



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

O Desempenho dos Estudantes Cabo-verdianos
nos cursos de Formação Profissional em
Portugal: Estudo de algumas variáveis
explicativas

ANTONIA AMÍLCAR RODRIGUES

Orientador de Dissertação:
RUI BÁRTOLO RIBEIRO

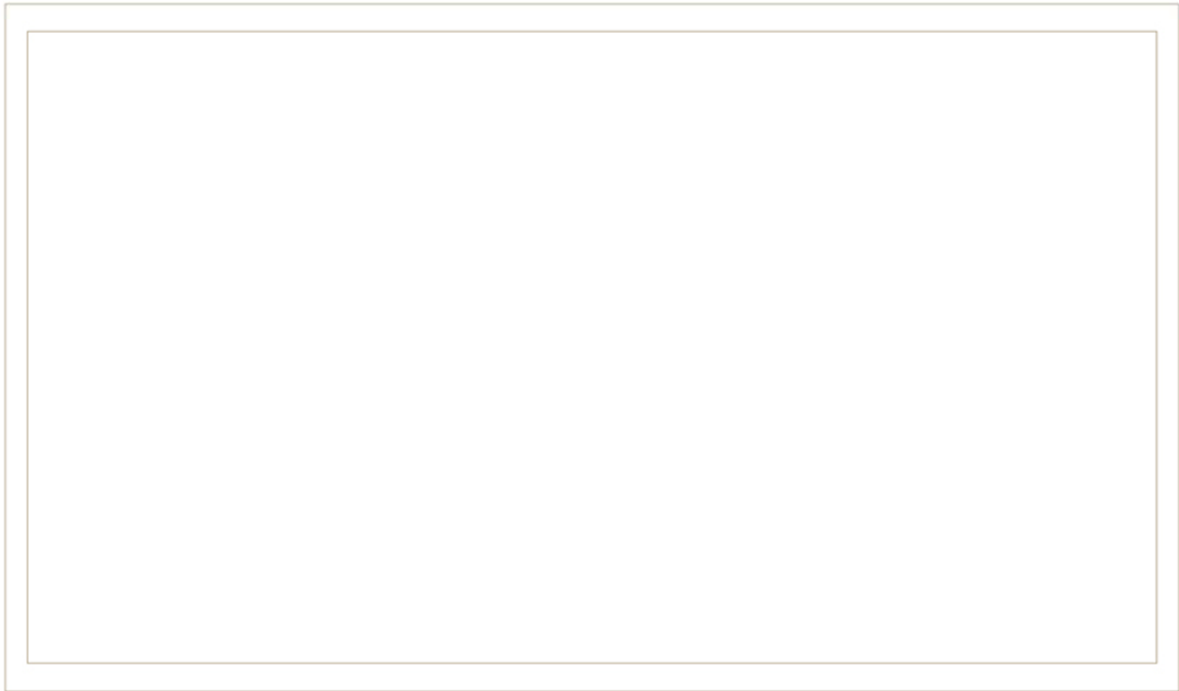
Coordenador de Seminário de Dissertação:
RUI BÁRTOLO RIBEIRO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Social e das Organizações

2009



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada



Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Rui Bártolo Ribeiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Social e das Organizações, conforme despacho DGES n° 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**O Desempenho dos Estudantes Cabo-verdianos
nos cursos de Formação Profissional em Portugal:
Estudo de algumas variáveis explicativas**

ANTÓNIA AMÍLCAR RODRIGUES

**Orientador de Dissertação:
RUI BÁRTOLO RIBEIRO**

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Social e das Organizações**

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Rui Bártoło Ribeiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Social e das Organizações, conforme despacho DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Rui Bártolo Ribeiro pela disponibilidade e atenção com que me orientou e pelo incentivo que me transmitiu durante a elaboração do trabalho.

À minha família que sempre me e incentiva e apoia nos desafios profissionais, em especial aos meus pais e aos meus irmãos Nuias e André e à minha cunhada Dina que, muitas vezes tiveram que me substituir nos cuidados com a minha filha.

Ao Dr. Paulo Nunes pela sua amizade e apoio na recolha de informação na biblioteca do ISPA e de quem me lembrei nos momentos de menos bons por me ter dito numa certa vez “...a tua filha não pode ser desculpa”.

Aos amigos pelo reforço das capacidades, motivação e força para chegar ao fim, em especial o Carlos que me apoiou na introdução e organização dos dados e à Sandra pela tradução de alguns artigos em língua inglesa.

Ao Departamento de Estudantes da Embaixada de Cabo Verde de Lisboa pela disponibilização de informações úteis a recolha de dados.

À equipa técnico-pedagógica das escolas profissionais, da Magestil; da EPAR, da Fundação Odemira, de Torredeita e da Escola de Economia Social do Porto, pela preciosa colaboração na recolha dos dados.

À Coordenação do Centro das Novas Oportunidades do Cinel III Sintra pelo apoio dispensado na realização deste trabalho.

Aos alunos que participaram no preenchimento dos inquéritos, sem os quais seria impossível a realização do estudo.

Ao meu grande amigo Pedro pelo apoio incondicional desde a minha tomada de decisão em realizar mais este percurso e que me acompanhou nas horas de maior angústia.

A todos aqueles que não mencionei, mas que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta dissertação.

**À minha filha Beatriz,
a minha razão de viver,
a quem roubei
muitas horas de atenção
durante esta fase de intenso
trabalho.**

Resumo

O presente estudo teve como objectivo analisar e caracterizar o desempenho na formação de um grupo de estudantes cabo-verdianos que se encontram a frequentar cursos de formação profissional em algumas escolas profissionais em Portugal e por outro lado estudar que outras variáveis poderão estar a influenciar a sua aprendizagem, nomeadamente a auto-estima e a motivação enquanto variáveis metacognitivas relacionando-as com os aspectos sócio-demográficos destes sujeitos.

Para a sua realização, fez-se uma recolha de dados através da aplicação de 2 questionários a uma amostra de 108 estudantes cabo-verdianos, num universo de 1360, correspondente a cerca de 10%, distribuídos um pouco por todo o país, de acordo com a listagem disponibilizada pela Embaixada de Cabo Verde em Lisboa.

Posteriormente para tratarmos os dados obtidos, utilizamos o Software Informático SPSS versão 16, bem como, a análise de conteúdos de algumas questões abertas do questionário sócio-demográfico e das entrevistas exploratórias iniciais realizadas.

Este estudo permitiu-nos concluir que: a) existe uma correlação entre as variáveis metacognitivas e o empenho na tarefa da formação, assim como a auto estima, apesar de existirem outras variáveis que também influenciam estes resultados b) os estudantes cabo-verdianos tem uma auto-estima média alta, sendo que mais de 50% está acima dos 40 na escala 28-40 c) a maioria pretende regressar ao país de origem e trabalhar por conta própria e respondem que querem contribuir para o desenvolvimento do seu país.

Palavras-chave: Formação Profissional, Motivação, Variáveis Metacognitivas, Desempenho

Abstract

The current study was elaborated with the purpose of analyze and catalogue the performance of a group of Cape Verde students currently going through courses of professional training in some Portuguese schools and also, evaluate what other metacognitive variables such as self esteem and motivation could be influencing their performance, relating them with the social-demographic aspects of the individuals.

The information that supports this essay, was collected from 2 queries applied to 108 Cape Verde students within a population of 1360, which corresponds to about 10%, distributed in several areas of the Portuguese territory, according to the listing yielded by the Cape Verde Embassy in Lisbon.

The data was then processed with the software SPSS 16, having this tool also been useful to analyze the contents of some open questions in the social-demographic query and the exploratory interviews previously conducted.

This study allowed us to evidence that: a) there is a correlation between the metacognitive variables and the commitment in performing the task of learning through professional training, and also between self esteem, although there are other variables that also influence these results b) Cape Verde students have a median-high self-esteem, as for more than 50% is rated above 40 in a scale of 28-40 c) most of the students intend to return to their country of origin and set their own business and by doing so, giving their contribute to the development of their country.

Key words: Professional Training; Motivation; Metacognitive Variables; Performance

Índice

Introdução.....	12
Caracterização Física, Sócio-económica e Demográfica de Cabo Verde.....	19
Importância da Formação Profissional.....	20
Metodologias de Formação Profissional	24
O Sistema de Formação Profissional em Cabo Verde	25
Estado de Arte da Formação Profissional em Cabo Verde.....	25
Caracterização do Mercado de Trabalho.....	31
O Desempenho na Formação e as Variáveis Metacognitivas	33
A Motivação	35
Objectivos e Hipóteses de Investigação	39
Método	41
Tipo de Estudo.....	41
Operacionalização das Variáveis.....	41
Caracterização da Amostra.....	43
Procedimento	43
Instrumentos.....	44
Resultados e Discussão	47
Considerações finais	69
Referências	76
Anexos.....	81
Anexo 1: Análise dos resultados do Pré-teste do questionário	82
Caracterização da Amostra do Pré-teste (anexo e análise de dados).....	82
Apresentação dos principais resultados do Pré-teste	83
Anexo 2: Questionário Pré-teste.....	88
Anexo 3: Questionário Metacognitivo.....	97
Anexo 4: Questionário sobre a auto-estima e variáveis metacognitivas	98
Anexo 5: Entrevistas exploratórias.....	99
Anexo 6: Protocolos assinados com as escolas	103
Anexo 7: Outputs.....	104

Lista de Quadros e figuras

Quadro 1: Áreas com mais cursos.....	31
Quadro 2: Indicadores de Emprego.....	32
Quadro 3: Teste Qui-Quadrado relativo ao Conhecimento Condicional /empenho na tarefa	48
Quadro 4: Teste Qui-Quadrado relativo ao Conhecimento Declarativo e o empenho na tarefa da formação	48
Quadro 5: Teste Qui-Quadrado da Estratégia de Depuração e Empenho na tarefa...	49
Quadro 6 : Teste Qui-Quadrado relativo à Avaliação e Empenho na tarefa	51
Quadro 7: Teste Qui-Quadrado relativo à estratégia de Gestão de informação e Empenho na Tarefa.....	52
Quadro 7: Teste Qui-Quadrado Monitoragem e Empenho na tarefa	52
Quadro 8: Teste Qui-Quadrado Planeamento e Empenho na tarefa	52
Quadro 9: Teste Qui-Quadrado Relação Conhecimento Processual/Empenho na tarefa	53
Quadro 10: Teste Qui-Quadrado Memória e Empenho na tarefa.....	53
Quadro 11: Teste Qui-Quadrado Raciocínio e Empenho na tarefa	53
Quadro 12: Teste Qui-Quadrado entre auto-estima e o Empenho na tarefa.....	54
Quadro 13: Estudantes Bolseiros - Não Bolseiros/Empenho nas tarefas da formação	55
Quadro 14: Teste Qui-Quadrado entre Estudantes Bolseiros - Não Bolseiros e Empenho nas tarefas da formação	55
Quadro 15: Estudantes Bolseiros - Não Bolseiros/Sinto que sou um Fracasso	56
Quadro 16: Teste Qui-Quadrado entre Estudantes Bolseiros - Não Bolseiros e Sinto que sou um Fracasso.....	57
Quadro 17: Estatística descritiva	58
Quadro 18: Matriz de Correlação de Pearson.....	59
Quadro 19: Teste de esfericidade de Bartlett.....	59
Quadro 20: Cumunalidades.....	60
Quadro 21: Variância Total Explicada.....	61
Figura 1: Scree Plot.....	62
Quadro 22: Alpha de Cronbach	63

Quadro 23: Relação entre auto-estima e género	64
Quadro 24: Relação entre auto-estima e idade.....	64
Quadro 25: Estudantes que tencionam regressarem a Cabo Verde após conclusão da formação	65
Quadro 26: Estudantes que tencionam regressarem a Cabo Verde após a formação versus Opção de trabalho	65
Quadro 27: Opção na escolha do curso:.....	66
Quadro 28: Vocação inicial para o curso	66
Quadro 29: Tempo dedicado ao Estudo por dia	67
Quadro 30: Acompanhamento (visitas, telefonemas e outros) por parte da instituição que o (a) enviou	67
Quadro 31: Visita/Contacto por parte da Embaixada de Cabo Verde em Portugal..	68
Quadro 32: Dificuldades no sucesso no curso.....	68

Lista de SIGLAS

MAI - Inventário de Consciência Metacognitiva

MARCI - Inventário de Competência de Raciocínio e Memória

SDQ - Questionário de Auto-Descrição,

MPR - Matrizes Progressivas de Raven

INE - Instituto Nacional de Estatística

IEFP - Instituto do Emprego e formação Profissional

FP _ Formação Profissional

MTFPSS - Ministério do Trabalho Formação Profissional e Solidariedade Social

PEE - Plano Estratégico para a Educação

QUIBB – Questionário Unificado Básico de Bem-estar

UNESCO – Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

RJGFP - Regime Jurídico Geral da Formação Profissional

PEFP - Plano Estratégico da Formação Profissional

DGAEA - Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos

ONG – Organização Não Governamental

INAG - Instituto Nacional de Administração e Gestão

INIDA - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

CFAPPF - Centro de Formação e Actualização Permanente de Professores e Formadores

CFP – Centro de Formação Profissional,

ISE - Inquérito Semestral ao Emprego

RSES – Escala de Auto-estima de Rosenberg

CK – Conhecimento Condicional

DK - Conhecimento Declarativo

DS - Estratégias de Depuração

E – Avaliação

IMS - Estratégias de Gestão de Informação

M - Monitoragem

P – Planeamento

PK - Conhecimento Processual

R - Raciocínio

M - Memória

I/E – Interno/ Externo

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

AF – Análise Factorial

MAS - Medida de Adequação da Amostragem

ACP – Análise das Componentes Principais

Introdução

O presente estudo teve como objectivo analisar e caracterizar o desempenho na formação de um grupo de estudantes cabo-verdianos que se encontram a frequentar cursos de formação profissional em algumas escolas profissionais em Portugal e por outro lado estudar que outras variáveis poderão estar a influenciar a sua aprendizagem, nomeadamente a auto-estima e a motivação enquanto variáveis metacognitivas relacionando-as com os aspectos sócio-demográficos destes sujeitos.

Escolhemos como público-alvo para o nosso estudo, um grupo de 105 estudantes cabo-verdianos que frequentam diversos cursos de formação profissional em algumas escolas de formação técnico-profissional em Portugal. Para dar a conhecer um pouco mais deste grupo proveniente de Cabo Verde, e que muitas vezes quando se ouve falar, a primeira coisa que normalmente vem à cabeça de muita gente é a ideia estereotipada de que o cabo-verdiano é um povo agressivo, violento que vive em bairros degradados, com pouca instrução e que trabalha na construção civil e nas limpezas. Mas quando o tema de conversa é diversão, aí sim, já se fala no cabo-verdiano como aquele que contagia os outros com a sua forma de cantar, dançar e de receber os outros com muita hospitalidade.

Mas, a riqueza do povo cabo-verdiano não fica só por aí, senão vejamos: uma das estratégias de desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana é a forte aposta na educação e formação como forma de alcançar patamares mais altos de sobrevivência. Basta olharmos para o número de jovens que todos os anos saem do seu país em busca de um curso de formação profissional ou superior, muitas vezes à custa de muito sacrifício, quando não conseguem entrar nas universidades existentes no país.

Com o intuito de dar a nossa contribuição para o enaltecer deste povo com uma dimensão cultural muito vasta e com um poder de sacrifício muito forte em busca do sucesso, decidimos avaliar o desempenho face à educação, tomando como foco de estudo a componente formação profissional, nesta era da globalização em que se fala tanto de qualificação para o mercado de trabalho como forma de combater a elevada taxa de desemprego em todo o mundo.

A emergência (e permanência) da crise económica que nos últimos anos tem afectado quer os países do “centro” quer os da “periferia”, está na origem de situações de desemprego que afectam largas faixas da população, nomeadamente da população jovem. Este facto que, ao mesmo tempo, acompanha o aumento da procura de educação, tem enormes repercussões sobre a instituição escolar e sobre os mecanismos de selecção e inserção social desse (heterogéneo) grupo etário. Neste contexto de dificuldade de acesso ao primeiro emprego e de gestão de uma vida em que a precariedade do trabalho é uma realidade a ter em conta com frequência, surgem as escolas profissionais que articulam na sua promoção o Estado e diversos sectores da sociedade civil e que se destinam a oferecer uma formação qualificante de quadros intermédios (Rocha, 1996).

É com a preocupação de desenvolver o País que, os sucessivos governos de Cabo Verde têm elegido a formação profissional como “um dos eixos estratégicos” para o desenvolvimento da sua economia, apostando fortemente na qualificação dos recursos humanos.

Apesar dessa preocupação com a qualificação de quadros, o País não dispõe, ainda, de condições necessárias para a formação técnica e em todas as áreas profissionais prioritárias para que esse desenvolvimento se processe de forma plena e integrada. Por isso tem recorrido a outros países amigos, mediante acordos de cooperação, enviando jovens para formação em diversas áreas que ao regressarem, ocupam os postos de trabalhos existentes, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Para que essa aposta seja efectiva, é necessário avaliar os resultados desta estratégia de envio de jovens para a formação no estrangeiro e verificar até que ponto estará a corresponder às expectativas das instituições que os enviou e se o retorno desse investimento de alguma forma é vantajosa.

Neste sentido e para avaliar a capacidade de aprendizagem dos estudantes cabo-verdianos, aplicamos o Inventário de Consciência Metacognitiva (MAI) e o Inventário de Competência de Raciocínio e Memória (MARCI) desenvolvido por Schraw & Dennison, e Kleitman, S. (1994), além de um questionário por nós desenvolvido contendo questões relacionadas com a autoestima pessoal de Rosenberg (1965) e algumas questões específicas de âmbito sócio-demográfico, que consideramos importantes a uma melhor caracterização da amostra em estudo.

MAI (Schraw & Dennison, 1994), é um questionário de 52 itens que avalia dois aspectos de meta-cognição: Conhecimento sobre Cognição e Regulação da Cognição. Por exemplo, "eu me pergunto periodicamente se estou a alcançar os meus objectivos."

Os participantes tiveram que avaliar até que ponto cada declaração os descrevia usando uma escala de Likert de 6 pontos variando de Nunca para Sempre.

The Metacognitive Awareness Inventory (MARCI) é um teste que consiste em 16 itens, 8 itens para cada componente. Os participantes tiveram que avaliar até que ponto cada instrução os descrevia usando uma escala de Likert de 6 pontos variando de Falso para Verdadeiro. Os itens de Raciocínio foram misturados.

O trabalho desenvolvido por estes autores, com a aplicação desses questionários examina a natureza do factor Auto-confiança. Em particular, estudaram o relacionamento entre este factor e as medidas cognitivas, metacognitivas e de personalidade. Foram administradas aos participantes (N = 296) uma bateria de sete testes cognitivos que avaliam três conceitos: exactidão, velocidade e confiança. Os participantes também (N = 296) receberam o Inventário de Consciência Cognitiva, uma medida de personalidade dos Cinco Grandes Factores e *the Metacognitive Awareness Inventory* (MARCI). Os resultados indicam a presença de factores de Auto-confiança e processos cognitivos separados, e uma correlação moderada (.41) entre eles. O factor Auto-confiança explora não só processos ligados ao desempenho nos itens que têm respostas correctas, mas também o nível de certeza de crenças sobre eventos que poderão não ocorrer nunca. A regressão múltipla e hierárquica mostrou que o factor Auto-confiança foi previsto pela exactidão do desempenho, no Questionário de Consciência Cognitiva e crenças de competência na capacidade de raciocínio.

De acordo com Schraw e Dennison (1994) e Kleitman e Stankov (2007), o bom processamento da informação é resultante de interacções de factores cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionais, neurológicos e de conhecimento geral.

Foi com Flavell (1971) que se deu os primeiros passos na investigação no campo da metacognição. Este usou o termo meta memória para definir a capacidade do indivíduo para gerir e controlar a entrada, armazenamento, busca e recuperação do conteúdo de sua própria memória. Flavell convidou a comunidade académica a prosseguir com a investigação da metamemória adicional, e esse tema de investigação metacognitiva só surgiu trinta anos depois. Ele implicava

com as suas declarações de que a metacognição é intencional, consciente, previdente, propositada. Estas implicações têm sido cuidadosamente analisadas em pesquisas posteriores, e em alguns casos, foram os temas da controvérsia entre os pesquisadores da metacognição.

Schraw e Dennison (1994), destacam e reconhecem a importância das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e das variáveis afectivas e motivacionais no processamento da informação e para a aprendizagem auto-regulada. Pode-se dizer que os bons processadores da informação reúnem características afectivas, cognitivas, metacognitivas e motivacionais adequadas à aprendizagem auto-regulada, que é uma das principais metas educacionais, nos dias de hoje.

O MARCI, foi concebido para avaliar um aspecto particular do conhecimento sobre a componente de cognição da meta-cognição: conhecimento sobre a memória e raciocínio da própria pessoa. Moshman (1994) propôs um conceito semelhante rotulado como meta-raciocínio construtivo. Ele descreve-o como "um tipo de meta-raciocínio que envolve a operação de cognição no próprio "raciocínio da pessoa, uma espécie de "raciocínio sobre o raciocínio" e, da mesma forma, raciocínio sobre a memória. (Kleitman & Stankov, 2007).

O desenvolvimento de MARCI foi fundamentado na construção do auto-conceito de um termo genérico que se refere as percepções subjectivas das forças e fraquezas relativas da própria pessoa em relação a algumas actividades gerais ou específicas. Stankov e Crawford (1997) argumentaram que algumas áreas bem estabelecidas de auto-conceito académico poderiam estar relacionadas com a Auto-confiança. Eles sugeriram escalas para a avaliação de facetas Matemáticas e de língua inglesa de auto-conceito académico, como esses usados no Questionário de Auto-Descrição-II (SDQ, Marsh, 1990), seriam correlacionados com desempenho em testes de inteligência fluida e cristalizada.

Porém, Stankov e Crawford (1997) apenas encontraram apoio limitado pela relação pressuposta. Assim, auto-conceito em inglês teve uma baixa (.22) correlação com graus de confiança num teste de Vocabulário e a auto-eficácia da Matemática teve uma correlação baixa semelhante com graus de confiança com base no Teste de Matrizes Progressivas de Raven (MPR). Nietfeld e Schraw (2002) relataram correlações mais fortes entre um questionário de auto-eficácia de Matemática e graus de confiança atribuídos a MPR e um Teste de Probabilidade (correlações variaram de $r = .31$ para $r = .44$, $p < .05$). Porém, estes estudos não

controlaram um possível efeito de mediação de exactidão de desempenho nestas correlações.

Outra das variáveis metacognitivas que influencia fortemente o desempenho e a aprendizagem do sujeito é a motivação. A Motivação é definida normalmente como um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento.

Os psicólogos ao estudarem a motivação, tentaram responder a perguntas como que escolhas as pessoas fazem relativamente ao seu comportamento, o que faz uma pessoa persistir ou desistir de uma actividade, qual o nível de envolvimento na actividade escolhida e o que pensa e sente o indivíduo durante esse envolvimento, entre outras.

Na visão de vários autores, como é o caso de Fontaine (1988^a); Deci & Ryan (1985), a motivação representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo.

Neste particular e com intenção de alargar a contribuição nesta temática, que tem sido objecto de alguns estudos, queremos averiguar a influência que o factor motivação tem na vida dos jovens que inicialmente os possa ter levado a escolher a formação e que posteriormente tenha contribuído para a manutenção de sucesso ou insucesso durante essa formação.

Da mesma forma que factores fundamentais da motivação influenciam os resultados escolares no sistema ensino formal, também se podem verificar mudanças de comportamento nos jovens em contexto de formação profissional.

Neste parâmetro de análise, a exclusão escolar, é na sua essência um processo social e não um mero problema individual, exclusivamente centrado nas características do potencial da aprendizagem da criança ou do jovem estudante (Fonseca, 1987). Seguindo esta reflexão, educar, formar, qualificar ou treinar estudantes, para o mundo em mudança, passa por os considerar em termos prospectivos, os verdadeiros “operários do futuro”, por isso a escola tem de assumir uma mudança radical, combatendo a exclusão escolar, preparando e potenciando todos os seus agentes sem excepção, para a mudança, apontando-lhes estratégias e processos de aprender e a reaprender. É ainda na visão deste autor que aprender a aprender é a melhor estratégia para

combater a exclusão escolar. Com esta filosofia, o sistema público de educação tornar-se-á mais humanizado, menos passivo e menos segregativo.

É de valorizar o esforço das instituições cabo-verdianas em estabelecer acordos de cooperação com escolas e câmaras municipais países terceiros, sobretudo Portugal, (através de protocolos e geminações), para aumentar a sua bolsa de profissionais qualificados, proporcionando a qualificação sobretudo à população juvenil, a mais afectada pelo desemprego no país.

Deste modo, afigura-se particularmente importante que essas mesmas instituições façam um acompanhamento de qualidade a estes jovens, com a preocupação de os fazer manter um bom nível de desempenho na formação. Este estudo, através da correlação das variáveis metacognitivas e sócio-demográficas com o desempenho dão-nos indicadores para delinear de uma melhor estratégia de acompanhamento.

No intuito de alcançarmos resultados mais ajustados, quisemos obter o testemunho de dois membros do governo cabo-verdiano, tendo entrevistado a Senhora Ministra Dr^a Maria Madalena Neves que tutela a pasta da Formação Profissional e o Senhor Ministro-Adjunto do Primeiro-ministro e da Juventude e Desportos, Dr. Sidónio Monteiro. Ambos os ministérios são os principais organismos responsáveis, além das Câmaras Municipais, pelo envio de jovens para o estrangeiro e em especial para Portugal, para frequentarem cursos de formação em diversas áreas de especialização com o objectivo de colmatar a falta de qualificação de mão-de-obra no país.

Ambos os Ministros manifestaram a preocupação com a situação dos estudantes cabo-verdianos em Portugal e demonstraram ter consciência da falta de articulação entre as instituições quanto à matéria de Formação Profissional e nomeadamente sobre os jovens que são enviados para formação no estrangeiro. Defendem que é necessário melhorar a articulação com as várias instituições intervenientes no processo de formação dos jovens, havendo necessidade de uma maior concertação para a rentabilização dos recursos que são colocados à disposição de Cabo Verde nesta matéria e canalizá-los para áreas de especialização em falta no país, contribuindo assim para um melhor enquadramento da mão-de-obra especializada e consequentemente a melhoria da economia cabo-verdiana.

Na opinião destes governantes, deve-se encontrar a melhor forma para articulação evitando assim o desperdício de recursos que são colocados à disposição do país, rentabilizando a oferta formativa que é colocada à disposição de Cabo Verde para a qualificação dos seus quadros e escolher apenas as áreas de especialização em falta no país (ver anexo 5).

Neste contexto e para uma melhor compreensão do problema torna-se necessário fazer uma pequena caracterização sócio-demográfica de Cabo Verde, de onde são originários esses estudantes, um pequeno enquadramento sobre a importância da Formação Profissional e a situação do sistema de formação profissional existente em Cabo Verde.

