Perspectives in counselling anxious freshman. *Adolescence*, 16, 633-640.
- Marques, S. D., & Carvalho, D. J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millennium*, 42, 67-84.

- Martin, N., & Dixon, P. (1994). The effects of freshman orientation and locus of control on adjustment to college: a follow-up study. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 22(2), 201-208.
- Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., & Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year Health Science Students. *Advances in Health Science Education*, 14, 205-217.
- Ministério do Ensino Superior da República de Angola (2015). *Quadro Atual de legalidade dos cursos de graduação ministrados nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas* Luanda: Centro de Documentação e Informação do Ensino Superior.
- Miranda, E. M. (2007). Ensino Superior: Novos conceitos em novos contextos: *Revista de Estudos Politécnicos*, 5(8), 161-182.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Revista de psicologia, Educação e Cultura*, 2, XV, Colégio Internamento dos Carvalhos.
- Moreira, P. & Melo, A. (2005). Prevenção – metáfora desejada ou realidade escondida? In P. Moreira & A. Melo (Orgs.), *Saúde Mental: do tratamento à prevenção* (p. 175-193). Porto: Porto Editora.

- Neto, A. B. (2008). *Reflexões sobre o processo de formação Sustentada de Angola*. Luanda: Raimundo Lima, editor.
- Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspetivas*. Dissertação de mestrado não publicada São-Paulo: Universidade de São Paulo.
- Nico, J. B. (1996). A entrada na Universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Nico, J. B. (2000). O confronto académico do(a) caloiro(a). Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, S. L. Almeida, R. M. Vasconcelos, & M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Nova Gazeta (11 Ago. 2016). Caderno de Estudante. Responsável admite: “Faltam doutores nas universidades”. p.19.
- Nunes, A. S. (1968). A população universitária portuguesa: Uma análise preliminar. *Análise Social*, 22(24), 295-385.
- Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do Ensino Superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8, 195-203

- Oliveira, C. C., Amaral, J. P., & Sarmiento, T. (2001). *Pedagogia em campus: Contributos*. Braga: Grupo de missão para a qualidade do ensino aprendizagem.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York, NY: Agathon.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A third decade of research*. Volume 2. San Francisco, C. A: Jossey-Bass.
- Paulo, T. G., & Almeida, L. S. (2018). Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em Angola: Análise das suas dificuldades antecipadas. In J.R. Casanova, M. J. Ruiz-Melero, & L. S. Almeida (Eds.), *VI Seminário Internacional: Cognição, Aprendizagem e Desempenho. Livro de Atos (pp. 102-109)*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.

- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 157-175.
- Pereira, E. B., Martins, F.R., Abreu, S.L., & Rüter, R. (2006). *Atlas Brasileiro de Energia Solar*. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. São José dos Campos, SP: Brasil.
- Pereira, H. M. P. (2012). *Abordagem à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na História do aluno de 9º ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrada (não publicada), Universidade de Lisboa.
- Perry, W. (1997). *Forms of intellectual and ethical development am the college years*. New York: Holt, Rinehot and winston.
- Pinheiro, M. R. (2004). *Bem-Estar Físico, Psicológico e Social na Transição e Adaptação à Universidade: contributos de uma análise longitudinal das vivências dos estudantes*. Comunicação apresentado no V Congresso de Psicologia da Saúde. Lisboa.
- Pinheiro, M. R. (2004). O Desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*. Escola Superior de Educação de Portalegre.

