

.....
**COMO TER SUCESSO NA REALIZAÇÃO DO MESTRADO: UM
MODELO TRIDIMENSIONAL DE MEDIÇÃO DAS CONDIÇÕES
PARA O SUCESSO**

.....
**HOW TO BE SUCCEFULL IN CONCLUDING MASTER'S DEGREE:
A TRIDIMENSIONAL MODEL TO MESURE SUCCESS REQUISITES
- 2beSUMDE - Part II**

.....
**Sacramento Costa, PhD, Associated Professor at ISG – Instituto
Superior de Gestão – Business & Economics School, Portugal**

.....
Resumo:

Esta investigação tem como objetivo identificar o perfil do estudante e as condições de envolvimento com a escola e desta com o estudante conducentes ao sucesso na conclusão do grau de mestre. Baseia-se na revisão da literatura sobre esta problemática de natureza multidimensional. Foi construído um modelo de análise tridimensional de estudantes inscritos em mestrado, aplicado a uma população de 486 estudantes. Nesta parte II do estudo foi estabelecido o perfil do estudante que teve ou está a trabalhar na convicção de ter sucesso. O Modelo de Sucesso Tridimensional MST cujas três – o background do estudante, a sua condição sociocultural e económica e a relação com o mestrado na fase da dissertação - originou três hipóteses que em conjunto explicariam o sucesso dos estudantes na obtenção do grau. Verificou-se que nenhuma das duas primeiras dimensões é explicativa do sucesso e que o essencial do sucesso se joga na relação com o mestrado, nas fases de tema, problemática, aspetos metodológicos e no suporte e enquadramento pelo contexto de investigação experimentado pelos estudantes.

Palavras-chave: sucesso escolar, mestrado, modelo de sucesso tridimensional, ensino superior

Abstract

This research aims to identify the student's profile and the engagement conditions between the school and the student, leading to the successful completion of the master's degree. It is based on a literature review on a multidimensional issue. A model of three-dimensional analysis was applied applied to a population of 486 students enrolled in master's degree. The study establishes the student profile that has finished his thesis or is working on conviction to succeed. The three dimensions of the Three-dimensional Success Model – TSM - the student's background, his socio-cultural and economic status and relationship with the master in phase of the thesis - originated three hypotheses which together explain the success of students in the degree. It was found that none of the first two dimensions is explanatory of success and the key to success is played in relation to the master, in the phases of subject choice, problematic methodological aspects and supporting and framing research context experienced by students.

Keywords: academic success, master's degree, three-dimensional success model, higher education

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na parte II de uma investigação acerca do sucesso na realização do mestrado, que foi iniciada em 2014 com a parte I publicada nesta mesma revista IBER no número anterior. Nessa parte I diz-se que a problemática do sucesso e do insucesso na obtenção do grau de Mestre é recorrente quer para alunos, candidatos ao grau quer para as faculdades e institutos que têm este grau na sua oferta formativa. As questões de investigação aí colocadas retomam-se naturalmente e são duas. O que falta para incrementar as taxas de sucesso no grau de Mestre, tendo em conta que são no geral insatisfatórias, pois situam-se entre os 20% e os 30% em média e apenas de 10% se tomarmos apenas em consideração os mestrados integrados¹. A segunda questão de investigação racionalmente complementar desta primeira tem que ver com a compreensão do que sucede quando os estudantes têm sucesso?

Desde 2007 Portugal está harmonizado com mais de 25 países que implementaram o processo de Bolonha no ensino superior, tornando os sistemas mais próximos e comparáveis do ponto de vista de conceitos, durações, requisitos, graus². Sendo comparáveis torna-se mais interessante o diferente desempenho dos sistemas de ensino em cada país resultante de diferentes níveis de investimento no ensino, de diferentes proporções e de ensino público e ensino privado, de diferenças de natureza cultural, que determinam as visões da política educativa e a nível individual as representações sociais³. Os

¹ Os dados estatísticos publicados referem-se ao nº de matriculados e de diplomados em cada ano. O grau de mestre isolado ou integrado demora 3 a 4 semestres (Lei 49/2005). Podendo ser objeto de adiamentos, não é possível saber em que ano será espectável que um matriculado hoje venha a ter sucesso. Tão pouco se pode conhecer, pelos dados agregados a dimensão destes casos no todo de matriculados. Assim calculando dois tipos de taxa de sucesso, uma no ano e outra reportada ao ano n-1, obtém-se uma taxa média de 23% no primeiro caso e de 31% no segundo. A taxa média anual de sucesso nos mestrados integrados é de 10%. Fonte: elaboração própria a partir de (Pordata, www.pordata.pt, 2014).