Abordaremos, igualmente, a motivação, a avaliação do desempenho e as variáveis metacognitivas, bem como a análise e discussão dos resultados do inquérito e as principais conclusões do estudo.

Tendo em conta a importância de se conhecer, entre alunos do ensino técnico-profissional, as variáveis apontadas pela literatura como associadas ao bom processamento da informação e à aprendizagem auto-regulada, o presente projecto de investigação propõe os seguintes objectivos: a) recolher informações acerca do conhecimento e da utilização das estratégias de aprendizagem por parte de alunos cabo-verdianos do ensino técnico-profissional; b) investigar aspectos relacionados com a motivação para a aprendizagem, tais como motivação intrínseca e extrínseca e crenças de auto-eficácia; c) examinar as possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem de alunos, as variáveis motivacionais e os dados demográficos da amostra.

Pretendemos ainda identificar indivíduos com elevado nível de desempenho em determinado tipo de tarefas. De acordo com Mauro Press (citado por Duarte, 2009, p. 26-32), “existem centenas de tipos de talentos já classificados e, ao que parece, todo o indivíduo tem, apesar da maioria o desperdiçar. São capacidades inatas para manifestar paixão e facilidade no desempenho de determinadas actividades, atitudes e comportamentos. Os talentos são activados por certos ambientes, temas e circunstâncias favoráveis. Quando se desenvolvem através do conhecimento, técnica e experiência se convertem em talentos de alto desempenho, produzindo excelência, plenitude e inovação” (ver quadro 53 no anexo 7).

Caracterização Física, Sócio-económica e Demográfica de Cabo Verde

Cabo Verde, é um pequeno país insular e relativamente populoso e está situado no Oceano Atlântico, a Oeste da Costa Africana. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2008¹, a população residente em Cabo Verde era de 499.976 habitantes, das quais 257.882 (52%) eram mulheres, sendo que 60,7% desta população vivia nos centros urbanos.

Com uma população extremamente jovem (48,1% com menos de 20 anos e 58% com menos de 25 anos em 2008), a taxa média de crescimento é, ainda considerável (2,4%). A Taxa Bruta de Natalidade é de 24,3‰, a de Mortalidade é de 5,9‰, os níveis de mortalidade infantil são de 26,3‰ (tendem a baixar) e a esperança média de vida fixa-se em 72 anos (tende a aumentar). A repartição espacial desequilibrada (mais de metade da população - 57% - vive na Ilha de Santiago, maioritariamente na cidade da Praia). Estas constituem características sócio-demográficas importantes a ter em conta no quadro do desenvolvimento de país e evidenciam as responsabilidades dos poderes públicos e de outras entidades em matéria de formação, qualificação e valorização dessa população bastante jovem, considerada a principal riqueza do país (INE, 2008).

A população activa do país, segundo o Inquérito às Despesas e Receitas das Famílias realizado pelo INE em 2001, era de 166.254 indivíduos, equivalente a uma taxa líquida de actividade de, aproximadamente, 61% na população com 15 ou mais anos. Destes activos, 89.433 (54%) eram homens e 76.821 (46%) mulheres. Os empregados representavam 82% e os desempregados 18% dos activos. A percentagem dos homens empregados é 10% superior à das mulheres empregadas.

Segundo o Inquérito Semestral ao Emprego, (2006). IEFP/INE Cabo Verde o sector terciário é o maior empregador no país, pois é responsável por cerca de 60% do emprego registado, seguindo-se-lhe o sector primário, que fornece 23% dos postos de trabalho. Os restantes indivíduos empregados, aproximadamente 18%, trabalham no sector secundário.

¹ Projecções demográficas corrigidas, INE-CV, Dezembro de 2007

A maioria dos empregados (58%) encontra-se na situação de trabalhador por conta de outrem e apenas 1,2% são trabalhadores por conta própria. Na questão de género regista-se a mesma tendência, ou seja, 65% dos homens empregados e 51% das mulheres empregadas trabalham por conta de outrem (MTFPSS, 2008).

Numa análise por sexo, verifica-se que a ausência de qualificação afecta mais as mulheres (58%) do que os homens (38,6%). Entre as mulheres empregadas, as profissões mais relevantes, a seguir aos Trabalhadores não Qualificados são Pessoal dos Serviços e Vendedores, com 14%, e Técnicos Profissionais de nível intermédio, com 7,6%. Entre os homens, são Operários Artífices e Trabalhadores Similares, com 22,1% (INE, 2007).

Um dos objectivos fundamentais da educação consiste em aumentar as oportunidades de acesso das crianças pobres ao ensino, reduzir a taxa de abandono e de insucesso escolares e melhorar a qualidade de ensino básico (PEE, 2003).

De acordo com o Estudo sobre o Mercado de Emprego em Cabo Verde, realizado pelo Ministério da Qualificação e Emprego de Cabo Verde, (2008) e os dados do QUIBB 2007, a taxa de alfabetização da população com idade igual ou superior a 15 anos é de 80%, sendo de 85% no meio urbano e 72% no meio rural. Contudo, se se considerar somente a taxa de alfabetização adulta (15-49 anos), de acordo com as recomendações da UNESCO, constata-se que, a nível nacional, já foram atingidos a quase universalidade, com 90% dos indivíduos que sabem ler e escrever. Por exemplo na faixa etária 15-24 anos, cerca de 96% sabem ler e escrever, não identificando diferenças significativas quer a nível do meio de residência quer entre os sexos.

Importância da Formação Profissional

No Séc. XX os sistemas de Formação Profissional foram desenvolvidos no sentido de formar trabalhadores qualificados e técnicos, enquanto a educação básica geral foi desenvolvida com o objectivo de fornecer um nível de educação mínimo aos restantes. Embora tenha havido alterações e se tenha verificado algum desenvolvimento nos últimos cem anos, a Europa herdou sistemas de educação e formação que mais reflectem as estruturas hierárquicas de sociedade do que o mundo do trabalho em mutação (Stahl, Nyham & D'Aloja, 1993, cit. por Cascão, 1995).

Com a crescente importância atribuída ao sector da formação profissional em Cabo Verde e, particularmente, para as organizações, a oferta de formação também cresceu e procura dar, cada vez mais, resposta às necessidades de formação existentes. As entidades são diversas e desempenham um papel mais ou menos abrangente no sistema de formação.

Na viragem do milénio assiste-se a um aumento vertiginoso da competitividade na sociedade. A sobrevivência das empresas industriais e de serviços depende cada vez mais do seu posicionamento em termos competitivos, não só nos aspectos económicos, determinantes do custo do produto, mas também do saber, nomeadamente do saber dos seus colaboradores (Miranda, 2001).

Para Peretti (1997), persiste a ideia e mesmo a convicção, de que a formação é um instrumento indispensável para atingir os objectivos de qualquer estratégia organizacional nas empresas modernas. É comum a estes autores reconhecer a importância da Formação Profissional no desenvolvimento económico.

No seu contexto geral e de acordo com o Regime Jurídico Geral da Formação Profissional de Cabo Verde (RJGFP, 2003), a Formação Profissional define-se como um conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica. É portanto uma metodologia que difere da "Educação" no sentido em que se especializa na experiência profissional e é voltada para a aquisição de competências profissionais.

Da leitura dos poucos estudos e documentos existentes sobre a matéria, nomeadamente do Programa do Governo para a VII Legislatura, da Carta de Formação Profissional, do Estudo sobre o Mercado de Emprego, do Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza, existe um consenso generalizado na sociedade cabo-verdiana de que a formação profissional constitui um poderoso instrumento para o desenvolvimento, na medida em que poderá contribuir para a criação de uma das condições fundamentais para tal: a capacitação dos recursos humanos e, por conseguinte, a geração de uma mão-de-obra qualificada, com competências técnicas e transversais, capaz de constituir mais-valias importantes para o avanço geral do país.

De acordo com o Plano Estratégico da Formação Profissional (2003), a formação profissional tem um papel importante a desempenhar nos diferentes sectores da economia, não

só no sentido de criar as competências necessárias para o seu desenvolvimento, mas também no sentido de estimular o empreendedorismo e fomentar o auto-emprego, como formas de combater o desemprego no país.

Seguindo esta linha de pensamento, impõe-se como um dos desafios a criação de um sistema de educação/formação/emprego estável e flexível, capaz de responder às demandas do mercado de trabalho, produzindo as competências necessárias para o seu desenvolvimento, e bem assim de proporcionar uma formação de qualidade, conferindo empregabilidade às pessoas e aumentando as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, estas condições não estão ainda totalmente consolidadas, pelo que continua-se a verificar a saída de jovens para procurar formação profissional fora do país.

Para vencer estes e outros desafios, Cabo Verde vem apostando fortemente, numa estratégia de crescimento económico baseada na promoção de uma boa governação, no desenvolvimento do tecido empresarial e na formação e valorização do capital humano (PEFP, 2007).

Na visão de Peretti (1997), dá-se actualmente como adquirida a ideia, e mesmo a convicção de que a formação é um instrumento indispensável para atingir os objectivos de qualquer estratégia organizacional nas empresas modernas. A formação responde simultaneamente às necessidades de desenvolvimento das pessoas e das empresas cumprindo a dupla função de produzir satisfação profissional e elevados padrões de performance económica. No entanto, este autor chama a atenção que um olhar mais atento e uma análise mais apurada às diferentes práticas e modelos organizacionais subjacentes à gestão dos processos formativos, conduz-nos facilmente à conclusão de que, se é inegável que o papel da formação assume uma importância cada vez maior no desenvolvimento de estratégias organizacionais competitivas, a sua eficácia plena depende da conjugação de uma rede complexa de variáveis, de onde resulta que muitas das ambiguidades inerentes à gestão dos processos formativos poderão radicar na difícil articulação e acomodação entre essas diferentes variáveis.

A visão de que a formação profissional constitui um eixo estratégico para o desenvolvimento do capital humano enquanto instrumento de desenvolvimento da economia cabo-verdiana tem sido a justificação para a implementação de acções de formação dentro e fora de Cabo Verde.

No entanto, o sistema de formação profissional existente no país ainda não responde as reais necessidades do mercado de trabalho. “Apesar das medidas tomadas pelo Governo, incluindo a criação de cursos de formação profissional nas escolas técnicas, a previsão de unidades formativas nas escolas secundárias e a reactivação de alguns centros de formação, escasseiam ainda estruturas de formação onde se possa adquirir formação de qualidade, em todas as ilhas e nos diferentes municípios (PEFP, 2007) ”.

Em paralelo com essas medidas outras instituições, nomeadamente as Câmaras Municipais, a Direcção Geral da Juventude, entre outras, apoiam iniciativas dos jovens que queiram fazer formação profissional no exterior. Não obstante a estas medidas é necessário delinear estratégias para combater alguns constrangimentos que vão surgindo para aqueles que procuram uma formação no estrangeiro, constrangimentos esses muitas vezes fruto de uma deficiente articulação entre as entidades envolvidas.

Durante a nossa recolha de dados, foi nos facultado testemunhos de várias entidades intervenientes no processo formativo destes jovens, (anexo5) e que nos ajudou a compreender de certa forma a sua situação face à formação, mas também face às dificuldades variadas, encontradas desde a vinda e permanência em Portugal até ao seu regresso a Cabo Verde.

A vinda de jovens cabo-verdianos para a frequência de cursos de formação profissional em Portugal é feita ao abrigo de protocolos que são assinados entre as Câmaras Municipais de Cabo Verde e as respectivas escolas profissionais para onde estes jovens se vêm qualificar.

Durante a recolha de dados, foi nos facilitado a visita às instalações das escolas onde estes estudantes se encontram a frequentar os cursos de formação, o que nos pareceu ter boas condições de estudo, no entanto há que questionar se na realidade estas condições estão a proporcionar um bom rendimento escolar e até que ponto, estas condições oferecidas pelas escolas ancoradas nos protocolos de cooperação (em anexo) minimizam a nostalgia e a saudade da família e de Cabo Verde, como tiveram a oportunidade de verbalizar durante a nossa visita.

A maior parte dos alunos que participaram nas entrevistas exploratórias, verbalizaram uma grande nostalgia e saudades da família que se encontra em Cabo Verde. De acordo com os resultados obtidos poderemos analisar mais a fundo esta dimensão mais psicológica.

Metodologias de Formação Profissional

São diversas as formas de categorizar/classificar os tipos de formação profissional existentes. Consoante as necessidades do momento, envereda-se por este ou aquele critério prático, produzindo-se classificações em função dos objectivos, público-alvo, metodologias e meios pedagógicos utilizados. Existe uma extensa e diversificada classificação. Destacam-se os sistemas de formação inicial com certificação escolar, os de formação inicial para a qualificação profissional e a formação profissional contínua (Cardim, 1999).

A formação profissional inicial com certificação escolar destina-se a jovens e tem por objectivo a obtenção de uma dupla certificação_escolar e profissional, visando a entrada no mercado do trabalho. A formação é feita em alternância, entre a escola e a empresa.

A formação inicial para a qualificação profissional destina-se a jovens ou adultos e tem por objectivos a obtenção de uma certificação profissional, a curto prazo, visando o ingresso no mercado de trabalho. A formação é implementada com componente de ordem teórica, simulações práticas e em contexto de trabalho (Cardim, 1998)

Ainda de acordo com Cardim (1998), a formação profissional contínua tem variantes – actualização, aperfeiçoamento, reconversão – que se destinam genericamente a adultos que já possuem uma qualificação profissional e que necessitam de adaptar os conhecimentos, o saber fazer e comportamentos às novas realidades e exigências de desempenho profissional.

O reforço da competitividade e o reforço da coesão social são dois objectivos estratégicos para o desenvolvimento do país. Mas só fazem verdadeiro sentido se forem concretizados de forma estreitamente articulada. As questões do emprego e da formação são a este respeito absolutamente centrais. E no caso de Cabo Verde são ainda mais, porque as carências em matéria de formação, sobretudo técnico-profissional, é muito evidente e o mercado de trabalho se caracteriza tradicionalmente por níveis baixos de produtividade e de salários (ISE, 2006).

O Sistema de Formação Profissional em Cabo Verde

O Decreto-Lei N° 37/2003 de 06 de Outubro que estabelece o Regime Jurídico Geral da Formação Profissional em Cabo Verde, prevê uma articulação entre a educação formação profissional e mercado de emprego, com a implementação de acções de formação profissional que visem a promoção de um sistema integrado de educação–formação e emprego que permitam uma certificação profissional.

As modalidades de formação profissional existentes são: formação inicial, em exercício e contínua. A formação profissional inicial visa preparar o formando para a sua inserção no mercado de trabalho, possibilitando-lhe a aquisição dos conhecimentos e competências necessários para o exercício de uma actividade profissional. A formação profissional em exercício destina-se a melhorar, reciclar e aperfeiçoar as competências dos trabalhadores que exercem uma determinada actividade. Esta formação tem um carácter pontual e é desenvolvida para solucionar problemas relacionados com a requalificação de funções ou com as exigências de progressão nas carreiras profissionais. A formação profissional contínua insere-se no decurso da vida profissional do trabalhador e destina-se, essencialmente, a propiciar-lhe a adaptação às mutações verificadas nos domínios tecnológico, organizacional ou qualquer outro relevante, favorecer a promoção profissional e melhorar a qualidade do emprego.

Os cursos de formação estão organizados por módulos e funcionam em ligação com os contextos de trabalho através de formação em alternância; sistema modular; estágios profissionais; programas de emprego/formação em articulação com os centros de emprego e da formação profissional ou outras organizações de formação. A formação profissional organiza-se em cursos ou acções correspondentes a perfis profissionais e estrutura-se em programas de formação. A conclusão de cada curso ou acção de formação profissional confere direito a um número de unidade de créditos que poderão ser contabilizados para a emissão de um certificado profissional (RJGFP, 2003).

Estado de Arte da Formação Profissional em Cabo Verde

Vários têm sido os diagnósticos feitos à situação da formação profissional em Cabo Verde, visando a identificação dos principais constrangimentos ao seu desenvolvimento. Um dos

diagnósticos realizado mais significativos, é o Livro Branco da Formação Profissional, que preconiza um conjunto de medidas e programas que serviu de base para a elaboração do Plano Estratégico para a Formação Profissional.

O Livro Branco, assim como outros estudos realizados,² reconhece que todo o desenvolvimento da actividade formativa tem ocorrido, até à data do diagnóstico, de forma pontual, sem um devido enquadramento institucional e legal, não produzindo as qualificações e competências de que o mercado necessita e, por vezes, em áreas não prioritárias para o desenvolvimento económico do país.

As limitações do quadro institucional, a ausência de mecanismos de regulação e de coordenação e a deficiente articulação com o sector da educação e do emprego têm sido apontados como sendo os principais constrangimentos à estruturação e ao desenvolvimento do sistema de formação profissional.

Da avaliação feita no âmbito da elaboração do Livro Branco e de outros estudos referidos anteriormente e tendo em conta as acções empreendidas e em curso pelo IEFP e bem assim as medidas e propostas para os sectores, podemos retirar algumas conclusões que nos permitem fazer o seguinte “estado da arte” da formação profissional:

Existe uma diversidade de conceitos relacionados com a actividade formativa que carecem de definição. Esta situação dificulta a operacionalização destes mesmos conceitos, contribuindo para retardar a edificação do sistema. O termo “*formação profissional*” pode, simultaneamente, ter vários significados, assim como uma mesma acção de formação pode receber várias designações.

A formação profissional precisa ser entendida e analisada nas suas múltiplas dimensões, incluindo e distinguindo as várias modalidades existentes (dentro do mercado de trabalho) e a formação técnica, com valência profissionalizante (dentro do sistema formal de ensino), numa perspectiva integradora. A elaboração de glossários de termos a serem utilizados na formação profissional afigura-se, uma necessidade urgente (PEFP, 2007).

² Por exemplo a “Reengenharia de Formação nas Empresas Cabo-verdiana” entre outros.

A “Formação Profissional Inicial” ainda não está suficientemente estruturada. Existe uma grande variedade de instituições, programas e subprogramas que ministram esta modalidade de formação, podendo ser encontradas as seguintes designações para aquilo que se pressupõe ser formação inicial: iniciação profissional, aprendizagem tradicional, aprendizagem formal, qualificação profissional, formação técnico-profissional, entre outros.

Esta modalidade de formação, destinada a conferir competências para o desempenho de uma determinada profissão, deve ser devidamente estruturada, em consonância com um catálogo indicativo das profissões (perfis profissionais) e de acordo com os níveis de formação previsto no Regime Jurídico Geral da Formação Profissional. A sua estruturação deve ter em conta todos os sub-programas já existentes (programa de aprendizagem, formação básica da DGAEA, entre outros).

Existe uma variedade de espaços, centros e entidades onde se ministra formação profissional. Impõe-se que, à luz do respectivo quadro regulamentar aprovado, se promova a normalização das condições de acreditação, que determinem quais as condições mínimas a serem observadas para espaços destinados à formação profissional. Como espaços de formação profissional, temos: escolas técnicas, institutos e centros de formação profissional, oficinas, pequenos centros e salas, entre outros (Ministérios, cooperativas, ONG’s, associações comerciais, câmaras de comércio, centros de adultos e centros da juventude).³

Em termos de estruturas do Estado que fazem formação profissional, o país conta com os Centros de Emprego e Formação Profissional, que realizam ações de formação de curta duração e executam programas de aprendizagem formal e tradicional: Centro de Formação Profissional de Pedra Badejo; Centro de Emprego da Praia; Centro de Emprego do Mindelo; Centro de Emprego e Formação de S. Antão; Centro de Emprego e Formação da Assomada; e Centro de Emprego Fogo e Brava, Centro de Formação de S. Jorginho; Centro de Formação da Variante; Centro de Formação da Praia; Centro de Formação Profissional do Fogo/Brava, este último em construção.

O sector público conta ainda com alguns institutos públicos que fazem formação de nível mais elevado e em áreas específicas, de que o INAG e o INIDA são exemplos.

³ Livro Branco da Formação Profissional

As Escolas Técnicas, do Mindelo, Cesaltina Ramos (Praia), da Assomada e do Porto Novo, vêm desenvolvendo actividades de formação profissional até o nível IV.

A implementação do ano complementar profissionalizante trouxe uma certa dinâmica a estas escolas que passam então a funcionar também como centros de formação profissional. Estas escolas têm um papel fundamental como elo de ligação educação /formação/ emprego, dentro do sistema integrado (PEE, 2003).

Contudo, merecem também ser destacados alguns centros privados de formação profissional que muito têm contribuído para o desenvolvimento da actividade formativa e para a resolução de alguns problemas do mercado de trabalho, como a Escola Salesiana, o Centro Juvenil Nhô Djunga, entre outros.

Os conteúdos programáticos e, em certa medida, as cargas horárias dos cursos de formação não estão normalizados. Não existe uma Estrutura Nacional de Qualificações que faça essa normalização, lacuna que dificulta a validação e a equiparação dos diplomas de formação profissional obtidos dentro e fora do país. Entretanto, o quadro legal aprovado nos últimos anos já permite esboçar soluções institucionais para o problema, com o IIEFP a assumir um papel crucial enquanto entidade acreditadora, através da Comissão criada para o reconhecimento dos certificados de formação profissional.

Uma das fragilidades apontadas pelo Livro Branco da Formação Profissional é a inexistência de um retrato de todas as entidades que ministram formação profissional, designadamente a formação inicial, e, dentro do sector público, não existe um banco de dados fiável da actividade, nomeadamente, número de formandos, centros de formação, formadores, acções desenvolvidas etc. A Carta de Formação Profissional recentemente elaborada vem de alguma forma dar resposta a esta lacuna.

Apesar das medidas tomadas pelo Governo, incluindo a criação de cursos de formação profissional nas escolas técnicas, a instalação de unidades formativas nas escolas secundárias e a reactivação de alguns centros de formação, escasseiam ainda estruturas de formação onde se possa adquirir formação de qualidade, em todas as Ilhas e nos diferentes municípios.

De acordo com o Plano Estratégico da Formação Profissional, a grande maioria dos formadores que ministravam formação profissional inicial não possuía competências pedagógicas adequadas. Já o Livro Branco da Formação Profissional nos dizia que, alguns reconhecem mesmo não estarem devidamente qualificados. Não existia no país uma formação pedagógica organizada e institucionalizada, fazendo com que as acções de formação realizadas tivessem um carácter pontual e esporádico (PEFP, 2007).

Com a preocupação de capacitar os formadores com formação pedagógica, foi criado em finais de 2007 um Centro de Formação e Actualização Permanente de Professores e Formadores (CFAPPF) e que já realizou varias acções de formação pedagógica de formadores.

Esta melhoria substancial foi retratada na Carta da Formação Profissional, recentemente elaborada em Cabo Verde, e que nos da conta do nível de habilitações literárias dos formadores caracterizando-se por mais de 65% com curso superior e formadores com grau de Mestre e Doutorado (CFP, 2009).

No entanto, os recursos disponíveis nos centros e instituições que ministram a formação não são os mais adequados. As carências existentes são enormes, a nível técnico e pedagógico, e a própria gestão dos centros constitui, por vezes, um constrangimento.

Face à diversidade de situações e à necessidade de maior coordenação e articulação, é necessário equacionar novas formas de parceria público/privado, para a gestão participada dos centros de formação, como forma de garantir o acompanhamento adequado e a necessária qualidade dos cursos e acções de formação profissional.

Existe uma recente coordenação e articulação entre as escolas técnicas, através da *Rede das Escolas Técnicas*. Entretanto, a articulação precisa ser alargada a outros intervenientes na Formação Profissional, nomeadamente às empresas, como forma de promover o alargamento e reforçar a credibilidade das acções de formação profissional realizadas nas Escolas Técnicas. A necessidade do acompanhamento dos formandos constitui também uma preocupação, como forma de avaliar o impacto da formação realizada.

Apesar de todos os constrangimentos que ainda se verificam a nível da estruturação do sistema de formação, são visíveis os avanços alcançados e a construção de estruturas físicas para

o desenvolvimento da formação profissional, desenhando-se, assim, um panorama diferente para a formação profissional. Contudo, é necessária a implementação de medidas e reformas estruturantes para a edificação do sistema e para o melhoramento de toda a oferta formativa, em termos de qualidade e quantidade.

De acordo com a Carta da Formação Profissional, recentemente elaborada existem, actualmente, em Cabo Verde 138 entidades que estão ligadas à formação. Estas entidades, de regime público e privado, podem assumir o papel de promotoras, financiadoras ou executadoras de formação profissional e/ou formação contínua.

Foram analisadas neste estudo, 34 entidades, das quais 85% só realizam cursos de Formação Profissional, duas realizam apenas Ensino Técnico e três realizam Ensino Técnico e cursos de Formação Profissional. Destas entidades, a maioria (76%) são de natureza pública.

Quanto ao tipo de entidade formativa, existem 10 Centros de Formação, 1 Escola Secundária e 5 Escolas Técnicas que realizam formações técnico profissionais. Ainda 53%, são os Centros de Emprego, as Câmaras Municipais, Centros Concelhios, entre outros, que não se enquadram nas categorias anteriores.

Ao nível da localização 50% das entidades encontram-se em Santiago, seguindo-se S. Vicente com 20%. De referir que na ilha da Brava e em alguns concelhos (Santa Catarina no Fogo, Paul em S. Antão, Tarrafal em S. Nicolau e S. Salvador do Mundo em Santiago) não foram identificadas estruturas de formação, o que não impede que sejam realizadas acções de formação nestes concelhos, nomeadamente através de protocolos com outros centros de formação.

Em relação às Ofertas Formativas foram identificados 338 cursos e acções de formação diferentes no período de 1989 a 2009. Na área da Formação Técnica Profissional existem 143 cursos (18 na vertente Ensino Técnico e 125 na vertente Formação Profissional) e na área das formações contínuas e de exercício identificou-se temos 195 acções de formação.

Agrupando os cursos por áreas, segundo Classificação de Famílias Profissionais em Cabo Verde constatamos que a área com mais edições realizadas é a Construção e Obra Civil, o que não será alheio ao período de crescimento do Sector da Construção em Cabo Verde. Seguem-se

as áreas da Administração e Gestão, Electricidade e Metalomecânica, conforme o quadro 1 que se segue.

Quadro 1: Áreas com mais cursos

Nº ordem	Áreas	%
1	Construção e obra civil	19%
2	Administração e gestão	15%
3	Electricidade e Electrónica	14%
4	Construção instalação e manutenção metalomecânica e reparação mecânica	13%
5	Tecnologias de Comunicação e informática	10%
6	Hotelaria e Turismo	8%
7	Outros	6%
8	Construção em madeira	6%
9	Restauração e preparação de alimentos	4%
10	Agropecuária silvicultura fauna silvestre e conservação dos solos	3%
11	Função pública política e serviços legais	3%
	Total Geral	100%

Fonte: Carta de Formação Profissional - Projecto CVE/071

Da análise do quadro 1, constata-se que os cinco primeiros cursos representam cerca de 71% dos cursos existentes no país.