- Pires, H. S., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 119-127). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao Ensino Superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. Em E. Mercuri & S. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características experiências de formação* (pp. 41-66). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Porta-Nova, R. M. (2009). *Adaptabilidade, Competências Pessoais e Bem-Estar Psicológico dos Jovens do Ensino Superior na área das Ciências da saúde*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Porto: Universidade de Porto.
- Porto, A. M., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativa e adaptação acadêmica dos universitários de diversas áreas de conhecimento. *Análise Psicológica*, 1, 13-24.
- Preto, L. S. R. (2003). O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao ensino superior. *Referência*, 10, 63-71

- Rego, A., & Sousa, L. (1998). *Panoramas da Universidade de Aveiro - reflexões sobre os seus actores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, F. (2009). *Psicologia e Sociologia: Ensino Profissional*. Lisboa: Ed. Areal.
- Ribeiro, R. (2001). *As lições dos aprendizes: As praxes académicas na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Rodríguez, M. A. (2006). La europeización de la universidad: un estímulo a la convergencia o a la vuelta a una política de dominación?(p.135-157). In F. Toledo, F. Michavila, & E. Alcón (Coords.), *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez, S. Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 3(34), 391-412
- Rosário, P. S. L. (1997). Aprendizagem autorregulada: Pensar o aprender, Querer o aprender. A agenda dos anos 90. *1º Congresso Luso-espanhol de Psicologia da Educação*, 405-414.
- Rosário, P., & Oliveira, M. (2006). Mapear o Estudar no Ensino Superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber & Educar*, 11, 23-38.

- Rosário, P., Ferreira, I., & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2(2), 121-137
- Rosário, P., Ferreira, L., & Cunha, A. (2003). Inventário de Processos de estudo (I.P.E.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Volume I. Coimbra: Quarteto Editora
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Psicología Escolar e Educacional*, 14(2), 349–358.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Porto: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimentos escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga. Universidade do Minho.

- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitário do 1º ano*. Braga, Universidade do Minho: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino e Aprendizagem.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX(2), 205-217.
- Santos, M. (1970). *História de ensino em Angola*. Edição dos Serviços de Educação. Luanda
- Santos, M. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46, 642-657.
- Sax, L., & Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: Pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48, 669-694.
- Schleich, A. L. (2006) *Integração na educação superior e satisfação académica de estudantes ingressantes e de concluintes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Campinas- SP.

- Schlossberg, N. K. (1981). Model For analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 216-245
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition Linking Practice With Theory*. New York: Springer.
- Seabra, F. I. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organizações Curricular por Competências na estruturação das Aprendizagens Escolares e nas políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de doutoramento (não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de Sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do Serviço de apoio ao Estudante (SAPE). In, L.S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.). *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 123-145). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Seco, M., G., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

- Silva, A. P., Lisboa, S., & Bessa, F. (2016). Perfil dos alunos ingressados na Universidade de Trás-os-Montes de Alto Douro através do concurso nacional de acesso ao Ensino Superior. In, L.S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 32-38). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho, Centro Investigação em Educação (CIEd).
- Silva, E. A. (2012). *Universidade Agostinho Neto. Quo vadis?* Luanda: Editora Kilombelombe.
- Silva, E. A. (2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e Desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba Editora.
- Silva, I., Ferreira, A. G., & Ferreira, J. A. (2003). Os “modelos de impacto” como leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso acad mico dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 203-223.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G (2009). Família e Ensino Superior: Que relação entre os dois contextos de desenvolvimento? *Educação, Formação  xedra*, (1), 101-126

- Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: constrição e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutoramento (não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M.(2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições Portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Vasconcelos R. M. (2001). Envolvimento extracurricular e adaptação académica: Diferenças de género, curso e ano de frequência. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Validação com alunos de ciências e tecnologias *versus* alunos de ciências sociais e humanas. *Revista Análise Psicológica*, XXIV(1), 15-28.

- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomy and collage adjustment: A study with 1st-year Portuguese college students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Sousa, F. (2007). O que é “ser adulto”: As práticas e representações sociais sobre o que e “ser adulto” na sociedade portuguesa. *Revista Moçambros: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa* (p. 56-69). Consultado em, <http://www.mocambros.org>
- Sousa, P. M. L. (2006) Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. O Portal dos Psicólogos. Retrieved from: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).
- Sprinthal, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente: Uma perspectiva desenvolvimentalista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strange, C. C., & Banning, J. H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tavares, C. F. V. (2014). *Adaptação ao Ensino Superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º de ciclo de estudos*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral, & I. H. Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (p. 11-15). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Tavares, J., & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (2002). Insucesso no 1º Ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Fatores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 967-973). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

- Taveira, M. (2011). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)Sucesso académico* (pp. 51-71). Porto: Porto Editora.
- Teta, J. S. (2008). Educação superior em Angola, (1991), 30-34. Retrieved from <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf>.
- Ting, S. R., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction model combining cognitive and psychosocial variables for European and African Americans. *Journal of College Student Development*, 39, 599-610.
- Torres, D. & Neves, S. (2010). Estratégias de Aprendizagem, Auto-Eficácia Académica e Rendimento Escolar: Estudo de um Modelo de Inter-Relações. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Valadas, S. (2001). *As abordagens à aprendizagem e o rendimento académico de estudantes da Universidade do Algarve*. Dissertação de mestrado (não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Valadas, S. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: Estudo das abordagens e concepções de aprendizagens*. Tese de Doutoramento (não publicada). Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Valadas, S. (2016). Como aprendem os estudantes do Ensino Superior: contributos da investigação nacional e internacional. In R. V. Castro, & L. S. Almeida (Orgs.). *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 81-92). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Valerio, P. (1997). Psychodynamic counselling in a university setting. In M. V. Abreu, L. M. Leitão, M. P. Paixão, J. M. T. Silva, M. S. J. Brêda, J. P. Miguel, & M. L. Mateus (Eds.), *Actas da Conferencia Internacional. A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: Um desafio da Europa* (pp. 81-87). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Atas do Congresso Internacional de Educação em Engenharia*. Santos-Brasil.

- Vaz-Serra, A.(1999). O stress na vida de todos os dias- Edição de autor: Coimbra\_ Distribuidora Dinapress.
- Veloso, H., Costa, A., & Lopes, J. (Coords.) (2010). *Fatores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto editorial.
- Wells, R. S., Seifert, T. A., & Saunders, D. B. (2013). Gender and Realized Educational Expectations: The Roles of Social Origins and Significant Others. *Research in Higher Education*, 54(6), 599–626.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.
- Zau, F. (2005). *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)*. Tese de Doutoramento (não publicado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola, Novos trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Ed. Universitária.

- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 1036-1058. doi: 10.1002/tea.20195
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. Em Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds) *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic achievement: An overview and Analysis. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and academic achievement* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – Questionário de Perceções Académicas: Versão A - Expetativas**

**QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÕES ACADÉMICAS:**

**VERSÃO A – EXPETATIVAS (QPA-E)**

**Leandro S. Almeida, Manuel D. Deaño,  
Alexandra M. Araújo, Alexandra R. Costa,  
Ángeles C. Rodríguez, & Sonia A. Gil**

**©CIEd – Universidade do  
Minho, Portugal**

**Universidade de Vigo, Espanha, 2012**

#### **Instruções:**

Este Questionário pretende avaliar as expetativas dos estudantes relativamente à sua frequência do Ensino Superior. Por favor, responda tendo em consideração as suas expectativas ou aspirações académicas, isto é, aquilo que espera vir a encontrar ou concretizar no Ensino Superior. Responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

Leia atentamente cada um dos seguintes itens. Por favor indique, para cada situação, o seu grau de acordo/desacordo, numa escala que varia entre 1 (Concordo totalmente) e 6 (Discordo totalmente). Escolha apenas uma opção.

Se tiver dúvidas no preenchimento deste Questionário, por favor solicite esclarecimentos adicionais. No final, verifique se todos os itens foram respondidos. Agradecemos a sua participação.