² DL 42/2005 de 22 Fevereiro, DL 74/2006 de 24 Março, Lei 49/2005 de 30 Agosto.

³ Dados atuais sobre educação a nível mundial, podem ser consultados no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2014 (RDH 2014), publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Neste relatório Portugal ocupa o 41º lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano, estando entre os 49 países de desenvolvimento humano muito elevado. A despesa com educação é também um indicador de comparação internacional. Neste indicador Portugal tem um nível de despesa com



resultados dos sistemas de ensino de cada país são também muito correlacionados com a qualidade do ensino, a relação aluno-escola, as circunstâncias objetivas de realização do curso. É ainda evidente em alguns estudos a relevância de influência nos resultados decorrente do background do estudante, a sua trajetória escolar e profissional, o seu perfil e motivações, as suas condições sociais e económicas de vida.

A investigação realizada em duas partes tem como objetivo conhecer os perfis de estudantes de mestrado que foram bem-sucedidos na obtenção do grau de mestre e avaliar a relação aluno-escola durante a realização do mestrado e a sua importância de forma aprofundada no sucesso.

A parte I fez uma revisão da literatura sobre as temáticas referidas, estabeleceu o quadro teórico relevante apontado pela investigação realizada em diversos contextos semelhantes ao que se pretendeu estudar e trabalhou uma amostra de uma população de estudantes de mestrado quando estava em curso a primeira fase do mestrado – a parte curricular. Na presente parte II retoma-se o contexto teórico e o modelo teórico tridimensional construído bem como as hipóteses a testar e repete-se o estudo empírico desta vez aplicado a alunos que já terminaram o grau ou que o tentaram fazer. Esta diligência empírica realizou-se neste ano de 2015.

Seguidamente apresenta-se uma curta síntese do quadro teórico e do modelo tridimensional construído especificamente para a nossa problemática e as hipóteses a testar. Estes tópicos estão em detalhe na parte I já referida desta investigação (Costa, 2014). De seguida

educação de 5,8% estando próximo dos valores neste grupo de países que se situam em torno de 5% a 7%. Em particular quanto ao ensino superior, o RDH 2014, lista um indicador que se designa por taxas brutas de matrículas no ensino superior em % da população em idade de frequentar o ensino superior, sendo a de Portugal 66%. Para se ter uma noção da sua importância comparativamente com a Espanha que tem 83%, a Noruega 73% e a Dinamarca e Suécia que têm 74% pareceria que Portugal está longe de países com que se pode querer comparar. No entanto esta mesma taxa regista 61% no Reino Unido, 57% na Alemanha e 54% na Suíça. Também é interessante que Portugal se compare com estes países. O que está na base desta aparente incongruência de posições relativas é decerto a política económica que conduz a educação em cada um destes países (Relatório do Desenvolvimento Humano 2014, 2014)
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf



apresenta-se a metodologia e os resultados da investigação levada a cabo neste ano de 2015

2. QUADRO TEÓRICO

2.1. Revisão da literatura e a problemática em estudo

A razão do sucesso ou insucesso de um estudante na conclusão do grau de mestre é multidimensional e complexa. A literatura aborda esta complexidade estudando-a para o ensino superior em geral e arrumando-a em categorias, tais como as características do *background* do estudante, as suas experiências anteriores e as condições em que se desenvolve a sua participação neste nível de estudos (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). São estudadas dimensões como o género e a experiência académica anterior do estudante, (Bettinger & Long, 2005), (Finn, 2006). Para a problemática do presente trabalho interessa a experiência no primeiro ciclo, da licenciatura, presumindo que possa influenciar o ciclo seguinte. Pode ser relevante de forma positiva ou negativa a semelhança ou dissemelhança nas formações entre os dois ciclos.