Apenas 20% dos cursos realizados no país são permanentes, enquanto que 93% são ocasionais, o que significa que Cabo Verde ainda não possui uma oferta permanente e diversificada a nível da formação profissional o que leva a que haja uma grande mobilidade na procura de alternativas fora do país.

Caracterização do Mercado de Trabalho

Nos últimos anos, a política de privatizações, o encorajamento da iniciativa privada, bem como o desmantelamento dos monopólios públicos de importação permitiram uma forte expansão do sector privado em termos de produção e de emprego.

O sector informal assume também um papel importante no emprego em Cabo Verde. Um traço marcante deste sector é a ausência de contratação formal de trabalho. Nos centros urbanos, este sector compõe-se de pequenas empresas privadas, de carácter familiar, essencialmente no sector dos serviços e empregando quase sempre pessoal pouco qualificado.

Dos 30.058 desempregados correntes, 10.552 (35% do total), estão à procura do novo emprego; 9.899 (33% do total) são considerados desempregados desencorajados; 9.607 (32% do total) estão à procura do primeiro emprego (ISE, 2006).

São os jovens na faixa etária dos 15 aos 24 anos os mais atingidos pelo desemprego (48%), seguidos dos indivíduos da faixa dos 25 aos 44 anos, com 41%.

Os dados apurados indicam a existência de grandes disparidades em relação ao desemprego entre as ilhas e concelhos. As taxas mais baixas situam-se nas Ilhas do Sal e da Boa Vista e as mais elevadas foram estimadas para as Ilhas de S. Vicente, Brava e Fogo.

Quadro 2: Indicadores de Emprego

Grupo Etário	Taxa de Actividade	Taxa de Emprego	Taxa de Desemprego
Total CV	68,9	82,7	17,3
15-24 Anos	55,9	70,3	29,7
25-44 Anos	89,4	86,5	13,5
45-64 Anos	70,6	89,1	10,9
65 e + anos	31,1	93,7	6,3

Fonte: INE, Censo 2000

Da leitura dos dados apresentados no quadro 1, espelham-se as necessidades e carências de qualificação da mão-de-obra em Cabo Verde e demonstram claramente os desafios que se colocam ao sector da Formação Profissional, para qualificar os desempregados, melhorando a sua empregabilidade, mas também, os empregados que, na sua maioria, possuem baixas qualificações.

O Desempenho na Formação e as Variáveis Metacognitivas

Avaliar o desempenho é apreciar o desempenho de um indivíduo ao exercer determinada função. Trata-se de um processo para avaliar a excelência, o valor ou as qualidades da pessoa, no seu desempenho.

Na perspectiva de Caetano (2008), o desempenho dos colaboradores nas organizações pode ser perspectivado segundo duas concepções distintas, conforme se salientem os meios e os fins. Uma dessas funções ou tarefas focaliza-se nos comportamentos requeridos pelas funções ou tarefas que os indivíduos têm que realizar no âmbito do cargo ou posto de trabalho que ocupam, Naturalmente, ao serem requeridos determinados comportamentos fica relativamente claro para os colaboradores aquilo que é importante fazer e como deve ser feito. Do ponto de vista do empregado o desempenho corresponde aos comportamentos que manifesta quando faz qualquer actividade para realizar as tarefas que lhe competem.

Foi nos anos 1970 que Flavell e colaboradores começaram a desenvolver estudos relacionados com a metacognição, nomeadamente com a metamemória. Com base nestes estudos, Flavell e Wellman, sugeriram que o conhecimento metacognitivo se desenvolve através da consciencialização, por parte do sujeito, sobre o modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das actividades cognitivas (Flavell e Wellman, 1977, cit. por Ribeiro, 2003).

Na tentativa de clarificação do conceito de metacognição, estes autores, elaboraram um sistema para o desenvolvimento da metamemória, que inclui dois componentes: a sensibilidade e o conhecimento das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia. Segundo estes autores, para que a memorização ou a recordação se tornem possíveis, um sujeito deve aprender a identificar em que situações há necessidade de recorrer a determinadas acções ou estratégias (sensibilidade) e desenvolver o conhecimento sobre a influencia de variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia.(Ribeiro, 2003).

O interesse pela metacognição prende-se com o facto de se ter demonstrado que esta variável desempenha um papel de extrema importância em áreas fundamentais de aprendizagem escolar, nomeadamente, na resolução de problemas, na compreensão e comunicação oral e escrita (Valente et al, 1989b, cit. por Figueira, 1994).

Verifica-se que os indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem os objectivos das tarefas, planificam a sua execução, são capazes de aplicar e alterar, conscientemente, estratégias executivas, bem como avaliar o seu próprio processo de execução (Costa, 1984, in Valente et al, 1989b, cit. por Figueira, 1994).

Neste campo da metacognição, autores como Gregory Schraw e Rayne Sperling Dennison do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Bebraska em Lincoln, construíram um inventário com 52 itens para avaliar a capacidade metacognitiva dos adultos. Os itens eram classificados em 8 subcategorias, resumidos em 2 subcategorias, conhecimento da cognição e o controlo da cognição. Duas experiências fundamentaram os dois factores modelo: Os factores eram credíveis e inter-correlacionados. A experiência 2, reportou que o factor de conhecimento da cognição estaria relacionado com pré-testes que monitorizam a habilidade e a performance no teste de compreensão escrita, mas não estariam relacionadas com a precisão da monitorização.

Tem se verificado nos vários estudos que os bons alunos se distinguem dos maus alunos, muitas vezes, pela sua capacidade em reconhecer e avaliar as dificuldades na compreensão de uma tarefa, ou seja, compreenderem ou percepcionarem que não compreendem ou que não possuem conhecimento (Brown, 1978).

A metacognição inclui a capacidade para desenvolver um plano para alcançar um objectivo e de avaliar a sua eficácia em o alcançar. Envolve planeamento, monitorização, e adequação comportamental para alcançar do objectivo. Será esperado que os formandos com maiores competências metacognitivas consigam aprender mais eficazmente, porque são melhores a monitorar o seu progresso, a identificar as áreas em que tem de melhorar e de ajustar adequadamente a sua aprendizagem.

A metacognição refere-se a habilidade de reflectir, compreender e controlar a aprendizagem de uma pessoa. Resultados prévios sobre a metacognição distinguiram entre 2 maiores componentes, incluindo o conhecimento sobre a cognição e regulação da cognição (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs & Paris, 1987). Metacognição e processos relacionados como a auto-regulação são importantes para o sucesso da aprendizagem.

De acordo com os resultados do estudo da metacognição, o conhecimento sobre a cognição inclui 3 sub-processos que facilitam o aspecto reflexivo da metacognição: conhecimento declarativo (isto é, conhecimento sobre o eu e sobre o uso de estratégias), conhecimento processual (isto é, conhecimento sobre quando e porquê do uso das estratégias) e o conhecimento condicional. A regulação da cognição inclui o número de sub-processos que facilita o aspecto do controlo da aprendizagem. Foram discutidas, extensivamente, 5 componentes da capacidade de regulação: o planeamento, estratégias de gestão de informação, monitorização compreensiva, estratégias correctivas e avaliação (Artzt & Armour-Thomas, 1992; Baker, 1989).

Tendo como base esses resultados, fomos verificar como se comportam estas variáveis no desempenho da formação dos estudantes cabo-verdianos que frequentam cursos de formação profissional em Portugal, e analisar de que forma o seu desempenho na formação é influenciado por estas variáveis individuais.

A Motivação

De acordo com Fontaine (1988a) o facto de alguns jovens obterem melhores resultados escolares do que outros, tem a ver com diversos factores nomeadamente, a capacidade intelectual dos alunos. No entanto refere a banalidade constatada de que nem sempre alunos inteligentes têm bons resultados escolares, enquanto alunos dotados atingem notas excelentes.

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se activamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados do seu desempenho, podendo superar previsões baseadas nas suas habilidades ou conhecimentos prévios.

Um resultado novo interessante é o facto da motivação extrínseca não ser influenciada pela percepção de competência, sugerindo que esta orientação motivacional está realmente mais dependente dos resultados objectivos do desempenho e dos reforços externos do que das

avaliações que os estudantes fazem sobre as suas próprias competências. Aliás, sendo a motivação extrínseca determinada, em parte, pelo desconhecimento das causas dos sucessos e insucessos é provável que os estudantes extrinsecamente motivados não se atribuam responsabilidade pelos resultados que obtêm, não os avaliando em termos das suas capacidades, mas sim em função das avaliações externas, nomeadamente dos professores. (Harter & Connell, 1984, cit. por Sá, 1999).

Na visão de diferentes autores (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Harter, 1992; Deci & Ryan, 1985; cit. por Sá, 1999), as perspectivas sobre a motivação para a aprendizagem demonstraram que duas variáveis intrapsíquicas importantes que contribuem para um bom desempenho escolar são a avaliação que o estudante faz da sua competência e as suas expectativas sobre se tem ou não algum controlo sobre os seus sucessos e fracassos. Para ser bem sucedido o estudante deve não só acreditar na sua competência, mas também em que pode controlar e dirigir as suas actividades escolares e que é, em grande parte, responsável pelos resultados que obtém.

Os estudos empíricos têm produzido sólida evidência de que os indivíduos que acreditam que os resultados escolares são da sua responsabilidade (Findley & Cooper, 1983; Skinner, Wellborn & Connell, 1990) e que têm competência ou capacidade para resolver as tarefas escolares estão mais intrinsecamente motivados (Dweck & Elliot, 1983; Harter, 1981; Harter, 1992; Nicholls, 1984, cit. por Sá, 1999).

A percepção dos estudantes sobre as suas competências e sobre quem controla os resultados que obtêm, influencia o seu desempenho, a persistência e o envolvimento nas tarefas, mais do que os resultados escolares objectivos que obteve no passado (Marsh, 1990; Wigfield & Eccles, 1992, cit. por Sá, 1999).

Para uma melhor orientação da sua acção em sala, os professores sentem necessidade em compreender os fenómenos que interferem na realização escolar dos alunos e que se tiverem em conta um conjunto de atitudes ou comportamentos observados no contexto escolar, poderão desenvolver estratégias de intervenções mais adequadas.

Embora a motivação se possa manifestar por múltiplos comportamentos e atitudes, existe consenso relativamente à definição geral do conceito. A motivação representa o aspecto dinâmico

da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo. O consenso limita-se contudo a esta definição geral visto que, quando se analisam os processos psicológicos subjacentes aos vários comportamentos motivados, múltiplos factores relativamente heterogéneos aparecem: o desejo do sucesso, o medo do fracasso, a ansiedade, a necessidade de aceitação social, o conformismo, a procura de estimulação, as aspirações, as expectativas de sucesso, o conceito de si próprio, a convicção da eficácia pessoal, a compreensão dos acontecimentos e o seu controle (Fontaine, 1988a).

De um modo geral é consensual para estes autores que a motivação é uma força interna que impulsiona a acção, ou seja, é o que leva o sujeito a agir, de acordo com as suas necessidades.

Constatamos, portanto que o conceito de motivação é multifacetado e engloba um conjunto de factores relativamente heterogéneos.

Após a definição da motivação, faremos uma breve apresentação das características essenciais das várias teorias de motivação e de seguida analisaremos o papel da motivação no desempenho na formação.

De uma forma breve, tentaremos dar um panorama da evolução geral de algumas teorias da motivação, evidenciando as linhas mestras desta evolução, norteando-nos apenas pelo interesse teórico e prático destas teorias para a compreensão do comportamento do aluno no contexto escolar, na perspectiva de Fontaine, (1988a).

O estado de desequilíbrio suscita insatisfação ou sofrimento, enquanto o equilíbrio está ligado a bem estar e satisfação. É de reparar que as teorias homeostáticas têm uma componente hedonista vista ser o prazer, resultado da redução de tensão, que reforça o comportamento.

A não satisfação das necessidades suscita um estado de tensão tanto mais intenso quanto o desequilíbrio que o suscita é maior. Esta tensão provoca a activação de comportamentos, orientados muito genericamente para objectivos susceptíveis de reduzir a tensão. Um jovem que não é aceite pelos colegas ou pelos professores, tentará obter ou conquistar esta aceitação. Os comportamentos concretos utilizados para alcançar cada objectivo dependem, contudo, de aprendizagens consideradas, no quadro destas teorias, em termos de simples respostas

condicionadas. A redução da tensão em experiências anteriores após recurso a um determinado comportamento, reforçará o uso posterior do mesmo tipo de comportamento (ligação estímulo-resposta).

A partir do conjunto de experiências anteriores estabelecer-se-á uma hierarquia de evocabilidade de respostas em cada circunstância: certos comportamentos serão mais facilmente escolhidos do que outros. A motivação, responsável pela orientação e intensidade do comportamento, depende, portanto, da intensidade da tensão gerada pelo desequilíbrio e de hábitos anteriores. (Motivação=tensão x hábitos).

Estas teorias permitem compreender o comportamento em caso de situações conflituais, frequentes na vida quotidiana: quando um jovem, por exemplo, deve escolher entre realizar um trabalho escolar ou ir jogar futebol. A acção subsequente é o resultado da força respectiva das suas tendências (para a realização escolar ou para a realização desportiva).

Evoluções posteriores destas teorias, desenvolvidas à volta dos anos 50 por Miller e por Spence (cit. por Fontaine, 1988a), permitem inserir neste quadro os impulsos aprendidos ou secundários, como o medo ou a ansiedade. Se o sofrimento ligado a determinado estado de desequilíbrio provoca ansiedade, qualquer estímulo associado a esta experiência de desequilíbrio pode suscitar ansiedade. Assim, se o fracasso numa situação de avaliação cria desequilíbrio o sujeito na medida em que não permite satisfazer as suas necessidades de realização ou de aceitação social e se este desequilíbrio provoca medo ou ansiedade intensa em experiência de desequilíbrio pode suscitar ansiedade.

Assim, se o fracasso numa situação de avaliação cria desequilíbrio no sujeito na medida em que não permite satisfazer as suas necessidades de realização ou de aceitação social e se este desequilíbrio provoca medo ou ansiedade intensa em experiências repetidas, a ansiedade intensa em experiências repetidas, a ansiedade acabará por ser estimulada não pelo fracasso em si, mas simplesmente pela situação de avaliação, devido a associação anterior dessas duas variáveis (Fontaine, 1988a).

Estas teorias homeostáticas da motivação, na perspectiva de Fontaine (1988^a), permitem explicar certos comportamentos dos jovens no contexto escolar como por exemplo, as tentativas de melhoria de resultados a fim de reconquistar a aprovação dos pais ou o absentismo às provas

de avaliação para reduzir a tensão associada ao provável fracasso. A motivação é fruto de experiências anteriores e não pressupõe qualquer tipo de funcionamento cognitivo. Estas teorias ainda estão muito próximas das utilizadas para compreender o comportamento animal.

Auto-estima

Ainda dentro das variáveis metacognitivas, temos a auto-estima que de acordo com a definição de Susan Harter (1996), é a componente avaliativa do “Self”, é a avaliação global que a pessoa faz de si mesma e, por conseguinte, o facto de ser baixa ou alta ou de estar ameaçada vai influenciar o comportamento do indivíduo, mas também, a sua motivação, o seu conhecimento e a sua emoção.

Um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a auto-estima é a Rosenberg Self-Esteem Scale_ RSES (Rosenberg, 1989). Este autor considera que a auto-estima é uma componente do auto-conceito e define-o como sendo um conjunto de pensamentos e sentimentos sobre o próprio valor do indivíduo e importância, ou seja, uma atitude global positiva ou negativa em relação si mesmo (Rosenberg, 1965). O RSES é unidimensional e foi elaborado a partir de uma concepção fenomenológica da auto-estima que capta a percepção global dos sujeitos do seu próprio valor por meio de uma escala de 10 itens, 5 positivamente redigido e 5 outros itens negativamente formulada.

A auto-estima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjectiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamento (Coopersmith, 1967, cit. por Gobitta &Guzzo, 2002)

Objectivos e Hipóteses de Investigação

No presente estudo pretendeu-se testar as hipóteses relativas ao desempenho na formação profissional a seguir discriminadas e investigar-se a interferência de variáveis metacognitivas e sócio-demográficas:

H1. Quanto maior o nível das capacidades metacognitivas do formando, melhor será o seu empenhamento nas tarefas de formação?

H2. Quanto mais elevado é a auto-estima pessoal do estudante cabo-verdiano, maior será o seu empenho nas tarefas de formação

H3: Os estudantes cabo-verdianos bolseiros, serão mais empenhados na formação contrariamente aos não bolseiros

As hipóteses foram elaboradas a partir da problemática, tendo por base a condição de bolseiro ou não bolseiro e do estatuto do aluno (elevado, médio e fraco) e das variáveis metacognitivas. Pretendeu-se analisar ainda as condições sócio-económicas do aluno e a sua influência na formação

Método

Neste capítulo é damos a conhecer as instituições onde recolhemos a amostra, os participantes que contribuíram para a realização deste estudo, os instrumentos utilizados e o procedimento da aplicação.

Tipo de Estudo

Tendo em conta as características das variáveis em estudo e dos objectivos a atingir, fizemos um estudo correlacional.

Operacionalização das Variáveis

As nossas variáveis independentes são as aptidões metacognitivas e a motivação do formando operacionalizadas através do questionário MAI & MARCI desenvolvido por Schraw, G. & Dennison, R. (1994) e Kleitman e Stankov, (2007) e ainda do questionário por nós construído a partir de entrevistas exploratórias e da escala de auto-estima de Rosenberg (1965) (Anexo 4).

O MAI constituído por 52 itens distribuídos por 8 componentes:

Conhecimento condicional CK, correspondendo aos itens 15, 18, 26, 29, 35 como exemplo:
“Aprendo melhor, quando já sei alguma coisa sobre o assunto”

Conhecimento declarativo DK correspondendo aos itens: 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32 e 46
Exemplo: “Aprendo mais quando o tema me interessa”

Depurar estratégias DS, correspondendo aos itens: 25, 40, 44, 51 e 52
Exemplo: “Paro e revejo informação nova que não está muito clara”

Avaliação E, correspondendo aos itens: 7, 19, 24, 36, 38 e 50

Exemplo: “Depois de ter resolvido um problema, pergunto a mim próprio se considere todas as opções”

Estratégias de gestão de informação IMS, correspondendo aos itens: 9, 13, 30, 31, 37, 39, 43, 47 e 48

Exemplo: “Tento dividir o estudo em pequenas etapas”

Monitoragem M, correspondendo aos itens: 1, 2, 11, 21, 28, 34 e 49

Exemplo: “Efectuo pausas regulares para verificar a minha compreensão”

Planeamento P, correspondendo aos itens: 4, 6, 22, 23, 42 e 45

Exemplo: Organizo o meu tempo de forma a melhor concretizar os meus objectivos

Conhecimento processual PK, correspondendo aos itens: 3, 14, 27 e 32

Exemplo: “Tenho um objectivo específico para cada estratégia que aplico”

O MARCI, constituído por 16 itens, distribuídos por 2 componentes, Raciocínio R e Memória M

Memória composto pelos itens: 53, 55, 57, 59, 62, 64, 66, e 68

Exemplo: “A minha memória esta acima da média”

Raciocínio composto pelos itens: 54, 56, 58, 60, 61, 63, 65 e 67

Exemplo: “Sinto-me confiante quando resolvo os problemas”

A nossa variável critério (dependente) é o nível de empenho do formando nas tarefas da formação. Serão tomadas em consideração, outras variáveis extraídas do questionário adaptado especificamente para este efeito, como sejam: auto-estima pessoal, motivação para a formação, auto conceito da formação profissional, orientação/selecção para a formação, ser bolseiro ou não.

Caracterização da Amostra

A nossa amostra é constituída por 108 estudantes cabo-verdianos que frequentam cursos de formação profissional em Portugal, distribuídos por várias regiões, designadamente nas escolas profissionais de Economia Social do Porto, Torredeita em Viseu, Odemira e Almirante Reis em Lisboa, 13 dos quais fizeram parte do pré-teste aplicado na Escola Profissional Magestil em Lisboa, cujo relatório de aplicação apresentamos em anexo.

A amostra é composta maioritariamente por jovens do sexo feminino (61%) contra 39% do sexo masculino e estão inscritos em diversos cursos técnicos profissionais que conferem o nível III de qualificação e equivalência ao 12º ano de escolaridade, isto, a dupla certificação. O nível de escolaridade com que estes jovens entraram para os cursos varia do 9º ano ao 12º anos de escolaridade, sendo que 34% com 9º ano e os restantes com 10º ano e mais, onde uma percentagem considerável (33%) possui o 12º ano de escolaridade. A maioria destes formandos é proveniente das áreas Económico-social e Humanística, seguido de Científico-tecnológico.

Os referidos formandos são oriundos de praticamente todos os concelhos do país, com excepção da Brava, Paul, Ribeira Grande e Ribeira Grande de Santiago e têm idades compreendidas entre 16 e 23 anos, sendo que a maioria com 20 anos (26,6%).

O tipo de alojamento predominante desses formandos é casa partilhada com colegas (53%) seguida de quarto arrendado (24%).

Procedimento

Os dados do pré-teste foram recolhidos através de entrevistas exploratórias e do questionário junto de estudantes cabo-verdianos que frequentam a formação profissional na Escola Profissional Magestil em Lisboa.

Os dados foram recolhidos, através de dois questionários, junto de 4 escolas profissionais a nível nacional. Os inqueridos constam da lista fornecida pela Embaixada de Cabo Verde. Foram feitos previamente os contactos com a direcção das respectivas escolas. Os questionários foram

preenchidos em contexto escolar, durante um tempo lectivo. Os formandos foram informados do carácter voluntário do seu preenchimento, da importância para a investigação, bem como da garantia e confidencialidade das respostas e o anonimato das respostas.

Para o tratamento dos dados utilizámos o software SPSS, versão 16.0

Instrumentos

O primeiro questionário aplicado, é composto por perguntas relacionadas com a auto-estima pessoal e outras de natureza sócio-demográfica construído a partir de informações recolhidas através de entrevistas exploratórias e que nos permitiu fazer uma caracterização exaustiva da nossa amostra e ao mesmo tempo medir o grau de auto-estima pessoal dos estudantes. O questionário construído com base nas informações obtidas através entrevistas exploratórias, contem questões abertas e fechadas que nos permitiu a recolha de informações pertinentes sobre a situação dos estudantes que fazem parte da nossa amostra.

Um segundo questionário construído por, Kleitman & Stankov (2007) cuja finalidade é avaliar a auto-percepção da aprendizagem. O questionário MAI (Schraw & Dennison, 1994) é composto por 52 itens e o inventário de Competência de Raciocínio e Memória (MARCI), foi concebido para avaliar um aspecto particular do Conhecimento sobre componente de Cognição da meta-cognição: conhecimento sobre a memória e raciocínio da própria pessoa. Moshman (1994) propôs um conceito semelhante rotulado como meta- raciocínio construtivo. Ele descreve-o como "um tipo de meta-raciocínio que envolve a operação de cognição no próprio "raciocínio da pessoa, uma espécie de "raciocínio sobre o raciocínio" e, da mesma forma, raciocínio sobre a memória. (Kleitman & Stankov, 2007).

O desenvolvimento de MARCI por estes autores, foi fundamentado na construção do auto-conceito de um termo genérico que se refere as percepções subjectivas das forças e fraquezas relativas da própria pessoa em relação a algumas actividades gerais ou específicas. Stankov e Crawford (1997) argumentaram que algumas áreas bem estabelecidas de auto-conceito académico poderiam estar relacionadas com a Auto-confiança.

Os autores em referência, sugeriram que escalas para a avaliação de facetas Matemáticas e de língua inglesa de auto-conceito académico, como esses usados no Questionário de Auto-

Descrição-II (SDQ, Marsh, 1990,)), seriam correlacionados com desempenho em testes de inteligência fluida e cristalizada. Porém, Stankov e Crawford (1997) apenas encontraram apoio limitado pela relação pressuposta. Assim, auto-conceito em inglês teve uma baixa (.22) correlação com graus de confiança num teste de Vocabulário e a auto-eficácia da Matemática teve uma correlação baixa semelhante com graus de confiança com base no Teste de Matrizes Progressivas de Raven (MPR). Nietfeld e Schraw (2002) relataram correlações mais fortes entre um questionário de auto-eficácia de Matemática e graus de confiança atribuídos a MPR e um Teste de Probabilidade (correlações variaram de $r = .31$ para $r = .44$, $p < .05$). Porém, estes estudos não controlaram um possível efeito de mediação de exactidão de desempenho nestas correlações.

Além disso, um exame mais próximo da evidência empírica para os conceitos de Auto-confiança e Auto-conceito sugere uma grande distinção entre estes em termos de abrangência. Auto-conceitos tendem a ser de domínio específico (i.e., limitado a um domínio particular como Inglês, Matemática, e Física). É portanto possível que os participantes vejam o seu desempenho em tarefas cognitivas como MPR ou testes de Vocabulário como sendo sem relação ao seu desempenho em Matemática e Inglês. Na realidade, Ackerman, Beier e Bowen (2002) relataram que os indivíduos têm ambos pontos de vista geralmente correctos e diferenciados do seu posicionamento relativo sobre habilidades e conhecimento quando estes são especificamente relacionados a um certo domínio. Isto poderia explicar baixas correlações entre graus de confiança em MPR e medidas de auto-conceito académicos no estudo Stankov e Crawford (1997).

Propuseram que as medidas de auto-conceito focalizando em actividades relevantes aos comportamentos de feitura de testes cognitivos deveriam estar relacionadas a pontuações de confiança. Seguindo no trabalho de Allwood e Montgomery (1987), as estratégias mais importantes empregadas em testes típicos de inteligência são reconhecimento e inferência (i.e., recuperação de memória e raciocínio). Avaliando as convicções na competência da memória e capacidades de raciocínio da própria pessoa, podemos deduzir o conhecimento de pessoas sobre a sua cognição. Ao mesmo tempo, empregando medidas cognitivas que avaliam capacidades cognitivas relevantes deveria ajudar a examinar veracidade destas convicções. Portanto, assumimos que auto-convicções na competência da memória e capacidades de raciocínio da própria pessoa deveriam correlacionar positivamente com julgamentos de confiança e desempenho em testes de inteligência.

Para investigar esta proposta, MARCI foi concebido de acordo com o modelo de auto-conceito esboçado por Marsh e colegas (veja Marsh, Byrne, & Shavelson, 1992). Autoconceitos são formados através da experiência com, e interpretações de, o ambiente da pessoa. O MARCI incorpora o Modelo de Quadro de Referência Interno / Externo (I/E) proposto por Marsh et al. (1992). O modelo I/E sugere que Inglês (verbal) e auto-conceito de Matemática são distintos porque são formados em relação a comparações externas e internas. De acordo com o princípio de comparações externas, o desenvolvimento de Auto-conceito é influenciado pelo processo de comparação social. Uma pessoa compara a sua capacidade em matemática e leitura com a capacidade percebida de outros estudantes nestas áreas. De acordo com o princípio de comparações internas, uma pessoa também compara a capacidade auto-percebida em matemática com sua capacidade auto-percebida em Inglês.