### Com a minha frequência do Ensino Superior, eu espero/aspiro...

	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo bastante	Discordo totalmente
1. Conseguir uma profissão prestigiada.	1	2	3	4	5	6
2. Praticar alguma atividade extracurricular (desporto, cultura, etc.).	1	2	3	4	5	6
3. Ter aulas que me desafiem a aprofundar conhecimentos.	1	2	3	4	5	6
4. Sentir-me numa Instituição de ES que se esforça por se internacionalizar.	1	2	3	4	5	6
5. Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais.	1	2	3	4	5	6
6. Ter uma formação específica e atualizada na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6

7. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).	1	2	3	4	5	6
8. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	1	2	3	4	5	6
9. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
10. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	1	2	3	4	5	6
11. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
12. Obter formação de qualidade internacional.	1	2	3	4	5	6
13. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	1	2	3	4	5	6
14. Participar em atividades de estudo para não ser excluído pelos colegas.	1	2	3	4	5	6
15. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	1	2	3	4	5	6
16. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	1	2	3	4	5	6
17. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	1	2	3	4	5	6
18. Conseguir realizar algum estágio nouro país.	1	2	3	4	5	6
19. Procurar ter um grupo de colegas concentrado nas aulas e nas atividades de estudo.	1	2	3	4	5	6
20. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	1	2	3	4	5	6

21. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6
22. Sentir que estou numa Instituição de ES que favorece a mobilidade estudantil.	1	2	3	4	5	6
23. Desenvolver as minhas características de personalidade.	1	2	3	4	5	6
24. Participar regularmente em festas com os colegas.	1	2	3	4	5	6
25. Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.	1	2	3	4	5	6
26. Esforçar-me nos estudos para não me sentir inferiorizado face aos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
27. Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	1	2	3	4	5	6
28. Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual.	1	2	3	4	5	6
29. Ter objetivos na vida e saber "para onde quero ir".	1	2	3	4	5	6
30. Envolver-me em algum grupo de estudantes (associações, tunas, etc.).	1	2	3	4	5	6
31. Aprofundar as matérias para participar ativamente nas aulas.	1	2	3	4	5	6
32. Ter a preparação necessária para vir a exercer a profissão que desejo.	1	2	3	4	5	6
33. Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais.	1	2	3	4	5	6
34. Ampliar a minha rede social de amigos.	1	2	3	4	5	6

35. Participar na mobilidade estudantil passando algum tempo do curso noutra país.	1	2	3	4	5	6
36. Poder discutir a vida política, económica e social do país e do mundo.	1	2	3	4	5	6
37. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	1	2	3	4	5	6
38. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	1	2	3	4	5	6
39. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	1	2	3	4	5	6
40. Não desapontar a família ou os amigos no rendimento académico.	1	2	3	4	5	6
41. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
42. Ter oportunidade para troca de experiências e conversas com colegas.	1	2	3	4	5	6
43. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores do meu curso.	1	2	3	4	5	6
44. Ter novas experiências de vida.	1	2	3	4	5	6
45. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	1	2	3	4	5	6
46. Aprofundar conhecimentos/ matérias na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6
47. Adquirir competências para ser um adulto mais responsável e autónomo.	1	2	3	4	5	6

48. Estar disposto a realizar estágios no estrangeiro para obter reconhecimento internacional.	1	2	3	4	5	6
49. Obter um bom rendimento académico de acordo com os meus interesses.	1	2	3	4	5	6
50. Ter momentos de convívio e diversão.	1	2	3	4	5	6
51. Aproveitar a oportunidade que tenho de obter uma formação superior.	1	2	3	4	5	6
52. Ter professores competentes que me estimulem a aprofundar as matérias do curso.	1	2	3	4	5	6
53. Não atrasar a conclusão do curso para não aumentar os encargos financeiros da minha formação.	1	2	3	4	5	6
54. Conhecer e relacionar-me com pessoas diferentes.	1	2	3	4	5	6