A dimensão da auto-representação do indivíduo influencia as suas decisões e as expectativas os níveis de satisfação e de esforço edinâmica de estudo são também espetos de relevo nos resultados (Bishop, 2004), (Perna, 2003), (Berger & Milem, 2000). Ainda o nível de educação da família, o suporte e a relação familiar com a situação escolar, o nível socioeconómico são dimensões que podem ter algum papel na complexidade de factores de sucesso. A literatura considera também a influência das aspirações e expectativas do estudante as condições do seu envolvimento no curso, quer na fase que se designa como curricular, composta por aulas presenciais e avaliações quer na fase de desenvolvimento da dissertação em que o estudante estuda e trabalha por si com recurso a um orientador. Nestas condições do desenrolar do curso, estão em causa diferentes factores potencialmente influenciadores do resultado, tais como as expectativas do estudante relativamente à escola em que se inscreve, as actividades lectivas e de suporte que a escola providencia (apoio dos professores acesso a bibliotecas físicas e online), os serviços e



instituições de acompanhamento da vida escolar do estudante, as condições de empenhamento do estudante nas actividades curriculares e extra curriculares se estas existirem, tais como seminários, conferências, workshops ou palestras (Bailey, Jenkins & Leinbach, 2005). O professor e a realidade da mudança que o digital veio introduzir na vida académica são também objecto de estudo (McCluskey & Winter, 2014).

Em universidades que dispõem nos seus campus de residências universitárias, e estruturas de contexto e de monitorização são tomadas como variáveis de uma dimensão designada por condições institucionais (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Outra das dimensões frequentemente estudadas é a das metodologias pedagógicas e da existência de programas de recuperação de estudantes (Bettinger & Long, 2005). A parte I desta investigação observa em detalhe as taxas de sucesso nos mestrados que, no melhor dos indicadores, nos últimos anos se situou em torno dos 27% (Costa, 2014).

No tópico seguinte apresenta-se uma síntese do modelo teórico tridimensional que se construiu a partir da Revisão da Literatura.

2.2. Modelo teórico tridimensional construído para o estudo da problemática

Da Revisão da Literatura foi possível traçar um modelo de pesquisa para o presente estudo a que chamamos neste primeira fase de investigação o modelo de Sucesso, definindo as Dimensões a estudar e as Variáveis a operacionalizar em cada dimensão. O modelo é composto por três dimensões: uma que respeita ao *background* do estudante, a segunda que respeita à sua fotografia socio-económica e cultural e a terceira que respeita à sua relação com o mestrado.



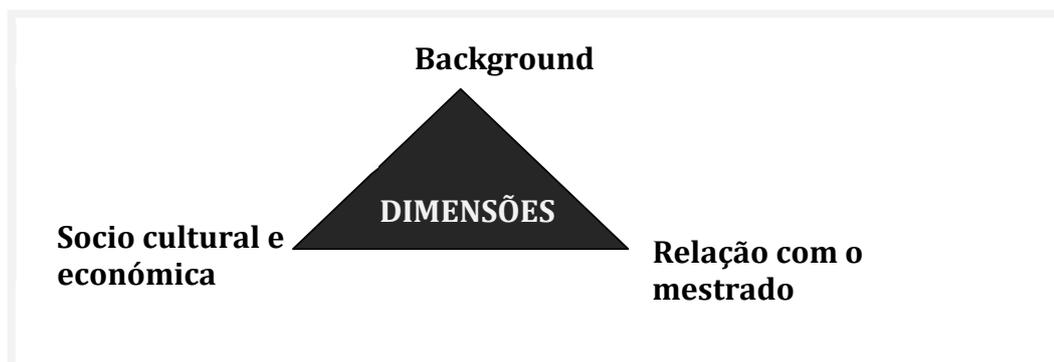


Figura 1: MST-Modelo de Sucesso Tridimensional

Fonte: Elaboração própria a partir da Revisão da Literatura

As três dimensões do modelo MST, ilustradas na fig.1, são constituídas pelas variáveis que a seguir se detalham e que são diferenciadas da parte I na dimensão da Relação com o mestrado já que a situação é agora a de já estar finalizado quando o estudo anterior se realizou durante a parte curricular. As duas restantes dimensões, o background e a dimensão sociocultural e económica, são semelhantes nos dois estudos.