Os itens do Inventário de Competência de Raciocínio e Memória (MARCI) reforçaram o Externo ("eu posso me lembrar de mais matéria do que uma pessoa comum") e Interno ("Comparado com as minhas outras capacidades cognitivas [por exemplo, atenção, raciocínio], a minha memória é boa").

Foi ainda esperado que as convicções sobre a competência de memória e raciocínio fossem associados a auto-confiança em testes cognitivos exigindo processos de memória e raciocínio (i.e., marcadores de inteligência cristalizada e fluida). Nós também previmos que haverá um relacionamento significativo entre facetas de MARCI e a exactidão do desempenho nestes testes cognitivos. Porém, esperamos que o relacionamento entre MARCI e auto-confiança irá se estender acima e para além da exactidão. Além disso, estabelecendo um relacionamento significativo entre as pontuações em MARCI e questionários de MAI, puderam validar a reivindicação de que ambas as medidas tocam aspectos relacionados dos processos metacognitivos.

Resultados e Discussão

Os resultados do presente estudo foram extraídos da aplicação de dois questionários aplicados aos estudantes cabo-verdianos que frequentam a formação profissional em Portugal, com o objectivo de avaliar o empenho dos mesmos nas tarefas de formação, no quadro da dissertação de mestrado em Psicologia Social e das Organizações.

Para atingir os objectivos preconizados testamos as hipóteses que através do cruzamento de variáveis em estudo, designadamente as variáveis metacognitivas, a motivação, a auto-estima e as variáveis sócio-demográficas. Apresentaremos, igualmente, o resultado de outras variáveis que tenham a ver, eventualmente, alguma relação com o objecto do nosso estudo.

Os resultados mostram associação entre as variáveis em estudo e susceptíveis de condicionar o empenho dos estudantes cabo-verdianos em estudo. Associando as variáveis metacognitivas com o empenho na tarefa, concluímos, efectivamente existir alguma relação entre elas. Ou seja as variáveis metacognitivas influenciam o empenho dos formandos na tarefa, como poderemos confirmar mais à frente

Para testar a associação das variáveis utilizamos as medidas de associação baseadas em estatísticas do Qui-Quadrado. Os valores baixos indicam uma pequena associação enquanto os valores elevados indicam uma grande associação. Foi calculado o coeficiente Alpha de Cronbach, das componentes dos questionários aplicados, para avaliar a fidelidade. A validade do constructo foi observada através da análise dos componentes principais, com rotação Varimax, seguindo o método Kaiser. Recorreu-se ainda à análise factorial confirmatória utilizando o procedimento da máxima verosimilhança, para testar os componentes encontrados.

De um modo geral constata-se que podemos confirmar a hipótese de que a capacidade metacognitiva influencia o empenho na tarefa, admitindo um nível de confiança de 95%. Entretanto vamos apresentar os resultados para cada variável de modo a demonstrar a associação das variáveis metacognitivas com o empenho na tarefa.

O quadro 3 refere-se à associação da variável Conhecimento Condicional (CK) com o empenho na tarefa

Quadro 3: Teste Qui-Quadrado relativo ao Conhecimento Condicional /empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância. (2- sided)
Qui-Quadrado Pearson	96,271(a)	72	0,030
Ratio de Likelihood	61,431	72	0,808
Associação Linha por Linha	0,018	1	0,892
N	95		

(a) 91 células (95,8%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Em relação ao Conhecimento Condicional constatamos existir associação com o empenho na tarefa dos formandos, uma vez que o nível de significância do Teste Qui-Quadrado é inferior a 0,05 pelo que se rejeita a hipótese de as duas variáveis serem independentes, ou seja há evidências/significância estatística para aceitar de que são dependentes. De acordo com Hamilton (2005), as capacidades metacognitivas relacionam-se aos conhecimentos que o estudante possui acerca dos seus processos de pensamentos, como descreve e toma consciência dos seus próprios pensamentos, como auto-regula e auto-controla aquilo que está por fazer e como conduz as acções durante a resolução de problemas de matemática. Isto demonstra que o empenhamento nas tarefas de formação destes estudantes depende do conhecimento que têm dos seus próprios processos de pensamento.

Nesta componente os inquiridos responderam a algumas questões que nos levam a confirmar esta teoria., nomeadamente através das respostas às seguintes questões: “Sei quando cada estratégia que uso será mais eficaz”; “Uso os meus pontos fortes intelectuais para compensar os meus pontos fracos”; “Aprendo melhor, quando já sei alguma coisa sobre o assunto”, de entre outros são alguns exemplos do conhecimento que os estudantes têm de si próprio e que influencia o seu empenhamento nas tarefas da formação.

No que concerne à relação entre Conhecimento Declarativo e o empenho na tarefa apresentamos o teste de significância no quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Teste Qui-Quadrado relativo ao Conhecimento Declarativo e o empenho na tarefa da formação

	Valor	df	Assimptota Significância. (2- sided)
Qui-Quadrado Pearson	84,427(a)	92	0,700
Ratio de Likelihood	75,328	92	0,897
Associação Linha por Linha	0,075	1	0,785
N	95		

(a) 118 células (98,3%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado 0,01.

Atendendo ao Valor da significância do teste (0,700), portanto muito superior à fixada (0,05) é de se aceitar a hipótese da independência dessas duas variáveis. Pois não há significância estatística para dependência entre elas. Entretanto devido ao valor elevado do Qui-Quadrado de Pearson podemos admitir a existência de alguma relação entre elas. O valor do Phi (varia entre 0 e 1) é de 0,94 (ver quadro 4 em anexo 7), próximo de 1 o que confirma haver associação entre as duas variáveis, apesar de a significância ser superior à fixada. Esta evidência Estatística pode significar que o Conhecimento Declarativo e o empenhamento nas tarefas da formação desse grupo de estudantes não possuem grandes associações. Pois, através dos 8 itens que fazem parte desta componente, e de acordo com a estatística do teste, não influencia ou pouco influencia tem no empenhamento das tarefas da formação desse grupo de estudantes. Por exemplo: “Em termos intelectuais conheço os meus pontos fortes e fracos; “Eu sei que tipo de informação é mais importante para aprender”; “Sou bom a organizar a informação”; “Sou bom a recordar informações”; “Tenho controlo sobre a qualidade do que aprendo”; são alguns dos itens desta componente que não demonstraram qualquer influência no empenho nas tarefas de formação desses estudantes.

O quadro nº 5 apresenta a relação entre a variável metacognitiva Estratégia de Depuração e a variável empenho nas tarefas da formação.

Quadro 5: Teste Qui-Quadrado da Estratégia de Depuração e Empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	90,749(a)	68	0,034
Ratio de Likelihood	65,988	68	0,547
Associação Linha por Linha	0,009	1	0,926
N	95		

(a) 85 células (94,4%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado 0,01.

Analisando a associação entre as estratégias de depuração ou estratégias correctivas alternativas e o empenho na tarefa podemos concluir que não são independentes e que há relação entre elas. Pois o nível de significância do teste Qui-Quadrado (0,03) é inferior ao nível de significância fixada (0,05). Portanto aceita-se a hipótese de dependência ou seja há evidências estatísticas suficientes para a existência da associação. Esta associação demonstra que esse grupo de estudantes utiliza alguma estratégia na aprendizagem e que acaba por influenciar o seu empenho nas tarefas de formação. Por exemplo os itens desta componente, e de acordo com a

estatística do teste, têm associação com o empenhamento. Os itens que exemplificam esta associação são as seguintes: “Quando fico confuso, paro e releio”; “Paro e revejo informação nova que não está muito clara”; “Reavalio as minhas suposições, quando começo a ficar confuso”; “Mudo de estratégias quando não consigo compreender”; “Peço ajuda aos outros quando não compreendo alguma coisa”. Estes itens demonstram claramente a estratégia de aprendizagem que se adopta e que no nosso estudo acabou por ter influência na variável empenho.

De acordo com Borralho (1994), a metacognição está relacionada a duas palavras-chave: conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. A administração e controle dos processos cognitivos ocorrem através das interações de quatro classes de fenómenos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objectivos ou tarefas influenciados por essas experiências e as acções ou estratégias utilizadas. São os comportamentos dos sujeitos para atingir os objectivos desejados.

Os autores Nickerson, Perkins e Smith, cit. por Vieira (2001), complementam o conceito de metacognição apresentado por Flavell (1970), ao apontarem que a metacognição é o conhecimento que o sujeito possui sobre suas próprias forças e limitações. Ressalta-se, porém, que há resolvedores de problemas de matemática que são experientes, e, há também, os (as) inexperientes. De modo geral, a diferença entre eles (as) é que o experiente sabe melhor escolher o caminho adequado para a solução do problema, sabe reconhecer o que é importante no problema, descartando o que é acessório, abandonando aquilo que nada tem a oferecer e optando por caminhos promissores. Enquanto, para o inexperiente, isso acontece de maneira mais lenta. São estratégias que se utilizam para a aprendizagem ou para a resolução de qualquer problema.

As estratégias de aprendizagem são definidas como sendo actividades efectuadas pelo aprendiz a fim de facilitar a aquisição, o armazenamento, a evocação e a aplicação do conhecimento no momento de aprender. Romainville (1993) considera as estratégias de aprendizagem como conjuntos organizados de actividades e condutas que são conscientes, intencionais, relativamente planificadas e procedimentais. Por seu turno, para Naour e Torello (1991) a estratégia é uma abordagem organizada em função da tarefa que contém um método, um plano, um instrumento, uma técnica e comportamentos procedimentais. As estratégias fornecem um plano sequenciado do comportamento dos estudantes, desenhado para a realização de uma tarefa com sucesso, e conduzem o estudante a ser eficaz e eficiente.

O quadro 6 apresenta o teste de significância da variável avaliação e empenho nas tarefas da Formação.

Quadro 6 : Teste Qui-Quadrado relativo à Avaliação e Empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	72,173(a)	92	0,937
Ratio de Likelihood	65,116	92	0,985
Associação Linha por Linha	0,845	1	0,358
N	95		

(a) 116 células (96,7%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado 0,01.

Da análise do quadro 6 constatamos não existir associação entre as duas variáveis, pois o nível de significância é muito superior à fixada (0,05) e portanto é de aceitar a hipótese de independência entre as duas variáveis.

Os 6 itens da componente Avaliação não mostraram ter relação com o empenho nas tarefas da formação no nosso público-alvo. Isso pode significar que este grupo de estudantes não avalia a aprendizagem. Por exemplo “Quando termino uma tarefa, pergunto-me se aprendi tanto quanto poderia ter aprendido”; “Depois de ter resolvido um problema, pergunto a mim próprio se considere todas as opções”; “Após ter terminado, pergunto a mim próprio se fui bem sucedido na concretização dos meus objectivos”; “Depois de terminar, faço um resumo do que aprendi”, entre os restantes itens não manifestaram influência no empenho na tarefa neste grupo de estudantes, o que nos leva a concluir que podem eventualmente não avaliarem as tarefas desenvolvidas, antes de prosseguirem.

A estratégia de Gestão de informação é uma outra variável metacognitiva que não demonstrou ter associação com o empenho na tarefa da formação, uma vez que o nível de significância encontrado (0,31) é superior à fixada (0,05) e logo é de aceitar a hipótese de independência, pois está fora da região de aceitação.

Quadro 7: Teste Qui-Quadrado relativo à estratégia de Gestão de informação e Empenho na Tarefa

	Valor	df	Assíptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	127,175(a)	120	0,31
Ratio de Likelihood	96,771	120	0,941
Associação Linha por Linha	0,755	1	0,385
N	95		

(a) 154 células (99,4%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Analisando as componentes das variáveis metacognitivas, Monitoragem (M), Planejamento (P), Conhecimento Processual (PK), Memória (ME) e Raciocínio (RA) em relação ao empenho na tarefa, segundo os quadros (7 a 11) que se seguem, verificamos não existir associação entre elas e o empenho nas tarefas, já que há um intervalo de confiança de 95% os níveis de significância são superiores à fixada (0,05). Logo aceita-se a hipótese de independência das variáveis. O que significa que não há evidências estatísticas suficientes para aceitar a hipótese de dependências dessas variáveis, como podemos observar nos quadros seguintes.

Quadro 7: Teste Qui-Quadrado Monitoragem e Empenho na tarefa

	Valor	df	Assíptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	99,936(a)	100	0,483
Ratio de Likelihood	79,278	100	0,937
Associação Linha por Linha	1,95	1	0,163
N	95		

(a) 126 células (96,9%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Quadro 8: Teste Qui-Quadrado Planejamento e Empenho na tarefa

	Valor	df	Assíptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	78,205(a)	92	0,847
Ratio de Likelihood	69,828	92	0,959
Associação Linha por Linha	1,339	1	0,247
N	95		

(a) 118 células (98,3%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Quadro 9: Teste Qui-Quadrado Relação Conhecimento Processual/Empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	74,568(a)	72	0,395
Ratio de Likelihood	62,865	72	0,77
Associação Linha por Linha	0,409	1	0,522
N	95		

(a) 89 células (93,7 tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Quadro 10: Teste Qui-Quadrado Memória e Empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	130,801(a)	124	0,32
Ratio de Likelihood	88,31	124	0,994
Associação Linha por Linha	0,656	1	0,418
N	94		

(a) 158 células (98,8%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Quadro 11: Teste Qui-Quadrado Raciocínio e Empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	88,175(a)	108	0,919
Ratio de Likelihood	72,737	108	0,996
Associação Linha por Linha	0,135	1	0,714
N	94		

(a) 139 células (99,3%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Podemos concluir existir associação estatisticamente significativa entre algumas variáveis metacognitivas, designadamente o conhecimento condicional e estratégias de depuração e associações fracas entre as outras variáveis.

Ainda com os resultados obtidos neste estudo verificamos a existência de uma associação da variável auto-estima com o empenho na tarefa da formação, como se pode ver no quadro no quadro 12 na página 55.

De acordo com as respostas dos inqueridos, apresentamos um quadro que sintetiza essas informações e em função da sua auto-estima pessoal (ver o anexo 7). Podemos constatar que a auto-estima é uma variável que tem uma fraca associação ao empenho na tarefa dos formandos, como podemos verificar no quadro que se segue. Apesar de o estudo nos revelar que os estudantes cabo-verdianos têm uma auto-estima relativamente elevada (mais de metade com auto-estima superior a 40, numa escala de 28 a 49) a sua influência no empenho nas tarefas da

formação não é muito grande. Entretanto nota-se que existe influência, visto que há uma probabilidade de cerca de 80% de quanto maior a auto-estima maior o empenhamento nas tarefas (ver o anexo 7).

Quadro 12: Teste Qui-Quadrado entre auto-estima e o Empenho na tarefa

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	77,442(a)	68	0,203
Ratio de Likelihood	57,169	68	0,823
Associação Linha por Linha	0,985	1	0,321
N	89		

(a) 86 células (95,6%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,01.

Aplicando o teste Qui-Quadrado e assumindo o nível de significância de 5% constatamos que não existe associação directa entre esta variável e o empenho na tarefa da formação, uma vez que a significância encontrada é muito superior à fixada e, portanto está fora da região de aceitação pelo que se aceita a hipótese de independência.

Os resultados do estudo apontam para a existência de uma relação entre os estudantes bolsiros e o empenho nas tarefas da formação cujos resultados apresentamos no quadro nº 13 que se segue, onde se pode observar uma certa associação entre as duas variáveis.

Quadro 13: Estudantes Bolsheiros - Não Bolsheiros/Empenho nas tarefas da formação

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total	
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado		
Estudante	Bolsheiro	Frequência	3	14	32	5	0	54
		% within Estudante	5,6	25,9	59,3	9,3	0	100
		% within Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me	42,9	77,8	65,3	83,3	0	66,7
		% do Total	3,7	17,3	39,5	6,2	0,0	66,7
	Não Bolsheiro	Frequência	4	4	17	1	1	27
		% within Estudante	14,8	14,8	63,0	3,7	3,7	100
		% within Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me	57,1	22,2	34,7	16,7	100	33,3
		% do Total	4,9	4,9	21,0	1,2	1,2	33,3
Total	Frequência	7	18	49	6	1	81	
	% within Estudante	8,6	22,2	60,5	7,4	1,2	100,0	
	% within Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me	100	100	100	100	100	100	
	% do Total	8,6	22,2	60,5	7,4	1,2	100,0	

De acordo com o quadro^o13, os bolsheiros tendem a ser ligeiramente mais empenhados (“extremamente empenhado” e “muito empenhado”) nas tarefas da formação do que os não bolsheiros, 31,5% e 29,6% respectivamente. Contudo, analisando o item “pouco empenhado” constatamos haver mais estudantes bolsheiros pouco empenhados (83,3%) do que os não bolsheiros (16,7%). Se considerarmos os 3 primeiros itens do empenhamento (“extremamente empenhado”, “muito empenhado” e “empenhado”) concluiremos que de um modo geral os estudantes cabo-verdianos são empenhados nas tarefas da formação, independentemente da condição de ser bolsheiro ou não. Ao fazermos o teste Qui-Quadrado, constatamos que não existe uma associação linear entre as duas variáveis. A significância está acima da fixada à partida que é de 5%, situando em 0,23 (ver o quadro seguinte), o que nos leva a não aceitar a hipótese de que os estudantes bolsheiros são mais empenhados do que os não bolsheiros, apesar de não existirem diferenças significativas.

Quadro 14: Teste Qui-Quadrado entre Estudantes Bolsheiros - Não Bolsheiros e Empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Assíntota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	5,577(a)	4	0,233
Ratio de Likelihood	5,816	4	0,213
Associação Linha por Linha	0,091	1	0,763
N	81		

(a) 6 células (60,0%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 0,33.

Neste caso existem outras variáveis que concorrem para o empenho dos formandos cabo-verdianos que frequentam a formação profissional em Portugal que não seja apenas a questão financeira, como de resto já se verificou em relação ao contributo de outras variáveis.

Quanto à hipótese de que os estudantes bolseiros cabo-verdianos, de acordo com o resultado do estudo têm associação à variável fracasso, um dos itens da escala da autoestima pessoal de Rosenberg (1965) conforme o quadro nº15 que se segue:

Quadro 15: Estudantes Bolseiros - Não Bolseiros/Sinto que sou um Fracasso

		Sinto que sou um fracasso					
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Total	
É estudante	Bolsheiro	Count	25	20	7	1	53
		% within Estudante	47,2	37,7	13,2	1,9	100
		% within Sinto que sou um fracasso	56,8	87,0	77,8	25,0	66,25
		% do Total	31,3	25,0	8,8	1,3	66,3
	Não Bolsheiro	Count	19	3	2	3	27
		% within Estudante	70,4	11,1	7,4	11,1	100,0
		% within Sinto que sou um fracasso	43,2	13,0	22,2	75,0	33,75
		% do Total	23,8	3,8	2,5	3,8	33,8
Total	Count	44	23	9	4	80	
	% within Estudante	55,0	28,8	11,3	5,0	100,0	
	% within Sinto que sou um fracasso	100	100	100	100	100	
	% do Total	55,0	28,8	11,3	5,0	100,0	

A Análise deste quadro nos remete para uma análise semelhante ao quadro 13, pois as diferenças entre os bolseiros e não bolseiros que não se consideram um fracasso, não são significativas (84,9% contra 71,1%, como podemos observar no quadro 15. Atendendo a que a maioria destes estudantes não se considera um fracasso podemos inferir por analogia que são alunos motivados.

Quadro 16: Teste Qui-Quadrado entre Estudantes Bolseiros - Não Bolseiros e Sinto que sou um Fracasso

	Valor	df	Assimptota Significância.
Qui-Quadrado Pearson	9,740(a)	3	0,021
Ratio de Likelihood	10,277	3	0,016
Associação Linha por Linha	0,263	1	0,608
N	80		

(a) 3 células (37,5%) tem valor esperado menor que 5. O mínimo valor esperado é 1,35

Ao fazer o teste (Qui-quadrado) confirmamos que existe associação entre as duas variáveis. A significância do teste Qui-Quadrado é de 0,021 e portanto inferior à fixada (0,05) de acordo com o quadro 16.

Atendendo à significância do teste, somos a aceitar a hipótese de que os estudantes bolseiros consideram-se menos “um fracasso” do que os não bolseiros, o que demonstra que a este nível de confiança existe significância estatística para aceitar a dependência das variáveis.

Analisando o quadro 65 no anexo de distribuição das frequências constatamos que os estudantes bolseiros apresentam-se menos fracassados, por exemplo quando perguntados sobre se se consideram um fracasso, a maioria (57%) discorda totalmente enquanto, os estudantes não bolseiros apenas cerca de 43% é que discordam completamente (ver o quadro 15 e confrontar o quadro 65 no anexo 7).

A auto-estima tem associação com o empenho nas tarefas da formação. Pois associando as variáveis referentes às perguntas de 1.1 a 1.10 do questionário aplicado sobre auto-estima e variáveis sociodemográficas em anexo com o empenho nas tarefas de formação (2.1) constatamos existir dependência na maior parte delas verificando-se uma forte associação em algumas, o que nos leva a concluir que quanto mais elevada a auto-estima, melhor é o empenho nas tarefas da formação.

Por exemplo as questões “tenho muito orgulho de mim Próprio” e “Sinto-me útil” apresentam um nível de significância do Teste Qui-Quadrado de 0,000, o que demonstra uma forte associação com o empenho na tarefa e portanto aceita-se a hipótese de a auto-estima influenciar o empenho nas tarefas de formação dos formandos. Quanto à questão “Estou globalmente satisfeito comigo próprio a significância é 0,054 no limite da região de aceitação e portanto podemos concluir existir associação entre o estar satisfeito consigo próprio e o empenho. Estes dados podem ser confrontados no anexo 7 (outputs).

A Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) é um dos instrumentos mais utilizados para a avaliação da auto-estima global (Romano et al, 2006). Rosenberg, 1965, cit. por Romano et al (2006) refere-se a avaliação que a pessoa efectua e geralmente mantém em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor, que engloba uma componente predominantemente afectiva, expressa numa atitude de aprovação/reprovação em relação a si mesma.

De acordo com Vaz Serra (1986), cit. por Romano et al (2006), a auto-estima é a faceta mais importante do auto-conceito, encontra-se associado a aspectos avaliativos que o sujeito elabora a seu respeito, baseado nas suas capacidades e desempenho.

Fizemos a análise factorial dos questionários aplicados e apresentamos a seguir os resultados dessa análise dos questionários MAI & MARCI.

O quadro nº 17 apresenta a estatística descritiva das variáveis metacognitivas.

Quadro 17: Estatística descritiva

	Média	Desvio padrão	Análises N
MAI_CK	3,6601	0,86228	94
MAI_DK	3,5895	0,73971	94
MAI_DS	3,5968	0,87969	94
MAI_E	3,3993	0,80143	94
MAI_IMS	3,3936	0,83281	94
MAI_M	3,2812	0,81302	94
MAI_P	3,5012	0,83984	94
MAI_PK	3,4264	0,84028	94
MARCI_ME	3,2337	0,93305	94
MARCI_RA	3,1467	0,98894	94

Este quadro apresenta a média e o desvio padrão de cada uma das componentes do questionário MAI & MARCI que como podemos observar não apresentam diferenças significativas.

O quadro seguinte apresenta a Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis (parte superior) e os *p-value* as hipóteses H0: $p=0$ vs H1: $P>0$ (parte inferior).

Quadro 18:Matriz de Correlação de Pearson

	MAI_CK	MAI_DK	MAI_DS	MAI_E	MAI_IMS	MAI_M	MAI_P	MAI_PK	MARCI_ME	MARCI_RA	
Correlação	MAI_CK	1,000	,846	,799	,776	,796	,767	,761	,715	,674	,640
	MAI_DK	,846	1,000	,772	,840	,813	,761	,748	,757	,725	,694
	MAI_DS	,799	,772	1,000	,791	,844	,753	,697	,693	,706	,660
	MAI_E	,776	,840	,791	1,000	,843	,831	,711	,704	,666	,653
	MAI_IMS	,796	,813	,844	,843	1,000	,817	,718	,711	,677	,654
	MAI_M	,767	,761	,753	,831	,817	1,000	,815	,707	,664	,646
	MAI_P	,761	,748	,697	,711	,718	,815	1,000	,758	,738	,732
	MAI_PK	,715	,757	,693	,704	,711	,707	,758	1,000	,650	,597
	MARCI_ME	,674	,725	,706	,666	,677	,664	,738	,650	1,000	,923
	MARCI_RA	,640	,694	,660	,653	,654	,646	,732	,597	,923	1,000
Sig. (1-tailed)	MAI_CK	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_DK	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_DS	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_E	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_IMS	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_M	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MAI_PK	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MARCI_ME	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	MARCI_RA	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Verificamos que existem correlações significativas entre todas as variáveis. Contudo, elas são mais significativas entre as variáveis MAI e menos entre estas e as MARCI. Por exemplo, há uma forte relação entre os itens da componente Conhecimento Condicional e conhecimento declarativo (0,846) o que pode significar que o conhecimento que esse grupo de estudantes tem de si próprio tem relação com aquilo que revela conhecer. Da mesma forma que existe também uma forte relação entre o Conhecimento Declarativo e a Avaliação e a Gestão da Informação e entre esta e a Avaliação. Os itens da componente Planeamento e os da Memória e Raciocínio apresentam uma boa relação. Entretanto o Raciocínio e a Memória são as que revelam uma maior correlação (0,923).

O quadro que se segue dá o valor KMO e o teste de Bartlett.

Quadro 19: Teste de esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,922
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1085,726
	Df
	45
	Sig.
	0,000

Como podemos observar através do quadro 19, estamos perante um KMO de 0,922 que segundo Moroco (2003) é considerado excelente, de acordo com a recomendação face a Análise Factorial. Pois a tabela considera valor de KMO excelente entre 0,9 e 1,0; Boa entre 0,8 e 0,9; média entre 0,7 e 0,8; Medíocre entre 0,6 e 0,7; Mau, mas ainda aceitável entre 0,5 e 0,6 e inaceitável inferior ou igual 0,50. O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um p-value <0,001

e portanto concluímos que as variáveis estão correlacionadas significativamente, segundo as respostas dos formandos. O quadro da matriz anti-imagem (ver o quadro 68 no anexo 7) pode ser utilizado também para avaliar a adequação da AF às variáveis MAI & MARCI.

As matrizes de anti-imagem para a variância-covariância e para as correlações apresentam valores negativos de covariâncias e correlações parciais. Estes valores estimam as correlações entre as variáveis que não são devidas aos factores comuns. Os valores baixos destas correlações parciais indicam que as variáveis partilham um ou mais factores comuns, enquanto que valores altos sugerem que as variáveis são mais ou menos independentes. Os valores da diagonal principal são uma outra medida de adequação dos dados à Análise Factorial designada como medida de adequação da amostragem (MSA) para cada uma das variáveis da análise. Quando inferiores a 0,5 indicam que não se ajusta à estrutura definida pelas outras variáveis e neste caso deve considerar a sua eliminação da AF. No nosso caso os valores da MSA são todos superiores a 0,5, conforme o quadro 68 no anexo 7, sugerindo deste modo que todas as variáveis podem ser utilizadas.