**Agradecemos a sua colaboração.**

## Anexo 2 – Questionário Sobre Transição e Adaptação Académica (2013)



Universidade do Minho

### QUESTIONÁRIO SOBRE TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO ACADÉMICA

**MBAZ NAUEGE**

©Universidade Lueji A'Nkonde, Angola, 2013 No \_\_\_\_\_

Idade _____ Sexo _____ Curso _____ _____ Além do estudo, exerce alguma atividade remunerada? _____ (sim) _____ (não) Com quem reside durante as aulas: _____ Que tipo de residência: Casa própria _____ Arrendamento _____ Com a família _____ Internato _____
--

#### **Instrução para o preenchimento**

Este questionário visa conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação as suas expectativas e vivências académicas. as perguntas procuram abranger as suas experiências enquanto estudante do Ensino Superior. Responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas serão confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimado.

1. Mencione os principais motivos que lhe levaram a frequentar o Ensino Superior

---

---

---

---

2. Na escolha do seu curso, alguém o ajudou?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

a) Se sim, indique quem o ajudou:

Pais\_\_\_\_; Irmãos\_\_\_\_; Amigos\_\_\_\_; Outros\_\_\_\_

3. Descreve os tipos de apoio que recebeu.

---

---

---

---

1. Identifica e descreva as três maiores dificuldades que sentiu ao iniciar a sua Universidade/ Ensino Superior.

a) \_\_\_\_\_

---

---

---

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Como ultrapassaste estas dificuldades?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Quem foram as pessoas que mais te ajudaram a ultrapassar estas dificuldades?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Descreva com maior pormenor que tipo de apoio recebeu dessas pessoas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Quais foram os três aspetos mais positivos que universidade trouxe para tua vida?

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Sentiste que és uma pessoa diferente desde que entraste na universidade?

Se é sim, em que mudaste?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Tencionas concluir este curso? Sim, \_\_\_\_\_ não, \_\_\_\_\_ talvez \_\_\_\_\_

8. Tencionas acabar a tua formação no Ensino Superior, nesta Universidade?

---

---

---

---

9. Quais as maiores dificuldades na aprendizagem das disciplinas do curso?

---

---

---

---

10. No seu dia-a-dia na Universidade, indique as três coisas que mais lhe agrada e satisfazem?

E menciona também três coisas que gostaria mudar?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 3 – Questionário sobre Transição e Adaptação Académica (2014)



Universidade do Minho

### QUESTIONÁRIO SOBRE TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO ACADÉMICA (2ª Versão)

**Mbaz Nauege**

©Universidade Lueji A´ Nkonde, Angola, 2014

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Além do estudo, exerce alguma atividade remunerada? \_\_\_\_\_

(sim) \_\_\_\_\_ (não) \_\_\_\_\_

Com quem reside durante as aulas: \_\_\_\_\_

Que tipo de residência:

Casa própria/família \_\_\_\_\_ Arrendamento \_\_\_\_\_ Internato \_\_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Na sua família, houve alguém que já fez um curso na Universidade?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Nome Facultativo) \_\_\_\_\_

### Instruções

Este questionário visa conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação às suas expectativas e vivências académicas. As perguntas procuram abranger as suas experiências enquanto estudante do Ensino Superior. Responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

1. Os principais motivos que lhe levaram a frequentar o ES foram:

(Indique apenas os três motivos mais importantes no seu caso)

Receber a formação para um bom emprego, uma vida digna e um bom salário

Aumentar os meus conhecimentos na área do meu curso

Contribuir para o desenvolvimento do país

Conseguir melhorar o meu estatuto social

Atualizar as minhas competências profissionais

Conseguir responder aos desafios do mundo

Realizar os meus sonhos, a minha vocação ou a minha paixão

Outro motivo (indicar) \_\_\_\_\_

2. Na escolha do seu curso, alguém o ajudou?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

b) Se sim, indique quem o ajudou?