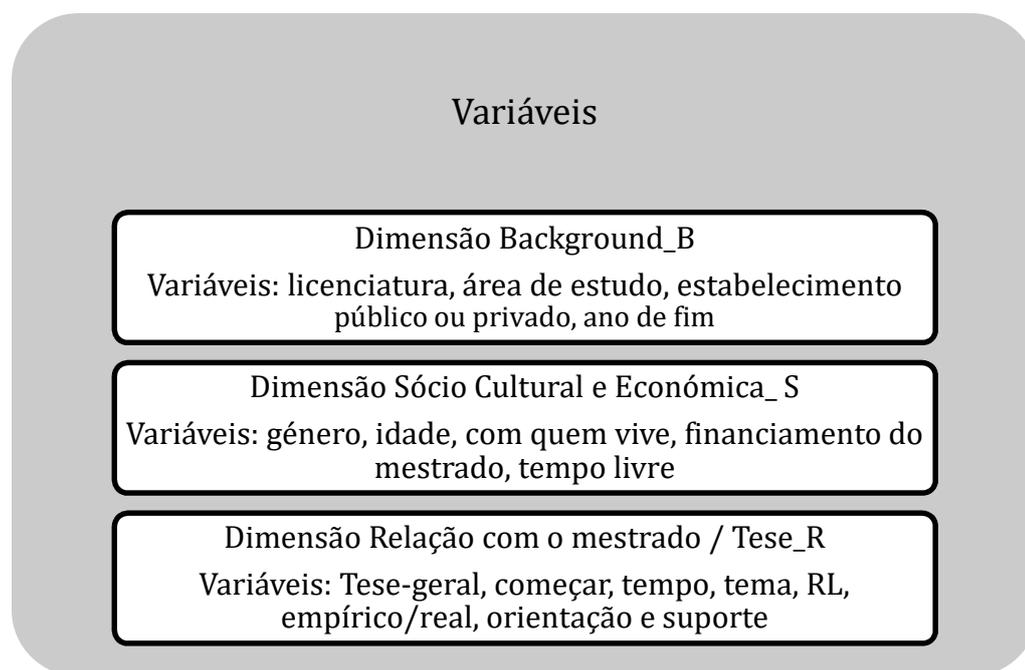


Fig. 2: Dimensões e variáveis em estudo do Modelo MST

Fonte: Elaboração própria a partir da Revisão da Literatura



Descrito o modelo teórico de análise construído a partir da literatura, no ponto seguinte descrevem-se as hipóteses em teste e a metodologia de verificação das mesmas.

3. HIPÓTESES E METODOLOGIA

Uma vez estabelecida a problemática do sucesso no mestrado e o MST – Modelo de Sucesso Tridimensional construído e adaptado à situação de mestrado terminado vejamos quais as hipóteses a testar nesta nova situação bem como a metodologia que se seguiu para a sua validação.

Trata-se de novo de um estudo de caso no que respeita ao estabelecimento de ensino e dentro do estabelecimento estuda-se a população de inscritos na dissertação nos anos letivos de 2012/13, 339 alunos e no ano letivo de 2013/14, 147 alunos, resultando um total de 486 alunos contactados de que se obteve uma amostra de 197 alunos que responderam. A amostra é aleatória visto que todos os contactados tinham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra⁴.

O modelo de análise atrás descrito (fig.1 e fig. 2) contém as três dimensões operacionalizadas a partir da Revisão da Literatura e dos resultados da parte I, que deram origem ao questionário (anexo 1). Este é constituído do modo que se descreve a seguir tendo em conta as dimensões em estudo.