Os quadros 20 e 21 apresentam as cumunalidades, os valores próprios e a percentagem da variância explicada.

Quadro 20: Cumunalidades

	Inicial	Extracção
MAI_CK	1,000	0,793
MAI_DK	1,000	0,830
MAI_DS	1,000	0,780
MAI_E	1,000	0,802
MAI_IMS	1,000	0,814
MAI_M	1,000	0,790
MAI_P	1,000	0,769
MAI_PK	1,000	0,693
MARCI_ME	1,000	0,714
MARCI_RA	1,000	0,671

Extraction Method: Principal Component Analysis.

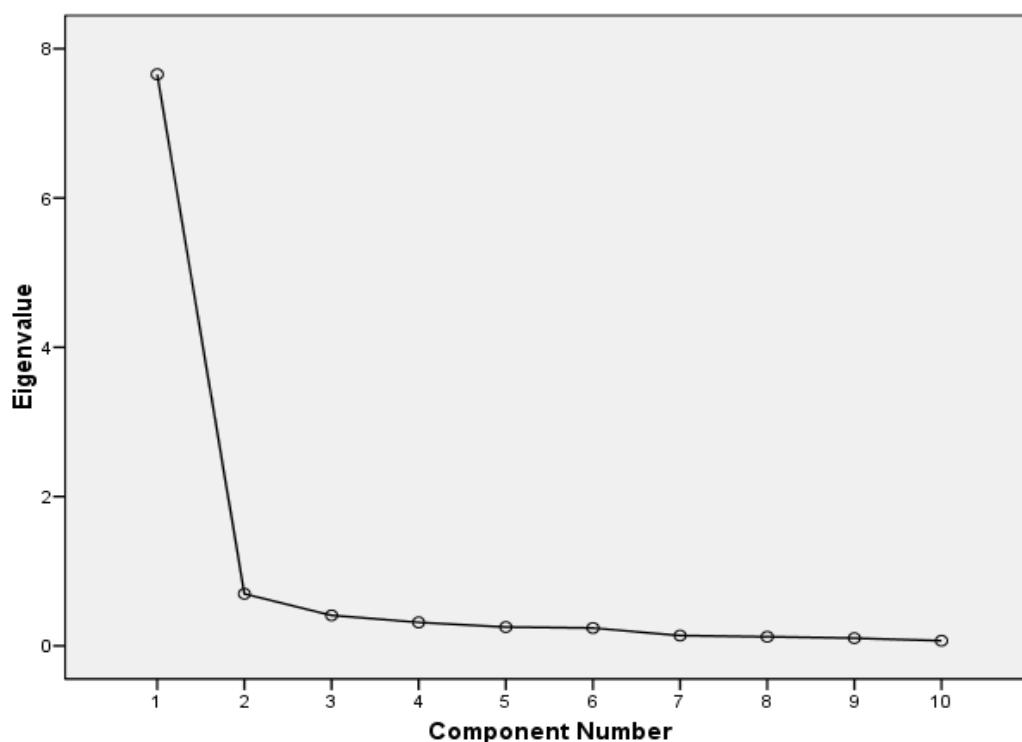
Quadro 21: Variância Total Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,657	76,570	76,570	7,657	76,570	76,570
2	0,697	6,971	83,541			
3	0,409	4,089	87,630			
4	0,314	3,142	90,772			
5	0,252	2,517	93,289			
6	0,240	2,396	95,685			
7	0,138	1,377	97,061			
8	0,122	1,219	98,281			
9	0,103	1,033	99,314			
10	0,069	0,686	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Como podemos constatar através dos resultados apresentados neste quadro, as comunalidades iniciais foram 1 (tal como sugere a regra da factorização da matriz de correlações e que para os factores extraídos a percentagem de variância comum das variáveis nos factores extraídos é superior a 50% para todas as variáveis. O quadro 20 apresenta os valores próprios para cada factor ou seja componente principal, uma vez que usamos ACP para extrair factores e percentagem da variância explicada. Segundo a regra de retenção dos factores com valores próprios superiores a 1, foi retido um único factor o que pode ser confirmado pelo Scree Plot que explica cerca de 77% da variância total.

Figura 1: Scree Plot



De acordo com as diversas literaturas a estrutura factorial da RSES tem suscitado alguma controvérsia. Com efeito alguns estudos sugerem uma estrutura unidimensional enquanto outros apontam para uma organização bidimensional (Dias, 1996; Rosenberg, 1965, 1979; Goldsmith, 1986; Hagborg, 1993; Marsh, 1996; McCarthy & Hoge 1982; Robins, 2001; Santos & Maia, 1999, 2003; Silbert & Tippet, 1965; Tafarodi, 2001), cit. por Romano e tal 2006).

Da análise em Componentes principais que fizemos obtivemos um único factor com valores próprios (eigenvalues) superiores a 1, que é 7,66 e que explica cerca de 77% da variabilidade total e os outros factores são todos inferiores a 1.

No nosso estudo aproximamos da forma original da RSES como unidimensional descrita por Rosenberg. Igualmente outros autores chegaram a uma estrutura unidimensional, como são os casos de (Azevedo & Faria, 2004; Silva e Faria, 1999, cit. por Romano et al 2006). Contudo como já se referiu outros estudos encontraram estrutura bidimensional, como é o caso da Ana Romano et al, 2006; Dias, 1996 entre outros já referidos.

De acordo com Goldsmith (1986) e Marsh (1996), cit. por Romano et al, 2006. As variações observadas na estrutura factorial podem estar relacionadas com as características das amostras utilizadas, particularmente ao nível do sexo e idade dos sujeitos, da sua capacidade de compreensão e do tipo de ocupação. Vários estudos sugerem que as respostas aos itens negativos, mesmo após a sua inversão, produzem factores independentes, o que pode significar que os sujeitos não interpretam da mesma maneira os itens formulados na negativa, remetendo para questões de âmbito metodológico (Marsh, 1996; Santos & Maia, 1999, 2003).

A consistência interna dos factores define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resultam nas respostas dos inqueridos. Isto é, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inqueridos têm opiniões diversas.

O Alpha de Cronbach é uma das medidas mais usada para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, podendo defini como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando consistência interna: Muito boa quando alpha é superior a 0,9; Boa com alpha entre 0,8 e 0,9; Razoável entre 0,7 e 0,8; Fraca entre 0,6 e 0,7 e inadmissível inferior a 0,6 (Pestana, M. e Gageiro, J., 2003)

Calculamos, igualmente, o coeficiente alpha de Cronbach, das componentes dos questionários aplicados, para avaliar a fidelidade, como podemos observar no quadro que se segue.

Quadro 22: Alpha de Cronbach

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MAI_CK	30,5682	44,834	0,857	0,792	0,960
MAI_DK	30,6389	46,046	0,885	0,831	0,959
MAI_DS	30,6315	44,698	0,851	0,780	0,960
MAI_E	30,8291	45,505	0,863	0,821	0,960
MAI_IMS	30,8347	45,041	0,872	0,822	0,959
MAI_M	30,9472	45,436	0,856	0,811	0,960
MAI_P	30,7272	45,193	0,848	0,791	0,960
MAI_PK	30,8019	45,779	0,791	0,675	0,962
MARCI_ME	30,9947	44,427	0,818	0,876	0,962
MARCI_RA	31,0817	44,179	0,785	0,864	0,963

De acordo com Hair et al. 1998, cit por Romano et al, 2006, são indicativos de consistência interna aceitável valores superiores a 0,60. No nosso caso consideramos ser muito boa a consistência interna, já que o alpha total é superior a 0,9 (ver o quadro 69 em no anexo 7), ou seja de 0,964, sem diferenças em relação ao alpha standardizado. Cada uma das 10 componentes MAI & MARCI apresenta um elevado alpha, todos superiores a 0,9, de acordo com o quadro 22, portanto uma consistência interna muito boa.

De um modo geral, todos os estudos relativos a RSES apresentam valores de consistência interna moderadamente elevados. A relação entre auto-estima e género existe e de acordo com o quadro seguinte ela se mostra tendencialmente maior no sexo feminino, ao contrário de muitos estudos realizados.

Quadro 23: Relação entre auto-estima e género

Sexo	Auto-estima						Total	%
	28 - 35	%	36 - 39	%	41 - 49	%		
Masculino	4	44%	8	38%	22	37%	34	38%
Feminino	5	56%	13	62%	37	63%	55	62%
Total	9	100%	21	100%	59	100%	89	100%

Em relação à idade, o resultado do nosso estudo aponta para uma tendência de a auto-estima aumentar com a idade como podemos verificar no quadro 24 que se segue.

Quadro 24: Relação entre auto-estima e idade

Idade	Auto-estima						Total	%
	28 - 35	%	36 - 39	%	41 - 49	%		
16	1	11,1%	0	0,0%	2	3,4%	3	3,4%
17	2	22,2%	1	4,8%	1	1,7%	4	4,5%
18	1	11,1%	2	9,5%	7	12,1%	10	11,4%
19	2	22,2%	5	23,8%	13	22,4%	20	22,7%
20	2	22,2%	5	23,8%	17	29,3%	24	27,3%
21	1	11,1%	4	19,0%	14	24,1%	19	21,6%
22	0	0,0%	2	9,5%	3	5,2%	5	5,7%
23	0	0,0%	2	9,5%	1	1,7%	3	3,4%
Total	9	100%	21	100%	58	100%	88	100%

Este estudo vai de encontro a alguns estudos que aponta para o aumento da auto-estima com o aumento da idade. Por exemplo, num estudo recente de meta-análise de trabalhos realizados sobre auto-estima, Kling et al., (1999), confirmaram esta conclusão e observaram ainda que esta se torna mais significativa na adolescência média. Por sua vez, Wylie (1979) não

observou qualquer tipo de relação entre idade e auto-estima. Outros estudos observaram que a auto-estima aumenta com a idade, no fim da adolescência e início da idade adulta (Cairns et al., 1990; Marsh, 1989; Rosenberg, 1979, 1985). No nosso caso verificamos que à medida que aumenta a idade a tendência é para a auto-estima aumentar. Aliás, a maior auto-estima concentra nas idades superiores a 20 anos, enquanto que nas idades mais baixas a auto-estima é mais baixa.

Nós analisamos, também a pretensão de regresso ao país de origem após conclusão da formação e a maior parte (60%) dos estudantes pretendem voltar a Cabo Verde logo após a formação, conforme podemos constatar no quadro que se segue. Este facto poderá constituir uma mais-valia para país já que irá reforçar a sua capacidade produtiva.

Quadro 25: Estudantes que tencionam regressarem a Cabo Verde após conclusão da formação

Regressar a Cabo Verde após a formação		
Respostas	Nº	%
Sim	53	59,6
Não	36	40,4
Total	89	100

Em relação a esses mesmos estudantes que tencionam regressar ao país a maioria (61%) pretende trabalhar por conta própria, criando a sua própria empresa, como se pode ver no quadro 25. Esta pretensão irá aumentar o empreendedorismo no país diminuindo a pressão da procura do emprego através do estado, tomando a iniciativa de criar a própria empresa, numa altura em que muito se fala nesta iniciativa no país, através de vários incentivos aos empreendedores, sobretudo os jovens.

Quadro 26: Estudantes que tencionam regressarem a Cabo Verde após a formação versus Opção de trabalho

Estudantes que regressam a Cabo Verde		
Categoria	Nº	%
Criar uma empresa	46	61,3
Trabalhar por conta de outrem	29	38,7
Total	75	100,0

Existem ainda outras variáveis que poderão ter influência no empenhamento nas tarefas destes estudantes, designadamente a opção pela escolha do curso, o tempo dedicado ao estudo, as saídas nocturnas, a vocação para o curso, o acompanhamento por parte das entidades responsáveis (instituições que os enviaram e a Embaixada de Cabo Verde em Portugal).

De acordo com o quadro 27, a maioria (54%) a escolha do curso foi individual, uma percentagem considerável 32% foi a instituição que os enviou que escolheu e apenas cerca de 14% foi a escolha da família. Esta situação pode ter alguma influência no empenho nas tarefas da formação, uma vez que se o estudante escolher o seu próprio curso poderá estar mais motivado e, eventualmente, ter melhor empenho.

Quadro 27: Opção na escolha do curso:

	Nº	%
Individual	51	54,3
Familiar	13	13,8
Instituição que o (a) enviou	30	31,9
Total	94	100,0
0	1	
Total	95	

A escolha individual do curso poderá estar associada à vocação inicial para o curso e podem ambas influenciar o empenho que o estudante tem nas tarefas da formação. O quadro 28 mostra-nos que a maioria (57,1%) dos estudantes tem vocação inicial para o curso que estão a frequentar, quando questionados se a escolha do curso tratava-se da sua vocação inicial., contra 43% que responderam que não era a sua vocação inicial para o curso que estão a frequentar.

Quadro 28: Vocação inicial para o curso

	Nº	%
Sim	52	57,1
Não	39	42,9
Total	91	100

Questionados quanto ao tempo dedicado aos estudos, também a maioria dedica mais do que uma hora a estudar por dia e apenas cerca de 34% dedica menos de uma hora por dia ao estudo como poderemos observar no quadro 29.

Quadro 29: Tempo dedicado ao Estudo por dia

	Nº	%
Menos de 1h	31	34,1
1 a 2h	44	48,4
mais de 2h	15	16,5
4	1	1,1
Total	91	100,0
0	4	
Total	95	

Em relação às Saídas nocturnas a maioria responde que saem à noite sendo que grande parte sai duas vezes por mês (ver o quadro em anexo 7).

Quanto ao acompanhamento a larga maioria diz não ter tido acompanhamento nem da instituição que os enviou nem da Embaixada de Cabo Verde em Portugal, 81% e 92% respectivamente (ver os quadros 30 e 31).

Quadro 30: Acompanhamento (visitas, telefonemas e outros) por parte da instituição que o (a) enviou

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Não	69	72,6	81,2	81,2
Sim	16	16,8	18,8	100,0
Total	85	89,5	100,0	
Missing	0	5,3		
System	5	5,3		
Total	10	10,5		
Total	95	100,0		

Quadro 31: Visita/Contacto por parte da Embaixada de Cabo Verde em Portugal

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Valid	Não	85	89,5	92,4	92,4
	Sim	7	7,4	7,6	100,0
	Total	92	96,8	100,0	
Missing	0	2	2,1		
	System	1	1,1		
	Total	3	3,2		
Total		95	100,0		

Ainda de acordo com o estudo a maioria (67,4%) considera não ter dificuldades que possa pôr em causa o sucesso no curso, contra uma percentagem considerável (32,6%) que considera ter dificuldades e que pode influenciar o sucesso no curso. Esta situação deve merecer atenção por parte das instituições envolvidas no processo de modo a evitar alguns desvios que isto pode provocar, sobretudo estando num país estrangeiro.

Quadro 32: Dificuldades no sucesso no curso

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Não	58	61,1	67,4	67,4
	Sim	28	29,5	32,6	100,0
	Total	86	90,5	100,0	
Missing	0	5	5,3		
	System	4	4,2		
	Total	9	9,5		
Total		95	100,0		

Questionados se formação por eles frequentada é prioritária para o desenvolvimento de Cabo Verde a grande maioria (91,3%) considera que sim e apenas 8,7% consideram não prioritário para o desenvolvimento do país. Isto demonstra alguma sintonia na escolha do curso em relação às prioridades de desenvolvimento do país. Importa monitorizar o regresso dos mesmos, conforme a pretensão que se demonstraram.

Uma outra mais valia é o facto de a maioria pretender trabalhar na área que se formou quando regressar a Cabo Verde, o que evita que se desperdice os recursos investidos. Estas informações podem ser verificadas nos quadros em anexo 7.

Ainda neste estudo constatamos, de acordo com o quadro que se segue, que a maioria (51,1%) dos estudantes quando confrontados se tivessem que escolher a formação entre Cabo Verde e Portugal por que país optaria escolheu Portugal. Enquanto que 48,9% escolheu Cabo Verde (ver o quadro em anexo 7). A justificação para os que escolheriam Portugal converge para o facto de este ter mais condições e apresenta maiores oportunidades. Dos que optariam por Cabo Verde a maioria justifica com questões familiares e de afectividade.

Questionados sobre a relação com os formandos e colegas a maioria considera ter boas relações tanto com os formandos como com os colegas, respectivamente 70,7% e 66,7%, de acordo com o quadro do anexo 7.

Considerações finais

Com este estudo pretendemos dar um contributo para a compreensão dos factores motivacionais e a sua associação com a aprendizagem e o empenho nas tarefas da formação, que estudo em particular entre alunos do ensino técnico-profissional, que se encontram numa situação desfavorecida, cuja existência de estudos são poucos, tal como refere Stipek (1997 cit. por Serra, 2005)

Tendo por base os pressupostos teóricos expostos anteriormente e de acordo com (Weiner, 1986, cit por Mansinho, Vanda (2005), o meio de proveniência do jovem pode significar uma considerável desvantagem académica a nível cognitivo, contudo a nível da auto-estima estes jovens não revelam nenhum défice. As atribuições que o aluno faz de si próprio, (êxito/fracasso) desempenha um papel fundamental na motivação, pois existe uma associação forte entre algumas variáveis da auto estima com o empenho nas tarefas de formação, como são os casos da satisfação consigo próprio, considerar-se a si próprio como sendo útil, e do orgulho em relação a si próprio. O nível de significância encontrado foi de 0,000, o que nos levou a aceitar a hipótese de associação e de influência (ver os quadros 28, 29 e 30 e do anexo 7).

Uma das conclusões neste estudo é que as variáveis metacognitivas influenciam o empenho nas tarefas dos estudantes cabo-verdianos que se encontram a frequentar cursos de formação profissional em Portugal. De acordo com Hamilton, 2005, as capacidades metacognitivas relacionam-se aos conhecimentos que o estudante possui acerca dos seus processos de pensamentos, como descreve e toma consciência dos seus próprios pensamentos, como auto-regula e auto-controla aquilo que está por fazer e como conduz as acções durante a resolução de problemas de matemática. Isto demonstra que o empenhamento nas tarefas de formação destes estudantes depende do conhecimento que têm dos seus próprios processos de pensamento. Por exemplo, nesta componente podemos apresentar algumas variáveis que confirmam esta relação: “Sei quando cada estratégia que uso será mais eficaz”; “Uso os meus pontos fortes intelectuais para compensar os meus pontos fracos”; “Aprendo melhor, quando já sei alguma coisa sobre o assunto”, de entre outros são alguns exemplos do conhecimento que o estudante tem de si próprio e que influencia no empenho nas tarefas da sua formação.

Essa conclusão é ainda reforçada pelo facto de que a componente Estratégia de Depuração como variável metacognitiva também influenciar o empenho nas tarefas de formação deste grupo de estudantes. A associação dessas variáveis demonstra que este grupo de estudantes aplica alguma estratégia na aprendizagem e que acaba por influenciar o empenho nas tarefas de formação. Por exemplo os itens desta componente, e de acordo com a estatística do teste, têm associação com o empenhamento. São os exemplos “Quando fico confuso, paro e releio”; “Paro e revejo informação nova que não está muito clara”; “Reavalio as minhas suposições, quando começo a ficar confuso”; “Mudo de estratégias quando não consigo compreender”; “Peço ajuda aos outros quando não compreendo alguma coisa”. Estes itens demonstram claramente a estratégia de aprendizagem que se adopta e que no nosso estudo acabou por ter influência na variável empenho.

De acordo com Borralho, 1994, a metacognição está relacionada a duas palavras-chave: conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. A administração e controle dos processos cognitivos ocorrem através das interacções de quatro classes de fenómenos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objectivos ou tarefas influenciados por essas experiências e as acções ou estratégias utilizadas. São os comportamentos dos sujeitos para atingir os objectivos desejados.

Os autores Nickerson, Perkins e Smith, (cit. por Vieira, 2001) complementam o conceito de metacognição apresentado por Flavell (1971), ao apontarem que a metacognição é o conhecimento que o sujeito possui sobre suas próprias forças e limitações. Ressalta-se, porém, que há resolvidores de problemas de matemática que são experientes, e, há também, os inexperientes. De um modo geral, a diferença entre eles é que o experiente sabe melhor escolher o caminho adequado para a solução do problema, sabe reconhecer o que é importante no problema, deixando de lado o que é acessório, abandonando aquilo que nada tem a oferecer e optando por caminhos promissores. Enquanto que, para o inexperiente, isso acontece de maneira mais lenta. São estratégias que se utilizam para a aprendizagem ou para a resolução de qualquer problema.

Concluimos ainda que as componentes avaliação, monitoragem, planeamento, conhecimento procedimental, memória e raciocínio não mostraram ter grandes associações com o empenho nas tarefas da formação do nosso público-alvo. Isso pode significar que este grupo de estudantes não tem em conta essas componentes no empenho das suas tarefas de formação. Contudo pelo resultado da estatística do teste podemos afirmar existir alguma relação.

Uma das conclusões a que chegámos é o facto de a maioria dos estudantes da nossa amostra estarem satisfeitos consigo próprio, sentem orgulho em si mesmo, como podemos constatar na análise dos resultados. Esta situação tem influência no empenho nas tarefas da formação, uma vez que os resultados obtidos, nos indica que, a auto-estima tem uma associação significativa com o empenho nas tarefas. A auto-estima destes estudantes é elevada, sendo que a maioria possui uma auto-estima acima de 40 numa escala de 28 a 49. A auto-estima aumenta com a idade é uma outra conclusão e é tendencialmente maior no sexo feminino.

Num estudo recente de meta-análise de trabalhos realizados sobre auto-estima, Kling et al., (1999), confirmaram esta conclusão e observaram ainda que esta se torna mais significativa na adolescência média. Por sua vez, Wylie (1979) não observou qualquer tipo de relação entre idade e auto-estima. Outros estudos observaram que a auto-estima aumenta com a idade, no fim da adolescência e início da idade adulta (Cairns et al., 1990; Marsh, 1989; Rosenberg, 1979, 1985). No nosso caso verificamos que á medida que aumenta a idade a tendência é para a auto-estima aumentar. Alias, a maior auto-estima concentra nas idades superiores a 20 anos, enquanto nas idades mais baixas a auto-estima é mais baixa.

Concluimos, igualmente, existir uma forte relação entre os itens da componente Conhecimento Condicional e Conhecimento Declarativo (0,846) o que pode significar que o conhecimento que esse grupo de estudante tem de si próprio tem relação com aquilo que revela conhecer. Da mesma forma que existe também uma forte relação entre o Conhecimento Declarativo e a Avaliação e a Gestão da Informação e entre esta e a avaliação. Os itens da componente Planeamento e os da Memória e Raciocínio apresentam, também, uma boa relação. Entretanto o raciocínio e a memória são as que revelam uma maior correlação (0,923).

Concluimos, ainda que tanto as variáveis metacognitivas quanto as da memória e raciocínio podem ser utilizados, pois existe uma forte correlação entre elas. Estamos perante um KMO de 0,922 que de acordo com João Moroco (2003) é considerado excelente, de acordo com a recomendação face a Análise Factorial. Pois a tabela considera valor de KMO excelente entre 0,9 e 1,0; Boa entre 0,8 e 0,9; média entre 0,7 e 0,8; Medíocre entre 0,6 e 0,7; Mau, mas ainda aceitável entre 0,5 e 0,6 e inaceitável inferior ou igual 0,50. O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um p-value <0,001 e portanto concluimos que as variáveis estão correlacionadas significativamente, segundo as respostas dos formandos.

O resultado do nosso estudo sugere uma estrutura unidimensional à semelhança de vários estudos efectuados, ao contrário de outros que apontam para uma organização bidimensional (Dias, 1996; Rosenberg, 1965, 1979; Goldsmith, 1986; Hagborg, 1993; Marsh, 1996; McCarthy & Hoge 1982; Robins, 2001; Santos & Maia, 1999, 2003; Silbert & Tippet, 1965; Tafarodi, 2001), cit. por Romano e tal 2006).

Sendo assim e com estes resultados a nível da auto-estima neste estudo aproximamo-nos da forma original da RSES como unidimensional descrita por Rosenberg. Igualmente outros autores chegaram a uma estrutura unidimensional, como são os casos de (Azevedo & Faria, 2004; Silva e Faria, 1999, cit. por Romano e tal 2006).

Cada uma das 10 componentes MAI & MARCI apresenta um elevado alpha, todos superior a 0,9, de acordo com o quadro 22, portanto uma consistência interna muito boa. De acordo com Hair et al. 1998, cit por Romano, são indicativos de consistência interna aceitável valores superiores a 0,60. No nosso caso consideramos ser muito boa a consistência interna, já

que o alpha total é superior a 0,9 (ver o quadro 69 em no anexo 7), ou seja de 0,964, sem diferenças em relação ao alpha standardizado.

Do estudo concluímos que estes estudantes são empenhados, independentemente da sua condição de bolseiro ou não bolseiro. Significando que não há uma relação directa entre bolseiro ou não bolseiro no empenho na tarefa e que as diferenças não são significativas.

A maioria dos estudantes pretendem regressar a Cabo Verde para dar o seu contributo para o desenvolvimento do seu país. Consideram o curso que estão a frequentar como sendo prioritário para o desenvolvimento de Cabo Verde. Uma percentagem considerável pretende criar a sua própria empresa ao regressar. Este facto associado às outras valências destes estudantes, pode significar uma mais-valia para o desenvolvimento do país. Acrescentando-se o facto de que mais de metade dos estudantes inquiridos manifestaram a vontade em regressar e em investir na criação do seu próprio emprego o que contribuirá com certeza para o desenvolvimento económico de Cabo Verde.

Uma outra conclusão a que chegamos é que a maioria dos estudantes entra atrasada no curso, devido à concessão tardia do visto de entrada em Portugal o que constitui na óptica deles, algum constrangimento no melhor acompanhamento das aulas nos primeiros meses. De igual modo constatamos neste estudo um deficiente acompanhamento aos estudantes, quer pela instituição que os enviou, quer por parte da Embaixada de Cabo Verde em Portugal.

A este respeito fomos saber a opinião da Dra Edna, a responsável pelo Departamento de Estudantes na Embaixada de Cabo Verde em Lisboa, que nos disse tratar-se de “um assunto complicado para Embaixada a questão do acompanhamento dos estudantes que frequentam cursos de formação profissional, uma vez que não existe um controlo por parte da Embaixada que muitas vezes só toma conhecimento que determinado aluno cabo-verdiano veio fazer formação em Portugal quando este se dirige ao departamento de estudantes da embaixada solicitando a sua inscrição no consulado porque a própria escola que o recebeu o reencaminhou para estes serviços”.

Esta responsável, acrescentou ainda a este respeito que os alunos são enviados pelo Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade e pelas Câmaras Municipais que fazem algum acompanhamento quando esporadicamente vêm para Portugal. Diz que “sobra sempre para a Embaixada” quando as escolas mandam contas destes alunos para serem pagas, relacionadas com a falta de pagamento do alojamento e outros. A família que se compromete a apoiar aos fins-de-

semana muitas vezes não têm cumprido eu resulta em vários outros problemas, nomeadamente em ausência de refeições durante os fins-de-semana.