Pais \_\_\_\_\_; Irmãos \_\_\_\_\_; Amigos \_\_\_\_\_;  
Professores \_\_\_\_\_; Outros \_\_\_\_\_

b). Que tipos de apoio recebeu (Indique apenas os dois tipos de apoio mais importantes)

Apoio moral, encorajamento

Apoio financeiro e material

Apoio psicológico, orientação vocacional

Apoio na aprendizagem, nos estudos, nos exames

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

3. Quais foram as maiores dificuldades que sentiu ao iniciar a frequência da sua Universidade/Ensino Superior? (Escolha até quatro dificuldades)

Indecisão, medo de escolher mal o curso

Problemas na aprendizagem, dificuldades em assimilar os conteúdos

Falta de emprego ou de recursos financeiros

Falta de transporte, grande distância entre a Universidade e a residência

Fazer novos amigos, relacionamento com colegas

Relacionamento com professores

Desafios e exigências da Universidade

Falta de motivação e empenho

Não gostar do curso ou o curso não foi uma primeira escolha

Conciliar trabalho e estudo

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

3a. Como conseguiu ultrapassar essas dificuldades iniciais na sua adaptação à Universidade? (Indicar até dois aspetos)

Aprendi a estudar, consegui ser mais competente nos estudos

Arranjei amigos, criei grupos de estudo

Arranjei emprego

Consegui apoio por parte da família

Ainda não ultrapassei as dificuldades

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

3b. Quem foram as pessoas que mais ajudaram a ultrapassar essas dificuldades? (aponte todos os que desejar)

Pais

Colegas, amigos

Professores

Esposo(a)

Outros familiares

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

3c. Que tipo de apoio recebeu dessas pessoas?  
(Indicar apenas o mais importante)

Apoio moral, encorajamento

Apoio psicológico, orientação, conselhos de professores

Apoio financeiro e material

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

4. Quais os aspetos mais importantes que a Universidade trouxe para a sua vida? (Escolher apenas os três mais importantes)

Relacionamento com outras pessoas

Aumentar os conhecimentos

Conhecer novas realidades sociais e académicas

Mudanças na sua personalidade

Aumento da responsabilidade pessoal, autoestima

Assegurar ou ter garantia de emprego

Promoção social

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

5. Sente que é uma pessoa diferente desde que entrou na Universidade?

(Se sim, indicar o aspeto mais importante)

Desenvolvimento como pessoa

Desenvolvimento de competências e novas aprendizagens

Estar mais preocupado com a sociedade e com o desenvolvimento social

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

6. Tenciona concluir o Curso em que se inscreveu?

Sim,  Não  Talvez

7. Tenciona acabar a sua formação no Ensino Superior, nesta Universidade?

Sim  Não  Talvez  (indique brevemente as duas razões da resposta)

Formar como profissional para obter um bom emprego

Continuar a formação no futuro

Ir para o estrangeiro continuar os estudos

Qualidade da formação

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

8. Quais as maiores dificuldades que sentiu na aprendizagem das matérias nas várias disciplinas do seu Curso? (assinalar apenas a mais importante)

Irresponsabilidade ou falta de qualidade de alguns professores

Dificuldade pessoal na compreensão das matérias

Desinteresse de algumas matérias (Disciplinas)

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

9. Que coisas na Universidade mais lhe agradam e satisfazem neste momento? (Indicar até três aspetos)

Relacionamento com professores

Qualidade das aulas

Empenho, dedicação e bom rendimento

Relacionamento com colegas

Boa infraestrutura e ambiente académico

Proximidade geográfica da instituição da minha residência

Participação nos trabalhos de investigação ou estudos da Universidade

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_

10. Que coisas gostaria de melhorar na sua Universidade? (Indicar as três mais importantes)

Serviço de apoio aos estudantes

Melhorar a qualidade de ensino dos professores

Melhorar os métodos de avaliação

Melhorar a organização da instituição e o ambiente académico

Melhorar as infraestruturas (bibliotecas, laboratórios)

Redução do valor das propinas a pagar

Melhorar o relacionamento dos estudantes entre si

Aumentar a motivação dos estudantes com o curso e as suas aprendizagens

Outro (Indicar) \_\_\_\_\_