Segundo este estudo a larga maioria não tem tido acompanhamento destas instituições e dos que tem é muito incipiente o que pode constituir em constrangimentos quer para o aproveitamento quer por outras práticas menos boa que pode resultar no abandono do curso e portanto em perdas de recursos investidos.

Concluimos também que grande parte dos estudantes preferem fazer a formação em Portugal, alegando o facto de existirem melhores condições e maiores oportunidades para os jovens, o que faz com as autoridades cabo-verdianas devam reflectir em relação às ofertas formativas e a qualidade dos formadores em Cabo Verde, por forma a tornar mais atractiva a formação interna.

Sobre esta matéria quisemos saber a opinião da Senhora Ministra do Trabalho Formação Profissional Família e Solidariedade de Cabo Verde, Dr^a Madalena Neves, que tem sob a tutela o sector da formação profissional, disse-nos em entrevista que esta muito preocupada com a situação dos estudantes cabo-verdianos que se encontram a estudar em Portugal, pois não existe um acompanhamento devidamente articulado entre as instituições intervenientes no processo de envio de jovens para formação no estrangeiro. Refere a este propósito que apesar de existirem protocolos entre Cabo Verde e Portugal com base nos quais os jovens são recebidos nas escolas portuguesas, no entanto o seu ministério sabe que um determinado jovem saiu para fazer formação quando ao regressar (se regressar) vai ao IIEFP solicitar a sua equivalência Profissional, o que no seu entender é muito complicado e não deveria acontecer desta forma.

Acrescenta a propósito que Cabo Verde deve encontrar a melhor forma para articulação evitar desperdício de recursos que são colocados à disposição do país.

Manifestou a preocupação em se rentabilizar a oferta formativa no estrangeiro e escolher apenas as áreas de especialização em falta no país.

Podemos assim concluir que o regresso destes estudantes a Cabo Verde reverterá numa grande mais-valia, uma vez que a maioria dos que são enviados pelas Câmaras Municipais e sobretudo as ditas periféricas onde se faz sentir ainda alguma carência em matéria de quadros formados. Ademais a maior parte dessas formações são consideradas pelo Governo de Cabo Verde como sendo prioritários para o desenvolvimento socioeconómico do país.

Não obstante a grande aposta na Formação Profissional eleita como um dos eixos estratégicos para o desenvolvimento socioeconómico de Cabo Verde, importa analisar em futuras investigações dentro da área temática, como por exemplo com que qualidade são ministrados os cursos de formação em vários sectores de actividade profissional e, questionar até que ponto essas mesmas acções de formação têm tido o impacto desejado no mercado de trabalho, nomeadamente se a formação melhorou a empregabilidade das pessoas.

Referências

- Abecassis, Maria Margarida (1995), Estratégias da formação: a criação de um sistema de estatísticas de formação profissional. Lisboa: DGEFP (Cadernos de Emprego; 4).
- Alves, O.; Asinelli, A. (2005). Aspectos Cognitivos, Metacognitivos e Afectivos Envolvidos na Resolução de problemas Matemáticos
- Baião, G.C (2001). Avaliação no Ensino Profissional _ Estudo Exploratório sobre Concepções de Professores e Representações de alunos do Curso de Hotelaria/Restauração. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Borrvalho, A. (1994). Aspectos metacognitivos na resolução de problemas de matemática: proposta de um programa de intervenção. Tese de Mestrado em Tecnologia da Educação. Associação de Professores de Matemática. Universidade de Évora, Portugal.
- Caetano, A.; Ferreira, J.M.; Neves, J.(2001), Manual de Psicossociologia das Organizações. McGraw-Hill de Portugal, Lda, p.262-279
- Caetano, A. (2008) Avaliação de Desempenho, o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber
- Cairns, E., Mc Whirter, L., Duffy, U., & Barry, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11(9), 937-944.
- Cascão, S.F. (1996). A Representação Social da Formação Profissional. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Cardim, José Casqueiro (1999): O Sistema de Formação Profissional em Portugal – 2ª Edição. CEDEFOP

- Cardim, José coord., [et al.] (1998), Práticas de formação profissional. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carta da Formação Profissional (2009). Ministério do Trabalho Formação Profissional e Solidariedade de Cabo Verde
- Comissão Interministerial para o Emprego (1991), Terminologia de formação profissional: alguns conceitos de base. Lisboa: SICT (Cadernos de Divulgação; 29).
- Ceitel, M.(2002). O Papel da Formação no desenvolvimento de novas competências. Gestão de Recursos Humanos, Contextos, Processos e Técnicas, 325- 328
- Deci & Ryan (1985), Motivação intrínseca e auto-determinação do comportamento humano. Nova York: Plenum.
- Estudo/Diagnóstico sobre o Mercado de Emprego em Cabo Verde, (2008). Ministério do Trabalho Formação Profissional e Solidariedade de Cabo Verde.
- Fontaine, A.M. (1988a). Motivação e realização escolar em função do contexto social. Revista Portuguesa da Pedagogia, 22, 313-336
- Fonseca, V. (1987) Exclusão Escolar como processo de Exclusão Social: algumas reflexões Sociológicas sobre as Dificuldades de Aprendizagem in Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social. Matos, M. & Simões, C.& Carvalhos (2000) Instituto de Reinserção Social
- Freire, R. (2004). Estudo de Estratégias Metacognitivas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem in Revista Técnica IPEP, São Paulo, v4 pp. 57-63
- Guia Prático: Normativa APA/2001-64. Centro de Documentação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Hill, M. & Hill, A. (2002). Investigação Por Questionário. (2ª Ed.) Ed. Sílabo: Lisboa
- Inquérito ao Mercado de Emprego (2008), Ministério da Qualificação e Emprego Cabo Verde

Inquérito Semestral ao Emprego, (2006). IEFP/INE Cabo Verde

Kling, C., Hyde, S.; Showers, J.; & Buswell, N. (1999). Gender differences in self-esteem: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.

Kleitman, S. & Stankov, L. (2007). Self-Confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences* 17, 161-173

Livro Branco da Formação Profissional (2003). Instituto do Emprego e Formação Profissional, Cabo Verde

Marsh, W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 818-819.

Maslow. A.H (1989). *Organizational Behavior. Readings and Exercises* Eighth Edition. McGraw-Hill International Editions

Miranda, R.M (2001). Formação Profissional como factor de Competitividade e de Desenvolvimento. *Perspectivas em Educação*, 119-124

Mcguigan, J. (1976). *A Psicologia Experimental _ Uma abordagem Metodológica*. Grupo de Editores Universitários.

Moroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lisboa

Naour & Torello (1991). Metacognition. [<http://muskingum.edu/cal/databse/Instruction.html>]

Peretti, J.M. (1997). *Recursos Humanos*, Lisboa: Edições Sílabo

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em contexto escolar*, Braga

- Pestana, H. & Gageiro, N. (2003) -Análise de Dados para Ciências Sociais
A - Complementaridade do SPSS. 3ª Edição revista e aumentada. Edições Sílabo.
- Plano Estratégico da Formação Profissional (2007). Instituto do Emprego e Formação
Profissional, Cabo Verde
- Plano Estratégico Para a Educação - Ministério da Educação, 2003
- Projeções demográficas corrigidas, INE-CV, Dezembro de 2007
- Regime Jurídico Geral da Formação Profissional (2003). Instituto do Emprego
e Formação Profissional, Cabo Verde.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição. Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia Reflexão
E Crítica*, 16(1), pp. 109-116
- Rocha, R.C.P (1995). As Escolas Profissionais e a Construção da Identidade
Social e Profissional dos Jovens: uma análise de três situações. Comunicação
apresentada no VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRFE,
Formação Profissional inicial e articulação com as situações de trabalho,
Lisboa.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes (Métacognition et performance à
l'université)*. Bruxelles: De Boeck.
- Romano, N., Jorge & Martins, T. (2006). Contributos para a validação da escala de auto-estima
de Rósenberg numa amostra de adolescentes da região interior Norte do país.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ:
Princeton University Press.
- Sá, I. (1999). O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes do 2º e 3º
ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 159-182.

- Santos, J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra e adolescentes: Resultados preliminares: In Avaliação psicológica: Formas e contextos (vol. VI, pp. 101-103). Braga: Apport.
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460-475.
- Serra, V. (2005). Motivação para a Aprendizagem e Auto-conceito em Crianças do 1º ano de escolaridade de um concelho interior rural. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sueli, E. & Evely B. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), pp.143-150.
- Stahl, T., Nyhan, B. & D'Aloja, P. (1993) _ A organização Qualificante _ uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos, Comissão da Comunidade Europeia.
- Vieira, E. (2001). “Representação mental: as dificuldades na actividade cognitiva e metacognitiva na resolução de problemas matemáticos”. *Psicologia Reflexiva e Crítica*, v. 14, n. 2, ISSN 0102- 7972. PA.

Anexos

Anexo 1: Análise dos resultados do Pré-teste do questionário

Caracterização da Amostra do Pré-teste (anexo e análise de dados)

A nossa amostra é constituída por estudantes cabo-verdianos que frequentam a formação profissional em Portugal. Para a aplicação deste questionário pré-teste baseamos numa amostra de formandos do 1º ano do curso de formação profissional da Escola de Formação Profissional Magestil, em Lisboa., composta por 13 formandos, sendo 46,2% do sexo masculino e 53,8% do sexo feminino. Estes formandos se encontram distribuídos pelos seguintes cursos: Comunicação e Marketing, Publicidade e Relações Públicas (3); Comunicação e Marketing (2); Informática de Gestão (6); Técnica de Gestão Informática (1) e Gestão (1).

O nível de escolaridade com que estes jovens entraram para os cursos varia do 9º ano ao 12º anos de escolaridade, sendo que a maioria tem 12º ano (38,5%), seguido dos que têm 9º ano (30,8%), depois os que têm 11º ano (23,1%) e os com 10º ano apenas 7,7%.

O curso da maioria deles (84,6%) tem o nível I de qualificação e apenas 15,4% de nível II, sendo que praticamente todos (92,3%) têm equivalência ao 12º ano de escolaridade de acordo com as respostas dos próprios formandos. Entretanto, confrontando as suas respostas com as informações da direcção da Escola constata-se que há um desfasamento nas respostas destes inquiridos Pois segundo a Direcção da escola, todos estes cursos frequentados por estes formandos são do nível III de qualificação profissional, o que significa que, eventualmente, poderão não ter entendido a questão ou não terem conhecimento claro sobre o conceito em questão.

A maioria destes formandos são das áreas Humanística (30,8%) e Económico Social (30,8%) e apenas 7,7% e 2,3% das áreas Científico Tecnológico e de Informática de Gestão respectivamente e oriundos dos concelhos da Praia e Ribeira Grande de Santiago, com maior destaque para este último, com 92,3% dos formandos e têm idades compreendidas entre 16 e 21 anos, sendo que a maioria com 21 (46,2%) e 20 (38,5%) anos respectivamente. Praticamente todos esses jovens residem fora do perímetro urbano de Lisboa, sendo que uns na região da Grande Lisboa e outros na Margem Sul do Tejo.

Apresentação dos principais resultados do Pré-teste

O questionário do pré-teste aplicado aos estudantes cabo-verdianos que frequentam a formação profissional em Portugal, concretamente na Escola Magestil foi dividido em três partes: uma primeira parte que avalia a questão da auto-estima pessoal e do desempenho; uma segunda parte que trata da questão da entrada para formação; e uma terceira que apresenta as informações socio-económicas e demográficas dos formandos.

De um modo geral considera-se satisfatório o resultado da aplicação do questionário pré-teste a este grupo de estudantes.

O quadro nº 1 que segue, apresenta os resultados gerais do pré-teste.

O quadro1 em anexo, apresenta as respostas de forma hierarquizada das mais frequentes para as menos frequentes.

Analisando o quadro 1 em anexo, constata-se que em relação à primeira parte das questões, apesar de terem uma auto-percepção positiva, contradizem-se, uma vez que cerca de 77% dos inquiridos afirmam que gostariam de sentir mais respeito por si próprios, o que denota alguma fragilidade.

O gráfico nº 1 representa a Análise Factorial Múltipla referente ao questionário pré-teste e permite-nos ter a ideia da concentração das respostas.

O gráfico em análise mostra a posição das 53 modalidades de respostas e as coordenadas de 13 registos. 30,1% da variância é explicada pelos dois eixos representados. As não respostas foram tidas em conta, mas não foram discriminadas. 17 modalidades não foram tidas em conta. Cada registo é representado por um ponto.

O quadro nº 2 que relaciona as variáveis responsabilidade e a capacidade de realizar uma tarefa

Quadro nº 2: Expectativa/Capacidade para realização de uma tarefa			
1.4. Sinto que sou capaz de fazer as coisas tão bem como as outras pessoas	Expectativa de assumir responsabilidade perante uma tarefa		
	Tende a reduzir minha motivação para trabalhar	Tende a aumentar a minha motivação para trabalhar	Aumenta bastante a minha motivação para trabalhar
Discordo totalmente	0,0%	100%	0,0%
Não concordo nem discordo	0,0%	50,0%	50,0%
Concordo	20,0%	0,0%	60,0%
Concordo totalmente	16,7%	83,3%	0,0%
TOTAL	15,4%	42,6%	30,8%

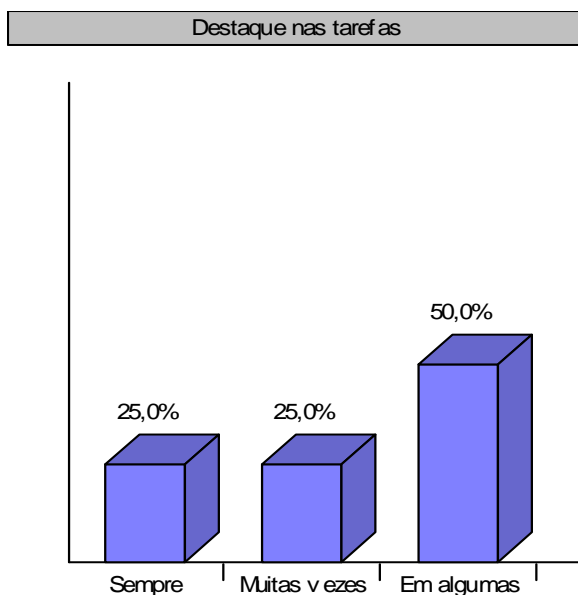
Da análise deste quadro pode-se depreender que apesar de metade dos inquiridos não concordarem e nem discordarem de que a expectativa de assunção de responsabilidade perante uma tarefa tende a aumentar a sua motivação para trabalhar, mais de 80%, são unânimes em concordar totalmente que essa expectativa de assunção de responsabilidade tende a aumentar a sua motivação para trabalhar. Pode-se afirmar, perante estes resultados que são indivíduos que não têm medo de assumir responsabilidades perante uma tarefa.

O quadro nº 3 apresenta o nível de empenhamento dos inquiridos, perante as tarefas de formação.

Quadro nº3: Empenho nas tarefas de formação	
Empenho nas tarefas da formação	%
Extremamente empenhado	7,7%
Muito empenhado	23,1%
Empenhado	61,5%
Pouco empenhado	7,7%
TOTAL	100,0%

De acordo com os resultados que se encontram no quadro 3, os inquiridos demonstram ser empenhados, pois 61,5% consideram-se empenhados nas tarefas de formação, cerca de ¼ (23,1%) muito empenhados e apenas cerca de 8% pouco empenhados.

O gráfico nº 1 faz referência aos destaques nas tarefas da formação por parte dos inqueridos. E como se pode ver pelo gráfico todos se destacam nas tarefas da formação, sendo que 25% destacam sempre e 25% destacam-se muitas vezes, enquanto que 50% se destacam em algumas.



Questionados sobre o tempo que dedicam aos estudos por dia, cerca de 54% responderam, dedicar-se menos de uma hora por dia, cerca de 39 afirmaram dedicar entre uma a duas horas diárias a estudar e apenas cerca de 8% mais de duas horas por dia.

Quanto ao aproveitamento em todos os módulos, cerca de 62% afirmam ter tido aproveitamento em todos os módulos e cerca de 39 tiveram dificuldades em alguns módulos. As razões apresentadas pela falta de aproveitamento foram a falta de motivação, dificuldade na língua portuguesa e falta de bases em informática.

A maior parte dos inquiridos (92,3%) estudam em casa, afirmando terem as condições propícias ao estudo (61,5%).

Questionados quanto á escolha do curso, se esta foi individual, familiar ou da instituição que o(a) enviou, 69,2% responderam a primeira opção e 30,8% a terceira. Para os inquiridos cuja escolha do curso tenha sido individual, as razões apresentadas foram as seguintes: oportunidade nas áreas d trabalho; Gosto pela área; oportunidade de fazer outro curso e melhorar as condições de vida Quanto à vocação para o curso, cerca de 62% dos inquiridos responderam que a formação corresponde a sua vocação e cerca de 39% responderam que não.

Relativamente aos critérios que estiveram na base da sua selecção para a formação, cerca 80% dos inquiridos responderam que foi o rendimento do agregado familiar, 7,7% área curricular que frequentaram antes de vir para a formação e 15,4% afiliação partidária. Cerca de 85% dos inquiridos responderam ter sido submetido a uma entrevista colectiva e 15,4% a uma entrevista individual.

Questionados sobre o acompanhamento por parte da instituição que o (a) enviou, a maioria (92,3%) respondeu que sim e afirmaram ter tido já visitas por três vezes. Quanto ao acompanhamento por parte da Embaixada de Cabo Verde em Portugal, a maioria (92,3%) respondeu que nunca foi contactado ou visitado por esta.

Quando questionados sobre a pretensão de regressar ou não a Cabo Verde após a conclusão da formação, a maioria (77%) responderam que sim e cerca de 23% responderam que não. E questionados sobre as razões da não pretensão do regresso, responderam o seguinte: “porque tenho que fazer a formação superior; possibilidade de encontrar emprego, uma vez que aqui a nível financeiro paga-se muito mais e depois aqui vou adquirir mais conhecimento; quando acabar este curso ficarei porque vou para universidade.”

Quanto á preferência em fazer esta formação em Cabo Verde em vez de Portugal, a maioria (84,6%) prefere Portugal e apresentaram as seguintes razões:

_ “Escolheria Portugal, porque aqui acho que é melhor e fico a conhecer a formação do país. Passo a ter mais conhecimento, novo ambiente”;

_ “Eu escolheria Portugal porque aqui temos mais oportunidades de estudar; porque aqui eu tenho mais capacidade de desenvolver os meus conhecimentos e aqui é tudo mais desenvolvido, por isso eu sinto que aqui eu posso adquirir a minha capacidade para tal”;

_ “Porque aqui tem mais condições de estudar; porque em Portugal existem mais meios para estudar e só depois regressaria para Cabo Verde; porque eu acho que aqui tem mais facilidades de estudar porque com isso ganhamos ajuda para estudo”;

_ “Portugal porque é um país mais desenvolvido e tem maior probabilidade de encontrar emprego, a nível financeiro é diferente do que em Cabo Verde”;

–“Portugal porque eu acho que em Portugal é mais confortável, mais fácil de se formar as pessoas;

–”Portugal, porque aqui tem mais condições de fazer este curso”;

–”Portugal, porque aqui tem mais condições para estudar; Portugal, porque tem mais meio necessário para essa formação.”

Dos inquiridos, a maioria (91,7%) é não bolseiro, 8,3% é bolseiro. Entretanto a maioria recebe apoio das Câmaras Municipais para o pagamento das propinas. Apenas 4 recebem apoio da família, sendo 3 até 20€ mensais e 1 entre 200 e 300€.

Em relação ao local de residência, a maioria (85%) vive em casa de familiares situadas em zonas suburbanas e 15% vivem em casa partilhada com colegas.

Estes são os principais resultados obtidos com a aplicação do questionário pré-teste. Estes resultados suscitam-nos algum interesse em aplicar o questionário final a outros estudantes, nomeadamente do 2º e do 3º ano, dado que o grau de maturidade é mais elevado e supostamente o nível de conhecimento também. Por outro lado a localização geográfica diferenciada dos estudantes, poderá fornecer-nos dados diferentes e que implica outro tipo de análise.

Anexo 2: Questionário Pré-teste



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Sou Mestranda em Psicologia Social e das Organizações no Instituto Superior de Psicologia Aplicada e estou a realizar um estudo sobre a motivação e o desempenho nos estudantes cabo-verdianos que frequentam cursos de formação profissional em Portugal, para a minha Dissertação.

Todas as respostas são estritamente confidenciais, não havendo respostas certas ou erradas.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados na elaboração da dissertação. *Solicito que seja sincero*

Obrigada

Maio de 2009

1. Gostaria que pensasse um pouco em si próprio e em cada frase a seguir, deve colocar X num só quadrado conforme o que estiver mais de acordo com que você pensa sobre si mesmo.

1.1. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto como as outras pessoas

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.2. Sinto que tenho muitas qualidades

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.3. Sinto que sou um fracasso

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.4. Sinto que sou capaz de fazer as coisas tão bem como as outras pessoas

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.5. Sinto que não tenho muito orgulho de mim mesmo(a)

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.6. Sinto-me inútil

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.7. Sinto que não sou bom em nada

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.8. Gostaria de sentir mais respeito por mim próprio

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.9. Globalmente, estou satisfeito comigo próprio

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.10. Tenho uma atitude positiva sobre mim próprio

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2. Tendo em conta as perguntas que se seguem, indique por favor, a sua opinião, colocando um X num só quadrado correspondente a sua escolha

2.1. Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me

- Extremamente empenhado
- Muito empenhado
- Empenhado
- Pouco empenhado
- Nada empenhado

2.2. Nas tarefas da formação eu destaco-me

- Sempre
- Muitas vezes
- Em algumas
- Em Poucas
- Em nenhuma

2.3. A expectativa de assumir a responsabilidade por alguma tarefa:

- Tende a reduzir bastante a minha motivação para trabalhar
- Tende a reduzir a minha motivação para trabalhar
- Não afecta minha motivação para trabalhar
- Tende a aumentar a minha motivação para trabalhar
- Aumenta bastante minha motivação para trabalhar

2.4. Quanto tempo dedica aos estudos por dia? Menos de 1h 1 a 2h mais de 2h

2.5. Tem tido aproveitamento em todos os módulos? Não Sim Em caso negativo apresente as razões _____

2.6. Onde é que costuma estudar? Em casa na Escola Outro lugar (especifique) _____

2.7. O lugar onde estuda tem condições necessárias ao estudo? Sim Não Porquê? _____

3. Identifique o curso que está a frequentar _____

4. Qual o nível de escolaridade com que entrou para a formação?

9º ano 12ºano Outro Qual? _____

5. Área Científico-escolar (a partir do 10º ano) _____

6. Qual o nível de escolaridade exigido para a entrada no curso que esta a frequentar? _____

7. A formação que está a frequentar, corresponde a que nível de qualificação

Nível I Nível II Nível III Nível IV Nível V

8. O curso que está a frequentar tem equivalência (escolar) ao 12º ano? Sim Não

9. A escolha do curso foi uma opção:

Individual Familiar Instituição que o (a) enviou

10. Essa formação corresponde à sua vocação inicial? Sim Não Em caso negativo que outro curso gostaria de fazer? _____

11. Que critérios estiveram na base da sua selecção? Critério nota Área curricular Rendimento do agregado familiar Afiliação partidária

12. Foi submetido(a) a alguma entrevista? Não Sim

12 a) Se, sim indique que tipo de entrevista _ Individual Colectiva

12.b) Foi Submetido a algum teste psicotécnico? Sim Não

13. Caso a escolha do curso tenha sido individual indique três razões que motivaram a sua escolha

1. _____

2. _____

3. _____

14. Se pudesse escolher, teria preferência em fazer esta formação em Cabo Verde em vez de ser em Portugal? Não Sim

Justifique a sua escolha _____

15. Iniciou o curso na data prevista? Sim Não Porquê? _____

16. Recebeu algum tipo de apoio ao chegar? Não Sim Se sim indique qual?

17. Tem tido acompanhamento (visitas, telefonemas e outros) por parte da instituição que o (a) enviou?

Não Sim Quantas vezes? _____

18. Alguma vez foi contactado (a) ou visitado (a) por algum representante da Embaixada de Cabo Verde em Portugal? Não Sim Quantas vezes? _____

19. Tem tido algumas dificuldades que no seu entender possa pôr em causa o sucesso do seu curso? Não Sim Em caso afirmativo diga quais?

20. Como tem sido a sua relação com os formadores? Boa Razoável Má

21. Como tem sido a sua relação com os colegas? Boa Razoável Má

22. Em relação ao espírito de ajuda na formação considera-se

Sempre disponível

Muitas vezes disponível

Disponível

Às vezes disponível

Indisponível

23- Alguma vez sentiu-se injustiçado na avaliação, em relação a outros colegas?

Não Sim _____

Em caso afirmativo diga porquê? _____

24. Considera esta área de formação prioritária para o desenvolvimento do seu país?

Sim Não

Justifique _____

25. Quando terminar a sua formação pretende regressar a Cabo Verde?

Sim Não

Justifique a sua opção _____

II Parte

Agora solicitamos que nos dê algumas informações a seu respeito. Salientamos mais uma vez o facto de todas as respostas serem confidenciais.

1. Nome _____

2. Contacto telefone _____ endereço e-mail _____

3. Local de Nascimento _____

4. Nacionalidade _____

5. Idade _____

6. Sexo: F M

7. Local de residência em Portugal _____

8. Ano de frequência de curso _____

9. Duração total do curso _____

10. Escola _____

11. Tem filhos?

Não Sim Quantos? _____ Idade dos filhos? _____

12. Qual o título de residência que possui e que lhe permite permanecer em Portugal?

Visto de Estudo

Autorização de Residência Temporária

Autorização de Residência Permanente

Nacionalidade Portuguesa

Data de validade _____/_____/_____

13. Tipo de alojamento

- Vive em casa própria
- Vive em casa partilhada com colegas
- Vive em quarto arrendado
- Vive em residência de estudantes
- Vive em casa de familiares

14. Despesa mensal com o alojamento

- Sem despesa
- Até 100€
- 100€ a 150€
- 150 € a 200€
- >200€

15. No caso de viver com familiares, contribui nas despesas da casa?

Não Sim valor da contribuição _____€

16. Alimentação

Normalmente onde faz as suas refeições? Em casa Cantina da escola

Outro Diga qual? _____

17. É estudante, Bolseiro Não bolseiro

18. No caso de bolseiro, qual a instituição que financia a sua formação? _____

19:No caso de não ser bolseiro, quem paga as propinas? _____

20. Qual o valor mensal da bolsa?

Até 300€ 300 a 500€ 500 a 750€

21. Recebe algum apoio financeiro da família? Não Sim

Qual o valor mensal desse apoio? Até 200€ 200€ a 300€ > 300€

22. Trabalha? Não Sim

22.a) Se sim, em que regime? Full time Part time

23. Quanto tempo demora para chegar à escola? Até 1h 1h a 2h

24. Que meio de transporte utiliza para chegar à escola? Autocarro Comboio Metro
Barco Carro Outro Qual? _____

24.a) Despesas com o transporte até 30€ 30 a 40€ 40 a 50€ ; 50 a 60€ >60€

25. Para terminar diga como costuma ocupar os seus tempos livres?

26. Costuma sair para se divertir à noite? Não Sim Quantas vezes por mês? _____

27. Data e Local onde está a responder ao inquérito ___/___/____ Local _____

28. Enumere as dificuldades que encontrou no preenchimento do questionário _____

Sugestões para a melhoria do questionário:

Muito obrigada pela sua colaboração
Antónia Rodrigues

Anexo 3: Questionário Metacognitivo

Anexo 4: Questionário sobre a auto-estima e variáveis metacognitivas

Anexo 5: Entrevistas exploratórias

Relato de algumas entrevistas exploratórias

20 de Março de 2009

Dr^a Hosana Barbosa

Directora Geral da Juventude

Na opinião da Dr^a Hosana Barbosa, Directora Geral da Juventude, existe uma ideia negativa sobre os jovens que frequentam formação profissional em Portugal.

Apesar disso afirma que a avaliação em termos gerais é positiva e que vão continuar a enviar jovens para formação, no entanto há que trabalhar no sentido de melhorar o processo, referindo-se nomeadamente a atribuição de vagas, dizendo que as escolas devem atribuir as vagas com mais antecedência, permitindo assim à DGJ fazer uma melhor divulgação e selecção dos candidatos fazendo uma melhor distribuição pelas ilhas e dar acesso a mais jovens em todo o arquipélago

Questionada sobre as desistências, a Directora Geral, afirma que possivelmente estarão ligadas ao subsídio que é atribuído ao aluno e que quando este falha por culpa das famílias que se comprometem em mandar algum apoio todos os meses garantindo assim a sua estadia na formação, nem sempre cumprem

A resolução deste problema passa pela criação de um fundo para suportar estas situações. Informou-nos que a região de Lisboa não está contemplada com subsídios, por isso é que muitos estudantes provavelmente trabalham

Sobre a questão do acompanhamento, a Dr^a Hosana, informou-nos que a DGJ recebe de 3 em 3 meses as avaliações que as escolas mandam sobre o aproveitamento dos alunos e 1 vez por ano a DGJ visita as escolas em Portugal. O que ainda é pouco na sua opinião

Na sua opinião, a DGJ está a ser muito paternalista neste processo sendo necessário repensar esta questão do acompanhamento já que a nível do ensino superior ele não existe.

No processo de selecção a directora geral afirma que a questão das escolas responderem a tempo e horas é fundamental para que tudo se processe de forma normal e ágil.

25 de Março de 2009

Dr^a Madalena Neves

Ministra do Trabalho Formação Profissional e Solidariedade

A Senhora Ministra Dr^a Madalena Neves, que tutela a pasta da formação profissional em Cabo Verde, disse-nos em entrevista que esta muito preocupada com a situação dos estudantes cabo-verdianos que se encontram a estudar em Portugal, pois não existe um

acompanhamento devidamente articulado entre as instituições intervenientes no processo de envio de jovens para formação no estrangeiro. Refere a este propósito que apesar de existirem protocolos entre Cabo Verde e Portugal com base nos quais os jovens são recebidos nas escolas portuguesas, no entanto o seu ministério sabe que um determinado jovem saiu para fazer formação quando ao regressar (se regressar) vai ao IEFP solicitar a sua equivalência Profissional, o que no seu entender é muito complicado e não deveria acontecer desta forma.

Acrescenta a propósito que Cabo Verde deve encontrar a melhor forma para articulação evitar desperdício de recursos que são colocados à disposição do país.

Manifestou a preocupação em se rentabilizar a oferta formativa no estrangeiro e escolher apenas as áreas de especialização em falta no país.

22 Abril 2009

Escola Profissional Magestil

Dr^a Sandra Oliveira

Directora Pedagógica

De acordo com Dr^a Sandra Oliveira, Directora Pedagógica da Escola Profissional Magestil em Lisboa onde decorreu o nosso pré-teste, a selecção dos alunos provenientes de Cabo Verde é feita de acordo com os requisitos necessários ao perfil de entrada para os cursos, cujas informações são enviadas previamente às Câmaras Municipais locais com as quais a escola tem protocolos assinados.

A escola garante um determinado numero de vagas aos alunos cabo-verdianos com idades apartir dos 15 anos e que ficam isentos do pagamento da matrícula e das propinas, beneficiando ainda de fotocópias e manuais.

Estes alunos terão que suportar as despesas com o seu alojamento, situação que tem resultado muitas vezes em problemas pois muitas vezes não conseguem suportar as despesas levando a escola a intervir.

A família de acolhimento, condição sine quanon para que sejam admitidos na Escola, mas nem sempre as coisas correm muito bem, pois estas famílias de acolhimento também or sua vez tem problemas financeiros e acabam por não apoiar tanto o aluno como deveria

A directora informou-nos ainda que os alunos mais recentes têm tido problemas ao nível da nutrição e por isso a escola resolveu oferecer-lhes refeições gratuitas na cantina da escola

Para os que chegaram atrasados a escola providenciou aulas complementares

Relativamente ao desempenho na formação, a Dr^a Sandra Oliveira, afirmou que a postura dos alunos cabo-verdianos na formação não é a mais correcta. Muitas vezes deixam módulos em atraso o que implica que terão que os fazer em época especial mediante o pagamento de uma propina extra

Por fim a Directora é referiu que por vezes o “facilitismo” pode complicar a situação e os colegas nacionais já reclamam direitos iguais no tratamento.

A conversa com o Senhor Ministro Adjunto do Primeiro Ministro e da Juventude e Desportos, Dr. Sidónio Monteiro, verificamos que as suas preocupações eram comuns às da senhora Ministra Dr^a Madalena Neves, pelo que entendemos não transcreve-la já que vão de encontro às preocupações que no fundo correspondem às do governo de Cabo Verde

18 de Novembro de 2009

Dr^a Edna Marta e Dr^a Sofia Ferraz

Departamento de Estudantes da Embaixada de Cabo Verde em Lisboa

Questionada sobre a situação dos estudantes cabo-verdianos que frequentam cursos de formação profissional nas escolas portuguesas, a diplomata recentemente colocada como responsável na Embaixada pela pasta dos Estudantes do Ensino técnico-profissional e superior, afirmou tratar-se de um assunto complicado para Embaixada uma vez que não existe um controlo por parte da embaixada que muitas vezes só toma conhecimento que determinado aluno cabo-verdiano veio fazer formação em Portugal quando este se dirige ao departamento de estudantes da embaixada solicitando a sua inscrição no consulado porque a própria escola que o recebeu o reencaminhou para estes serviços.

Sobre o Acompanhamento destes estudantes se ele existe ou não, a Dr^a Edna nos disse que os alunos são enviados pelo ICS e pelas Câmaras Municipais que fazem algum acompanhamento quando esporadicamente vêm para Portugal

Acrescenta ainda a este respeito que “sobra sempre pra Embaixada” quando as escolas mandam contas destes alunos pra pagar, relacionadas com a falta de pagamento do alojamento e outros. As famílias que se comprometem a apoiar aos fins de semana muitas vezes não têm cumprido eu resulta em vários outros problemas, nomeadamente em ausência de refeições durante os fins de semana

Sobre a questão do regresso destes estudantes após o término da sua formação, a responsável pelo departamento, afirmou que a Embaixada só toma conhecimento se um aluno regressou ou não, se este for ao consulado solicitar a declaração de isenção do pagamento das taxas alfandegárias e assim poder levar os seus bens. Mas neste aspecto e tratando-se de estudantes que não têm grandes posse para adquirir bens, são poucos os que solicitam este apoio

Defende que não existe um paralelismo entre os estudantes da formação profissional e os estudantes do ensino superior, que definitivamente estes últimos merecem um acompanhamento mais de perto e contínuo e que para isso há que melhorar a articulação com as instituições intervenientes no processo.

A **Dr^a Sofia Ferraz**, técnica superior do departamento de estudantes que tem acompanhado a situação dos estudantes, revelou-nos que quando os alunos chegam à Embaixada, muitas vezes não trazem informação sobre a escola pra onde vão e muito menos sobre o curso que irão frequentar. Trazem apenas o numero de telemóvel da pessoa responsável da escola e

pouco mais. Nestes casos é a Embaixada que entra em contacto com as escolas a fim de se poder reencaminhar o aluno.

Disse-nos que a integração destes alunos não se verifica, os problemas são mais graves do que os problemas enfrentados pelos alunos do ensino superior, e inclusive até o próprio Programa

Anexo 6: Protocolos assinados com as escolas

Anexo 7: Outputs



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Questionário

Sou Mestranda em Psicologia Social e das Organizações no Instituto Superior de Psicologia Aplicada e escolhi como tema da minha Dissertação a Avaliação de Desempenho de Estudantes Cabo-verdianos que frequentam cursos de Formação Profissional em Portugal – algumas variáveis explicativas.

Neste sentido agradeço a sua colaboração no preenchimento deste questionário, sendo que todas as respostas são estritamente confidenciais, não havendo respostas certas ou erradas.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados na elaboração da Dissertação.

Solicito que seja sincero

Obrigada

ANTÓNIA AMÍLCAR RODRIGUES

Outubro de 2009

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Avaliação de desempenho de estudantes cabo-verdianos que frequentam a FP em Portugal

Outubro de 2009

Questionário

1. Auto-estima Pessoal

Gostaria que pensasse um pouco em si próprio (a) e em cada frase a seguir, pintar uma só bolinha, conforme o que estiver mais de acordo com o que você pensa sobre si mesmo (a).

1.1. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto como as outras pessoas

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.2. Sinto que tenho muitas qualidades

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.3. Sinto que sou um fracasso

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.4. Sinto que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto as outras pessoas

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.5. Sinto que não tenho muito orgulho de mim mesmo(a)

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.6. Sinto-me inútil

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.7. Sinto que não sou bom em nada

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.8. Gostaria de sentir mais respeito por mim próprio

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.9. Globalmente estou satisfeito comigo próprio

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

1.10. Tenho atitude positiva sobre mim próprio

1. Discordo totalmente 2. Discordo
 3. Não concordo nem discordo 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

2. Empenho na tarefa

Tendo em conta as afirmações que se seguem indique, por favor, a sua opinião, pintando uma e uma só bolinha, em função da que mais se adequa a si

2.1. Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me

1. Extremamente empenhado 2. Muito empenhado
 3. Empenhado 4. Pouco empenhado
 5. Nada empenhado

2.2. Nas tarefas da formação eu destaco-me

1. Sempre 2. Muitas vezes 3. Em algumas
 4. Em poucas 5. Em nenhuma

2.3. A expectativa de assumir a responsabilidade por alguma tarefa

1. Tende a reduzir bastante a minha motivação para trabalhar
 2. Tende a reduzir minha motivação para trabalhar
 3. Não afecta a minha motivação para trabalhar
 4. Tende a aumentar a minha motivação para trabalhar
 5. Aumenta bastante a minha motivação para trabalhar

2.4. Quanto tempo dedica aos estudos por dia?

1. Menos de 1h 2. 1 a 2h 3. mais de 2h

2.5. Tem tido aproveitamento em todos os módulos?

1. Não 2. Sim

2.5.a) Em caso negativo apresente as razões

2.6. Onde é que costuma estudar?

1. Em casa 2. Na escola 3. Outro lugar

2.6.a) Se outro, especifique

2.7. O lugar onde estuda tem condições necessárias ao estudo?

1. Sim 2. Não

2.7.a) Porquê?

3. Entrada para a formação

Por favor responda a todas as questões, colocando um X numa só bolinha, conforme aquilo que estiver de acordo com a formação que está a frequentar

3. Identifique o curso que está a frequentar

4. Qual o nível de escolaridade com que entrou para a formação?

1. 9º ano 2. 12º ano 3. Outro

4.a) Se outro, diga qual?

5. Área Científico-escolar (a partir do 10º ano)

6. Qual o nível de escolaridade exigido para entrada no curso que está a frequentar?

7. A formação que está a frequentar corresponde a que nível de qualificação?

1. Nível I 2. Nível II 3. Nível III
 4. Nível IV 5. Nível V

8. O curso que está a frequentar tem equivalência (escolar) ao 12º ano?

1. Sim 2. Não

9. A escolha do curso foi uma opção:

1. Individual 2. Familiar 3. Instituição que o (a) enviou

10. Essa formação corresponde à sua vocação inicial?

1. Sim 2. Não

10.a) Em caso negativo que outro curso gostaria de fazer

11. Que critérios estiveram na base da sua selecção para o curso?

1. Critério nota 2. Área curricular
 3. Rendimento do agregado familiar 4. Afiliação partidária

12. Foi submetido(a) a alguma entrevista?

1. Não 2. Sim

12.a) Se sim, indique que tipo de entrevista

1. Individual 2. Colectiva

12.b) Foi submetido(a) a algum teste psicotécnico?

1. Sim 2. Não

13. Caso a escolha do curso tenha sido individual indique três razões que motivaram a sua escolha

14. Se pudesse escolher, teria preferência em fazer esta formação em Cabo Verde em vez de ser em Portugal?

1. Não 2. Sim

14.a) Justifique a sua escolha

15. Iniciou o curso na data prevista?

1. Sim 2. Não

15. a) Porquê?

16. Recebeu algum tipo de apoio ao chegar?

1. Não 2. Sim

16.a) Se sim indique qual?

17. Tem tido acompanhamento (visitas, telefonemas e outros) por parte da instituição que o (a) enviou?

1. Não 2. Sim

17.a) Se sim, quantas vezes?

18. Alguma vez foi contactado(a) ou visitado(a) por algum representante da Embaixada de Cabo Verde em Portugal?

1. Não 2. Sim

18.a) Em caso afirmativo, quantas vezes?

19. Tem tido algumas dificuldades que no seu entender possa pôr em causa o sucesso do seu curso?

1. Não 2. Sim

19.a) Em caso afirmativo, diga quais?

20. Como tem sido a sua relação com os formadores?

1. Boa 2. Razoável 3. Má

21. Como tem sido a sua relação com os colegas?

1. Boa 2. Razoável 3. Má

22. Em relação ao espírito de ajuda na formação considero-me

1. Sempre disponível 2. Muitas vezes disponível
 3. Disponível 4. Às vezes disponível
 5. Indisponível

23. Alguma vez sentiu-se injustiçado (a) na avaliação, em relação a outros colegas?

1. Não 2. Sim

23.a) Em caso afirmativo diga porquê?

24. Considera esta área de formação prioritária para o desenvolvimento de Cabo Verde?

1. Sim 2. Não

24.a) Justifique

25. Quando terminar a sua formação pretende regressar a Cabo Verde?

1. Sim 2. Não

25.a) Justifique a sua opção

25 b). Ao regressar a Cabo Verde pretende trabalhar na área em que se formou?

1. Sim 2. Não 3. Outro

25 c) Se outro, especifique

25 d) Ao regressar a Cabo Verde pretende:

1. Criar uma empresa 2. Trabalhar por conta de outrem

II - Parte - Dados pessoais

Agora solicitamos que nos dê algumas informações a seu respeito. Salientamos mais uma vez o facto de todas as respostas serem confidenciais.

1. Nome

2. Contacto

2.a) Endereço e-mail

3. Local de Nascimento (Zona, Concelho)

4. Nacionalidade

5. Idade

6. Sexo

1. F 2. M

7. Estado Civil

8. Local de residência em Portugal

9. Ano de frequência do Curso

10. Duração do curso

11. Nome da escola onde estuda

12. Tem Filhos(se não passe a pergunta 13)?

1. Não 2. Sim

12.a) Em caso afirmativo, Quantos?

12.b) Idade dos filhos

13. Qual o título de residência que possui e que lhe permite permanecer em Portugal?

1. Visto de estudo
 2. Autorização de Residência Temporária
 3. Autorização de Residência Permanente
 4. Nacionalidade Portuguesa

13.a) Data de validade do título de residência

14. Tipo de alojamento

1. Vive em casa própria
 2. Vive em casa partilhada com colegas
 3. Vive em quarto arrendado
 4. Vive em residência de estudantes
 5. Vive em casa de familiares

15. Despesa mensal com o alojamento (Euros)

1. Sem despesas 2. até 100 3. 100-150
 4. 150-200 5. > 200

15 a). No caso de viver com familiares, contribui nas despesas da casa?

1. Não 2. Sim

15.b) Em caso afirmativo qual é o valor da contribuição?

16. Normalmente, onde faz as suas refeições?

1. Em casa 2. Cantina da Escola 3. Outro

16.a) Se outro diga qual?

17. É estudante

1. Bolseiro 2. Não Bolseiro

17 a). No caso de ser bolseiro, que instituição financia a sua formação?

17 b). No caso de não ser bolseiro, quem paga as suas propinas?

18. Qual o valor mensal da bolsa

1. Até 300 2. 300-500 3. 500-750

19. Recebe algum apoio financeiro da família?

1. Não 2. Sim

19.a) Qual o valor mensal desse apoio?

1. Até 200 2. 200-300 3. >300

20. Trabalha?

1. Não 2. Sim

20.a) Se sim, em que regime?

1. Full time 2. Part time

21. Quanto tempo demora para chegar à Escola?

1. Até 1h 2. 1h-2h

22. Que meio de transporte utiliza para chegar a escola?

1. Autocarro 2. Comboio 3. Metro 4. Barco
 5. Carro 6. Outro

22.a) Se outro qual?

22.b) Despesas de transportes

1. Até 30 2. 30-40 3. 40-50 4. 50-60 5. >60

23. Diga como costuma ocupar os seus tempos livres

24. Costuma sair para se divertir à noite?

1. Não 2. sim

24.a) Se sim, quantas vezes por mês?

25. Data e local onde está a responder o inquérito



19	Depois de terminar uma tarefa, pergunto a mim próprio se existia uma maneira mais fácil de a fazer	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
20	Tenho controlo sobre a qualidade do que aprendo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
21	Analiso-me periodicamente para conseguir compreender as relações que considero importantes	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
22	Antes de começar, interrogo-me sobre a matéria	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
23	Penso nas várias formas de resolver um problema e escolho a melhor opção	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
24	Depois de terminar, faço um resumo do que aprendi	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
25	Peço ajuda aos outros quando não compreendo alguma coisa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
26	Sempre que necessário, consigo motivar-me para aprender	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
27	Estou consciente das estratégias que uso quando estudo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
28	Dou por mim a analisar a utilidade das estratégias enquanto estudo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
29	Uso os meus pontos fortes intelectuais para compensar os meus pontos fracos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
30	Foco a minha atenção no significado e importância das novas informações	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
31	Crio os meus próprios exemplos para tornar as informações mais significativas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
32	Sei avaliar bem a minha compreensão das coisas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
33	Utilizo de forma automática estratégias úteis de aprendizagem	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
34	Efectuo pausas regulares para verificar a minha compreensão	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
35	Sei quando cada estratégia que uso será mais eficaz	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
36	Após ter terminado, pergunto a mim próprio se fui bem sucedido na concretização dos meus objectivos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
37	Faço desenhos ou esquemas para me ajudar na compreensão do que estou a aprender	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
38	Depois de ter resolvido um problema, pergunto a mim próprio se considere todas as opções	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
39	Tento reformular as novas informações por palavras minhas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
40	Mudo de estratégias quando não consigo compreender	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
41	Uso a estrutura organizativa do texto para me ajudar a aprender	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
42	Eu leio cuidadosamente as instruções antes de começar uma tarefa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
43	Pergunto-me se aquilo que estou a ler tem alguma relação com o que já sei	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
44	Reavalio as minhas suposições, quando começo a ficar confuso	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
45	Organizo o meu tempo de forma a melhor concretizar os meus objectivos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
46	Aprendo mais quando o tema me interessa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
47	Tento dividir o estudo em pequenas etapas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
48	Concentro-me mais no significado geral do que em especificidades	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
49	Quando estou a aprender algo novo, interrogo-me sobre a qualidade da minha aprendizagem	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
50	Quando termino uma tarefa, pergunto-me se aprendi tanto quanto poderia ter aprendido	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
51	Paro e revejo informação nova que não está muito clara	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
52	Quando fico confuso, paro e releio	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

2552



ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Preencha

assim
 assim não

MAI & MARCI

By Schraw & Dennison. (1994) - Kleitman & Stankov (2007)

Instruções

Solicitamos a sua colaboração para o preenchimento do seguinte questionário, com o qual pretendemos recolher informação sobre as suas auto-percepções.

O que nos interessa são as suas opiniões, pelo que não existem respostas certas ou erradas. É de primordial importância que responda de forma espontânea e sincera.

Nas questões seguintes, assinale, preenchendo o círculo (●) correspondente ao grau de aplicação da frase a si relativamente a cada afirmação.

Utilize a seguinte chave de resposta:

1. Não se aplica **rigorosamente nada** a mim (0%);
2. Aplica-se **pouco** (25%);
3. Aplica-se **em parte** a mim (50%);
4. Aplica-se **muito** (75%);
5. Aplica-se **completamente** a mim (100%).

1	Pergunto-me periodicamente se estou a atingir os meus objectivos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2	Tomo em consideração as várias alternativas a um problema antes de responder	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3	Tento usar estratégias que tenham resultado no passado	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4	Enquanto estou a aprender, controlo o meu próprio ritmo, a fim de ter tempo suficiente	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
5	Em termos intelectuais conheço os meus pontos fortes e fracos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6	Eu penso sobre o que realmente necessito de aprender antes de começar uma tarefa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7	Tenho noção do que fiz, quando termino uma prova	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8	Estabeleço objectivos específicos, antes de começar uma tarefa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9	Abrando o meu ritmo quando me deparo com informações importantes	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10	Eu sei que tipo de informação é mais importante para aprender	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
11	Interrogo-me se considerarei todas as opções, quando estou a resolver um problema	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
12	Sou bom a organizar a informação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
13	Foco conscientemente a minha atenção na informação importante	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
14	Tenho um objectivo específico para cada estratégia que aplico	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15	Aprendo melhor, quando já sei alguma coisa sobre o assunto	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16	Sei o que o professor espera que eu aprenda	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17	Sou bom a recordar informações	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18	Utilizo diferentes estratégias de aprendizagem, dependendo da situação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>



53	A minha memória está acima da média	○ ○ ○ ○ ○
54	Para resolver um problema, confio nas capacidades de raciocínio	○ ○ ○ ○ ○
55	Comparativamente com outras capacidades intelectuais (como por exemplo, atenção, raciocínio) a minha memória é boa	○ ○ ○ ○ ○
56	Gosto de estar envolvido em actividades que exijam algum tipo de raciocínio	○ ○ ○ ○ ○
57	Consigo lembrar-me de mais coisas do que a média das pessoas	○ ○ ○ ○ ○
58	Sinto-me confiante quando resolvo problemas que exigem capacidade de raciocínio	○ ○ ○ ○ ○
59	Estou satisfeito(a) com a minha memória	○ ○ ○ ○ ○
60	Numa situação de exame, é através do meu raciocínio, que na maior parte das vezes dou respostas correctas	○ ○ ○ ○ ○
61	Descrevo-me como uma pessoa com capacidade de raciocínio acima da média	○ ○ ○ ○ ○
62	Eu confio na minha memória para obter sucesso nos exames	○ ○ ○ ○ ○
63	Estou contente com as minhas capacidades de raciocínio	○ ○ ○ ○ ○
64	Gosto de estar envolvido em actividades que requerem que me lembre de coisas	○ ○ ○ ○ ○
65	Eu consigo raciocinar melhor do que a média das pessoas	○ ○ ○ ○ ○
66	Para efeitos de exame, eu memorizo a matéria facilmente	○ ○ ○ ○ ○
67	Comparativamente com as minhas outras capacidades cognitivas, o meu raciocínio é perfeito	○ ○ ○ ○ ○
68	Eu tenho boa memória	○ ○ ○ ○ ○

Habilitações literárias (número de anos completos de escolaridade):

Média obtida no último ano/curso frequentado:

Indique as duas disciplinas onde obteve **maior sucesso** e as respectivas classificações

Indique as duas disciplinas onde obteve **maior insucesso** e as respectivas classificações

Quadro 1: Relação Conhecimento Condicional / Empenhamento nas tarefas da formação

MAI_CK	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,40	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
1,75	0	0	1	0	0	1
1,80	0	0	1	0	0	1
2,20	0	0	3	1	0	4
2,75	0	0	1	0	0	1
2,80	1	0	0	1	0	2
3,00	1	1	0	1	0	3
3,20	1	2	5	0	0	8
3,40	0	3	4	0	0	7
3,60	2	1	5	2	0	10
3,75	0	0	1	0	0	1
3,80	2	4	10	0	0	16
4,00	1	1	8	1	0	11
4,20	0	3	7	0	0	10
4,40	0	1	6	0	0	7
4,60	1	0	0	0	1	2
4,80	0	2	3	1	0	6
5,00	0	1	1	0	0	2
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 2: Medidas Simétricas Conhecimento Condicional / empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	1,007	0,030
Nominal	Cramer's V	0,503	0,030
	Contingency Coefficient	0,709	0,030
Nº de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando assíntota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 3: Relação Conhecimento Declarativo / Empenhamento nas tarefas da formação

MAI_DK	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,63	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
2,25	0	0	2	0	0	2
2,38	0	0	1	0	0	1
2,50	0	0	0	1	0	1
2,88	2	1	0	1	0	4
3,00	0	1	3	0	0	4
3,13	0	1	3	0	0	4
3,25	0	1	5	0	0	6
3,29	0	0	1	0	0	1
3,38	1	1	3	1	0	6
3,50	1	1	4	0	1	7
3,63	0	4	1	2	0	7
3,75	1	1	3	0	0	5
3,86	0	1	1	0	0	2
3,88	1	0	8	1	0	10
4,00	2	2	4	0	0	8
4,13	1	0	8	0	0	9
4,14	0	0	1	0	0	1
4,25	0	1	4	0	0	5
4,38	0	2	1	0	0	3
4,43	0	1	0	0	0	1
4,50	0	1	2	1	0	4
4,88	0	0	1	0	0	1
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 4: Medidas Simétricas Conhecimento declarativo / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	0,943	0,700
Nominal	Cramer's V	0,471	0,700
	Contingency Coefficient	0,686	0,700
Nº de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 5: Relação Estratégias de Depuração / Empenhamento nas tarefas da formação

	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
MAI_D 0,40	0	0	2	0	0	2
S 1,00	0	2	0	0	0	2
1,80	0	0	1	0	0	1
2,20	0	0	0	1	0	1
2,60	0	0	0	1	0	1
2,80	0	3	5	0	0	8
3,00	2	0	6	2	0	10
3,20	1	0	0	0	0	1
3,40	0	0	6	0	0	6
3,50	0	1	0	0	0	1
3,60	1	4	9	0	0	14
3,80	2	1	7	1	0	11
4,00	2	2	7	1	0	12
4,20	0	3	3	0	0	6
4,40	1	3	5	0	0	9
4,60	0	1	3	0	1	5
4,80	0	0	3	1	0	4
5,00	0	0	1	0	0	1
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 6: Medidas Simétricas Estratégias de Depuração / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	0,977	0,034
Nominal	Cramer's V	0,489	0,034
	Contingency Coefficient	0,699	0,034
Nº de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 7: Relação Avaliação / Empenhamento nas tarefas da formação

MAI_E	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,33	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
1,50	0	0	0	1	0	1
1,83	0	1	0	0	0	1
2,00	0	0	1	0	0	1
2,33	0	0	1	0	0	1
2,50	0	0	1	0	0	1
2,67	2	1	3	1	0	7
2,80	0	0	1	0	0	1
2,83	0	1	2	0	0	3
3,00	1	0	2	2	0	5
3,17	1	1	4	0	0	6
3,20	0	0	2	0	0	2
3,33	0	4	4	1	0	9
3,50	0	2	7	0	1	10
3,67	1	0	12	0	0	13
3,80	0	0	1	0	0	1
3,83	2	2	5	1	0	10
4,00	0	2	3	0	0	5
4,17	1	1	3	1	0	6
4,33	1	2	2	0	0	5
4,50	0	0	1	0	0	1
4,67	0	1	1	0	0	2
4,83	0	1	0	0	0	1
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 8: Medidas Simétricas Avaliação / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	0,872	0,937
Nominal	Cramer's V	0,436	0,937
	Contingency Coefficient	0,657	0,937
N° de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 9: Relação MAI_Estratégias de Gestão de Informação / Empenhamento nas tarefas da formação

IMS	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremament e empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,56	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
1,11	0	1	0	0	0	1
1,44	0	0	1	0	0	1
1,56	0	0	0	1	0	1
2,11	0	0	0	1	0	1
2,33	0	0	2	0	0	2
2,56	0	0	0	1	0	1
2,57	0	0	1	0	0	1
2,63	1	0	0	0	0	1
2,78	0	0	2	0	0	2
2,88	0	1	0	0	0	1
2,89	1	0	1	0	0	2
3,00	0	0	3	1	0	4
3,11	1	1	3	0	0	5
3,13	0	0	1	0	0	1
3,22	1	1	6	0	0	8
3,33	0	2	6	0	0	8
3,38	0	0	1	0	0	1
3,44	0	2	2	1	0	5
3,56	2	3	4	0	0	9
3,67	1	0	3	1	1	6
3,78	0	1	4	0	0	5
3,89	1	1	3	0	0	5
4,00	1	0	4	1	0	6
4,11	0	0	4	0	0	4
4,33	0	2	1	0	0	3
4,44	0	0	2	0	0	2
4,56	0	2	0	0	0	2
4,67	0	2	0	0	0	2
4,89	0	0	2	0	0	2
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 10: Medidas Simétricas MAI_Estratégia de Gestão de Informação / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	1,157	0,310
Nominal	Cramer's V	0,579	0,310
	Contingency	0,757	0,310
	Coefficient		
Nº de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 11: Relação Monitoragem / Empenhamento nas tarefas da formação

MAI_M	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,57	0	0	2	0	0	2
1,17	0	1	0	0	0	1
1,43	0	0	1	0	0	1
1,57	0	0	0	2	0	2
1,71	0	1	0	0	0	1
1,86	0	0	1	0	0	1
2,00	0	0	2	0	0	2
2,71	0	1	2	0	0	3
2,83	0	2	1	1	0	4
2,86	0	0	5	0	0	5
3,00	2	1	7	0	0	10
3,14	0	0	2	1	0	3
3,17	0	0	1	0	0	1
3,29	3	2	3	1	1	10
3,43	1	3	8	1	0	13
3,57	1	3	5	0	0	9
3,71	0	0	6	0	0	6
3,83	0	1	0	0	0	1
3,86	0	0	1	1	0	2
4,00	0	1	2	0	0	3
4,14	1	1	4	0	0	6
4,29	0	1	1	0	0	2
4,33	1	0	0	0	0	1
4,43	0	1	1	0	0	2
4,57	0	0	3	0	0	3
4,71	0	1	0	0	0	1
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 12: Medidas Simétricas Monitoragem / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	1,026	0,483
	Cramer's V	0,513	0,483
	Contingency Coefficient	0,716	0,483
Nº casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando assíptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro13: Relação Planejamento / Empenhamento nas tarefas da formação

MAI_P	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,57	0	0	2	0	0	2
1,17	0	1	0	0	0	1
1,29	0	0	0	1	0	1
1,71	0	0	1	1	0	2
2,00	0	0	1	0	0	1
2,17	0	0	1	0	0	1
2,57	0	1	0	0	0	1
2,71	0	2	3	0	0	5
2,86	0	1	3	0	0	4
3,00	1	0	2	1	0	4
3,14	0	1	2	0	0	3
3,29	1	1	3	0	0	5
3,43	3	1	5	0	0	9
3,57	0	3	10	2	1	16
3,71	2	0	3	0	0	5
3,80	0	0	1	0	0	1
3,86	0	1	5	2	0	8
4,00	1	0	2	0	0	3
4,14	0	2	3	0	0	5
4,29	0	1	4	0	0	5
4,43	0	4	2	0	0	6
4,57	1	0	2	0	0	3
4,71	0	1	2	0	0	3
4,86	0	0	1	0	0	1
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 14: Medidas Simétricas Planejamento / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	0,907	0,847
Nominal	Cramer's V	0,454	0,847
	Contingency Coefficient	0,672	0,847
N° de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 15: Relação Conhecimento Procedimental / Empenhamento nas tarefas da formação

MAI_PK	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,50	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
1,67	0	0	1	0	0	1
1,75	0	0	1	2	0	3
2,25	1	0	1	0	0	2
2,50	1	0	3	0	0	4
2,75	0	1	3	0	0	4
3,00	0	2	7	0	0	9
3,25	0	4	10	1	0	15
3,33	0	0	4	0	0	4
3,50	1	1	6	1	0	9
3,67	0	1	0	0	0	1
3,75	2	2	6	0	0	10
4,00	4	4	5	0	0	13
4,25	0	2	5	1	1	9
4,50	0	0	2	1	0	3
4,67	0	0	1	1	0	2
4,75	0	1	1	0	0	2
5,00	0	1	0	0	0	1
Total	9	20	58	7	1	95

Quadro 16: Medidas Simétricas Conhecimento Procedimental / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	0,886	0,395
	Cramer's V	0,443	0,395
	Contingency Coefficient	0,663	0,395
Nº de casos		95	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando assimptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 17: Relação Memória / Empenhamento nas tarefas da formação

MARCI_ME	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,00	0	0	1	0	0	1
0,25	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
1,50	0	0	1	0	0	1
2,00	0	0	1	0	0	1
2,13	0	3	3	0	0	6
2,14	0	0	1	0	0	1
2,25	0	1	0	0	0	1
2,38	0	0	1	1	0	2
2,50	0	0	2	0	0	2
2,63	0	0	1	1	0	2
2,71	0	0	1	0	0	1
2,75	0	0	1	0	1	2
2,88	0	0	2	0	0	2
3,00	1	3	5	1	0	10
3,13	0	0	3	0	0	3
3,14	1	0	0	0	0	1
3,25	2	0	3	0	0	5
3,38	2	1	1	1	0	5
3,50	2	2	2	0	0	6
3,63	0	1	5	1	0	7
3,71	0	0	1	0	0	1
3,75	0	2	6	2	0	10
3,88	0	2	1	0	0	3
4,00	0	0	4	0	0	4
4,13	0	0	3	0	0	3
4,25	0	0	1	0	0	1
4,38	1	2	1	0	0	4
4,50	0	1	1	0	0	2
4,63	0	0	2	0	0	2
4,75	0	0	1	0	0	1
4,88	0	1	0	0	0	1
Total	9	20	57	7	1	94

Quadro 18: Medidas Simétricas Memória / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	1,180	0,320
Nominal	Cramer's V	0,590	0,320
	Contingency	0,763	0,320
	Coefficient		
Nº de casos		94	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 19: Relação Raciocínio / Empenhamento nas tarefas da formação

MARCI_RA	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
0,00	0	0	1	0	0	1
0,25	0	0	2	0	0	2
1,00	0	1	0	0	0	1
1,50	0	0	1	0	0	1
1,63	0	1	2	0	0	3
1,88	0	2	1	1	0	4
2,00	0	0	1	0	0	1
2,25	0	0	2	0	0	2
2,38	0	1	1	1	0	3
2,50	0	0	2	0	0	2
2,57	1	0	0	0	0	1
2,63	0	0	2	0	0	2
2,75	1	2	3	0	0	6
2,88	0	1	2	0	1	4
3,00	2	0	4	0	0	6
3,13	1	0	3	2	0	6
3,25	1	2	1	0	0	4
3,38	1	0	1	1	0	3
3,50	1	2	5	1	0	9
3,63	0	1	2	0	0	3
3,71	0	0	1	0	0	1
3,75	0	2	6	0	0	8
3,88	0	1	4	1	0	6
4,00	0	2	3	0	0	5
4,50	1	0	2	0	0	3
4,63	0	2	2	0	0	4
4,75	0	0	1	0	0	1
5,00	0	0	2	0	0	2
Total	9	20	57	7	1	94

Quadro 20: Medidas Simétricas Raciocínio / Empenho nas tarefas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	0,969	0,919
Nominal	Cramer's V	0,484	0,919
	Contingency	0,696	0,919
	Coefficient		
Nº de casos		94	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando assíntota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 21: Relação autoestima / Empenhamento nas tarefas da formação

Autoestima	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
28,00	1	0	0	0	0	1
31,00	0	0	1	0	0	1
32,00	0	0	1	1	0	2
33,00	0	1	0	0	0	1
34,00	0	0	3	0	1	4
36,00	0	2	1	0	0	3
37,00	1	0	1	1	0	3
38,00	1	1	5	0	0	7
39,00	0	2	4	2	0	8
40,00	0	2	7	1	0	10
41,00	1	2	6	0	0	9
42,00	0	3	5	0	0	8
43,00	3	1	4	1	0	9
44,00	1	1	4	0	0	6
45,00	0	1	8	0	0	9
46,00	1	1	2	0	0	4
48,00	0	0	1	0	0	1
49,00	0	2	1	0	0	3
Total	9	19	54	6	1	89

Quadro 22: Medidas Simétricas Auto-estima / Empenho na tarefa

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by	Phi	0,933	0,203
Nominal	Cramer's V	0,466	0,203
	Contingency Coefficient	0,682	0,203
N° de casos		89	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando assintota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 23: Medidas de tendência Central e de dispersão (Média, Mediana, Moda e Desvio Padrão)

Medidas	Valor
Média	40,7753
Mediana	41,0000
Moda	40,00
Desvio Padrão	4,12518
Variância	17,017

Quadro 24: Frequência da auto-estima

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Valid	28,00	1	1,1	1,1	1,1
	31,00	1	1,1	1,1	2,2
	32,00	2	2,1	2,2	4,5
	33,00	1	1,1	1,1	5,6
	34,00	4	4,2	4,5	10,1
	36,00	3	3,2	3,4	13,5
	37,00	3	3,2	3,4	16,9
	38,00	7	7,4	7,9	24,7
	39,00	8	8,4	9,0	33,7
	40,00	10	10,5	11,2	44,9
	41,00	9	9,5	10,1	55,1
	42,00	8	8,4	9,0	64,0
	43,00	9	9,5	10,1	74,2
	44,00	6	6,3	6,7	80,9
	45,00	9	9,5	10,1	91,0
	46,00	4	4,2	4,5	95,5
	48,00	1	1,1	1,1	96,6
	49,00	3	3,2	3,4	100,0
	Total		89	93,7	100,0
Missing	System	6	6,3		
Total		95	100,0		

Quadro 26: Relação Orgulho / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sinto que não tenho muito orgulho de mim mesmo(a)	Discordo totalmente	5	9	25	0	0	39
	Discordo	1	8	20	4	0	33
	Não concordo nem discordo	2	1	5	0	0	8
	Concordo	1	2	6	2	0	11
	Concordo totalmente	0	0	1	1	1	3
Total		9	20	57	7	1	94

Quadro 27: Teste Qui-Quadrado Orgulho / empenho nas tarefas da formação

	Valor	Df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	45,078(a)	16	0,000
Ratio de Likelihood	24,158	16	0,086
Associação Linha por linha	4,901	1	0,027
Nº de casos	94		

a 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,03.

Quadro 28: Relação Utilidade / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sintome inútil	Discordo totalmente	5	10	42	4	0	61
	Discordo	3	7	15	2	0	27
	Não concordo nem discordo	0	1	0	0	1	2
	Concordo	1	2	0	1	0	4
	Concordo totalmente	0	0	1	0	0	1
Total		9	20	58	7	1	95

Quadro 29: Teste Qui-Quadrado Utilidade / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	58,132(a)	16	0,000
Ratio de Likelihood	22,060	16	0,141
Associação Linha por linha	0,338	1	0,561
Nº de casos	95		

a 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,01.

Quadro 30: Relação satisfação / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Globalmente estou satisfeito comigo próprio	Discordo totalmente	1	0	0	0	0	1
	Discordo	0	0	7	1	1	9
	Não concordo nem discordo	0	2	11	1	0	14
	Concordo	5	12	26	3	0	46
	Concordo totalmente	3	6	14	2	0	25
Total		9	20	58	7	1	95

Quadro 31: Teste Qui-Quadrado Satisfação / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	26,004(a)	16	0,054
Ratio de Likelihood	20,254	16	0,209
Associação Linha por linha	2,831	1	0,092
Nº de casos	95		

a 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,01.

Quadro 32: Relação Atitude Positiva / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Tenho atitude positiva sobre mim próprio	Discordo totalmente	0	0	2	0	0	2
	Discordo	1	1	1	0	0	3
	Não concordo nem discordo	0	1	6	2	0	9
	Concordo	5	8	31	4	0	48
	Concordo totalmente	3	10	18	1	1	33
Total		9	20	58	7	1	95

Quadro 33: Teste Qui-Quadrado Atitude positiva/ empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	12,827(a)	16	0,685
Ratio de Likelihood	13,390	16	0,644
Associação Linha por linha	0,431	1	0,511
Nº de casos	95		

a 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,02.

Quadro 34: Relação Respeito / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Gostaria de sentir mais respeito por mim próprio	Discordo totalmente	0	2	8	1	0	11
	Discordo	0	5	9	0	0	14
	Não concordo nem discordo	2	2	5	1	0	10
	Concordo	6	9	20	3	1	39
	Concordo totalmente	1	2	14	2	0	19
Total		9	20	56	7	1	93

Quadro 35: Teste Qui-Quadrado Respeito / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	12,078(a)	16	0,739
Ratio de Likelihood	15,495	16	0,489
Associação Linha por linha	0,000	1	0,983
Nº de casos	93		

a 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,11.

Quadro 36: Relação Bom em nada / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente e empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sinto que não sou bom em nada	Discordo totalmente	7	11	36	4	0	58
	Discordo	1	7	19	1	1	29
	Não concordo nem discordo	0	1	2	1	0	4
	Concordo	1	1	0	0	0	2
Total		9	20	57	6	1	93

Quadro 37: Teste Qui-Quadrado Bom em nada / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	12,590(a)	12	0,400
Ratio de Likelihood	12,102	12	0,438
Associação Linha por linha	0,048	1	0,826
Nº de casos	93		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,02.

Quadro 38: Relação Capacidade de fazer as Coisas / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sinto que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto as outras pessoas	Discordo totalment e	0	2	1	0	0	3
	Discordo Não concordo nem discordo	0	0	3	0	0	3
	Concordo	1	2	5	2	0	10
	Concordo totalment e	3	9	27	3	0	42
		5	7	22	2	1	37
Total		9	20	58	7	1	95

Quadro 39: Teste Qui-Quadrado Capacidade de fazer coisas / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	10,916(a)	16	0,815
Ratio de Likelihood	11,024	16	0,808
Associação Linha por linha	0,034	1	0,853
Nº de casos	95		

a 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,03.

Quadro 40: Relação Fracasso / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sinto que sou um fracasso	Discordo totalmente	5	11	30	2	0	48
	Discordo	2	5	19	3	1	30
	Não concordo nem discordo	1	2	7	1	0	11
	Concordo	1	1	2	1	0	5
Total		9	19	58	7	1	94

Quadro 41: Teste Qui-Quadrado Fracasso / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	5,847(a)	12	0,924
Ratio de Likelihood	5,719	12	0,930
Associação Linha por linha	0,355	1	0,552
Nº de casos	94		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,05.

Quadro 42: Relação Qualidades / Empenho na tarefa

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sinto que tenho muitas qualidades	Discordo totalmente	1	0	1	0	0	2
	Não concordo nem discordo	1	0	10	0	0	11
	Concordo	3	10	28	5	1	47
	Concordo totalmente	4	9	19	2	0	34
Total		9	19	58	7	1	94

Quadro 43: Teste Qui-Quadrado (Qualidades / empenho nas tarefas da formação)

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	11,908(a)	12	0,453
Ratio de Likelihood	13,908	12	0,307
Associação Linha por linha	0,101	1	0,751
Nº de casos	94		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,02.

Quadro 44: Relação Valor / Empenho na tarefa

	Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
	Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos tanto como as outras pessoas	0	1	0	0	0	1
Discordo totalment e	0	1	1	0	0	2
Discordo Não concordo nem discordo	1	0	5	0	0	6
Concordo	3	6	23	4	1	37
Concordo totalment e	5	11	29	3	0	48
Total	9	19	58	7	1	94

Quadro 45: Teste Qui-Quadrado Valor / empenho nas tarefas da formação

	Valor	df	Asimp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	10,423(a)	16	0,844
Ratio de Likelihood	11,583	16	0,772
Associação Linha por linha	0,009	1	0,924
Nº de casos	94		

a 21 cells (84,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,01.

Quadro 46: Relação Estudante Bolseiro – Não Bolseiro / empenhamento nas tarefas da formação

		Em relação ao empenhamento nas tarefas da formação considero-me					Total
		Extremamente empenhado	Muito empenhado	Empenhado	Pouco empenhado	Nada empenhado	
Estudante	Bolseiro	3	14	32	5	0	54
	Não Bolseiro	4	4	17	1	1	27
Total		7	18	49	6	1	81

Quadro 47: Medidas Simétricas Estudante Bolseiro – Não Bolseiro / empenho nas tarefas da formação

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	0,262	0,233
	Cramer's V	0,262	0,233
	Contingency Coefficient	0,254	0,233
Nº de casos		81	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 48: Relação Estudante Bolseiro Não Bolseiro / Fracasso

		Sinto que sou um fracasso				Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	
Estudante	Bolseiro	25	20	7	1	53
	Não Bolseiro	19	3	2	3	27
Total		44	23	9	4	80

Quadro 49: Medidas Simétricas (Estudante Bolseiro – Não Bolseiro / fracasso)

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	0,349	0,021
	Cramer's V	0,349	0,021
	Contingency Coefficient	0,329	0,021
Nº de casos		80	

a Não assumir a hipótese nula

b Usando asymptota do erro padrão assumir a hipótese nula

Quadro 50: Tempo dedicado ao Estudo por dia

	Nº	%
Menos de 1h	31	34,1
1 a 2h	44	48,4
mais de 2h	15	16,5
4	1	1,1
Total	91	100,0
0	4	
Total	95	

Quadro 51: Opção pela escolha do curso:

	Nº	%
Individual	51	54,3
Familiar	13	13,8
Instituição que o (a) enviou	30	31,9
Total	94	100,0
0	1	
Total	95	

Quadro 52: Vocação inicial para o curso

	Nº	%
Sim	52	57,1
Não	39	42,9
Total	91	100,0

Quadro 53. Preferência em fazer a formação em Cabo Verde em vez de ser em Portugal

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Não	46	48,4	51,1	51,1
Sim	44	46,3	48,9	100,0
Total	90	94,7	100,0	
Missing 0	2	2,1		
System	3	3,2		
Total	5	5,3		
Total	95	100,0		

Quadro 54: Início do curso na data prevista

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Sim	24	25,3	25,8	25,8
	Não	69	72,6	74,2	100,0
	Total	93	97,9	100,0	
Missing	System	2	2,1		
Total		95	100,0		

Quadro 55: Acompanhamento (visitas, telefonemas e outros) por parte da instituição que o (a) enviou

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Não	69	72,6	81,2	81,2
	Sim	16	16,8	18,8	100,0
	Total	85	89,5	100,0	
Missing	0	5	5,3		
	System	5	5,3		
	Total	10	10,5		
Total		95	100,0		

Quadro 56: Visita/Contacto da Embaixada de Cabo Verde em Portugal

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Não	85	89,5	92,4	92,4
	Sim	7	7,4	7,6	100,0
	Total	92	96,8	100,0	
Missing	0	2	2,1		
	System	1	1,1		
	Total	3	3,2		
Total		95	100,0		

Quadro 57: Dificuldades no sucesso no curso

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Não	58	61,1	67,4	67,4
	Sim	28	29,5	32,6	100,0
	Total	86	90,5	100,0	
Missing	0	5	5,3		
	System	4	4,2		
	Total	9	9,5		
Total		95	100,0		

Quadro 58: Formação prioritária para o desenvolvimento de Cabo Verde

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Sim	84	88,4	91,3	91,3
	Não	8	8,4	8,7	100,0
	Total	92	96,8	100,0	
Missing	0	1	1,1		
	System	2	2,1		
	Total	3	3,2		
Total		95	100,0		

Quadro 59: Quando terminar a sua formação pretende regressar a Cabo Verde?

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Sim	53	55,8	59,6	59,6
	Não	36	37,9	40,4	100,0
	Total	89	93,7	100,0	
Missing	0	2	2,1		
	System	4	4,2		
	Total	6	6,3		
Total		95	100,0		

Quadro 60: Trabalho na Área que se formou ao regressar

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Sim	68	71,6	78,2	78,2
	Não	5	5,3	5,7	83,9
	Outro	14	14,7	16,1	100,0
	Total	87	91,6	100,0	
Missing	0	3	3,2		
	System	5	5,3		
	Total	8	8,4		
Total		95	100,0		

Quadro 61: Ao regressar a Cabo Verde pretende

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	Criar uma empresa	46	48,4	61,3	61,3
	Trabalhar por conta de outrem	29	30,5	38,7	100,0
	Total	75	78,9	100,0	
Missing	0	8	8,4		
	System	12	12,6		
	Total	20	21,1		
Total		95	100,0		

Quadro 62: Idade dos formandos

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
	16	4	4,2	4,3	4,3
	17	5	5,3	5,3	9,6
	18	10	10,5	10,6	20,2
	19	20	21,1	21,3	41,5
	20	25	26,3	26,6	68,1
	21	20	21,1	21,3	89,4
	22	7	7,4	7,4	96,8
	23	3	3,2	3,2	100,0
	Total	94	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		95	100,0		

Quadro 63: Relação Idade / Sexo dos formandos

		6. Sexo			Total
		F	M	3	F
Idade	16	1	3	0	4
	17	4	1	0	5
	18	7	3	0	10
	19	14	6	0	20
	20	12	13	0	25
	21	14	6	0	20
	22	3	3	1	7
	23	1	2	0	3
Total		56	37	1	94

Quadro 64: Tipo de alojamento

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Vive em casa própria	4	4,2	4,3	4,3
Vive em casa partilhada com colegas	49	51,6	53,3	57,6
Vive em quarto arrendado	22	23,2	23,9	81,5
Vive em residência de estudantes	7	7,4	7,6	89,1
Vive em casa de familiares	10	10,5	10,9	100,0
Total	92	96,8	100,0	
Missing 0	2	2,1		
System	1	1,1		
Total	3	3,2		
Total	95	100,0		

Quadro 65: Categoria de estudantes - Bolseiro Não Bolseiro

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Bolseiro	54	56,8	66,7	66,7
Não Bolseiro	27	28,4	33,3	100,0
Total	81	85,3	100,0	
Missing 0	6	6,3		
System	8	8,4		
Total	14	14,7		
Total	95	100,0		

Quadro 66: Saídas nocturnas

	Costuma sair para se divertir à noite?		Total
	Não	Sim	
Se sim, quantas vezes por mês?			
0	15	5	20
1	1	11	12
2	0	25	25
3	0	11	11
4	0	8	8
5	0	1	1
6	0	2	2
Total	16	63	79

Quadro 67: Nível de escolaridade com que entrou para a formação

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
9º ano	32	33,7	36,0	36,0
12º ano	31	32,6	34,8	70,8
Outro	26	27,4	29,2	100,0
Total	89	93,7	100,0	
Missing	0	6,3		
Total	95	100,0		

Quadro 68: Matriz Anti-imagem

	MAI_CK	MAI_DK	MAI_DS	MAI_E	MAI_IMS	MAI_M	MAI_P	MAI_PK	MARCI_ME	MARCI_RA
Anti-image Covariance	MAI_CK	,208	-,077	-,059	,006	-,014	-,012	-,043	,002	,002
	MAI_DK	-,077	,169	,015	-,063	-,023	,018	-,003	-,050	-,016
	MAI_DS	-,059	,015	,220	-,029	-,076	,000	,010	-,019	-,031
	MAI_E	,006	-,063	-,029	,179	-,037	-,070	,025	-,010	,012
	MAI_IMS	-,014	-,023	-,076	-,037	,178	-,046	,014	-,016	,006
	MAI_M	-,012	,018	,000	-,070	-,046	,189	-,090	,004	-,002
	MAI_P	-,043	-,003	,010	,025	,014	-,090	,209	-,087	-,003
	MAI_PK	,002	-,050	-,019	-,010	-,016	,004	-,087	,325	-,026
	MARCI_ME	,002	-,016	-,031	,012	,006	-,002	-,003	-,026	,124
	MARCI_RA	,008	-,003	,011	-,015	-,009	,009	-,037	,033	-,105
Anti-image Correlation	MAI_CK	,945 ^a	-,410	-,275	,033	-,074	-,063	-,206	,007	,010
	MAI_DK	-,410	,932 ^a	,077	-,365	-,134	,101	-,016	-,215	-,111
	MAI_DS	-,275	,077	,945 ^a	-,145	-,383	-,001	,046	-,071	-,189
	MAI_E	,033	-,365	-,145	,932 ^a	-,208	-,380	,130	-,040	,084
	MAI_IMS	-,074	-,134	-,383	-,208	,948 ^a	-,248	,072	-,067	,043
	MAI_M	-,063	,101	-,001	-,380	-,248	,923 ^a	-,453	,014	-,013
	MAI_P	-,206	-,016	,046	,130	,072	-,453	,920 ^a	-,334	-,018
	MAI_PK	,007	-,215	-,071	-,040	-,067	,014	-,334	,955 ^a	-,130
	MARCI_ME	,010	-,111	-,189	,084	,043	-,013	-,018	-,130	,864 ^a
	MARCI_RA	,048	-,021	,061	-,099	-,056	,056	-,217	,157	-,809

^a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Quadro 69: Fidelidade estatística

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,964	0,966	10