Questões a tratar em cada Dimensão do modelo teórico – MST:

- B_Background: Q19 (área de estudo na licenciatura), Q20 (estabelecimento de ensino público / privado), Q21 (ano licenciatura);
- S_Sociocultural e económica: Q17 (género), Q18 (idade), Q22 (financiamento do mestrado), Q23 (trabalho durante o mestrado), Q24 (com quem vive), Q25 (ocupação de tempo livre)
- R_Relação com o mestrado /tese:
 - Q2 (geral), Q4 (começar), Q12_1_2 (tempo)
 - Q3, Q6, Q7, Q8 (tema e Revisão da Literatura)

⁴ De referir contudo que tivemos 22 endereços de mail que não foram entregues por já estarem desatualizados os endereços.



- Q10, Q11_1_2_3_4 (abordagem empírico/real e execução da observação da realidade)
- Q14 (escrita da tese)
- Q5, Q9, Q11_5_6, Q12_3, Q13_1_2_3_4_5_6 (orientação, suporte)

Outras questões: Q1 (já terminou ou ainda não), Q15 (razões porque ainda não terminou), Q16_1_2_3_4_5_6 (razões porque não terminará)

Os dados obtidos, estão vertidos em variáveis adequadas, métricas de escala e de razão e não métricas ou qualitativas e são tratados através do *software* SPSS (*Statistical Pacadge for Social Sciences*) e *Excel*, usando métodos estatísticos de descrição e de inferência, referidos resumidamente quando se faz a apresentação dos resultados.

O que se pretendeu validar com este questionário decorre da Revisão da Literatura, do modelo de investigação construído a partir da mesma e de algumas conversas exploratórias com docentes e alunos e consiste nas hipóteses que a seguir se descrevem.

H1: Existe correlação entre a trajetória escolar anterior ao mestrado - Dimensão B- e o sucesso neste.

H2: Existe correlação entre condições socioculturais e económicas - Dimensão S - e o sucesso no mestrado.

H3: Existe correlação entre o perfil das dificuldades específicas que o estudante sente nesta fase de realização da dissertação - Dimensão R- (escolha do tema, revisão da literatura, estabelecimento da problemática e hipóteses, definição da metodologia e de observação do real e a sua execução, e o processo de orientação) e o sucesso.

As instituições que providenciam estes cursos pouco podem fazer quanto às variáveis em causa nas hipóteses 1 e 2, as quais lhe são de natureza exógena. Contudo talvez mereçam reflexão os resultados que se obtiveram no processo de verificação da hipótese 3, os quais talvez abram uma variedade de possibilidades de intervenção por parte da escola.



4. RESULTADOS

4.1. Universo, amostra e erro amostral

Considerando a população a inquirir a que corresponde às duas edições selecionadas a dimensão N da mesma foi de 486 alunos; a dimensão amostral foi de 197 alunos. O contacto foi feito através de mail e da plataforma *online* Qualtrics⁵. O questionário foi respondido entre os dias 15 de junho e 7 de julho de 2015⁶.

Usou-se o fator de correção para a dimensão amostral e erro dado que se trata de uma população finita que se determina: $\text{raiz}[(N-n)/(N-1)]$. Deste modo como se mostra de seguida o erro amostral final é de 5,34% tendo sido considerado um nível de confiança de 95%. Erro = $z \cdot \text{raiz}[(p \cdot q)/n]$; $\alpha=0,95$: $z=1,960$; $e=0,0698$; introduzindo o fator de correção para populações finitas o erro pode ser determinado pela expressão: Erro = $z \cdot \text{raiz}[(N-n)/(N-1) \cdot p \cdot q/n]$ = 0,053897 aproximadamente 5,34%.

A situação dos 197 alunos respondentes perante a finalização do mestrado (com a tese terminada e defendida) é a seguinte: 94 já tinham terminado (48%), 91 escolheram a resposta Ainda não, mas vou terminar (46%) e 12 alunos responderam que não vão terminar.

⁵ A quem aqui deixo o meu agradecimento e do ISG.

⁶ Deixo aqui também um enorme agradecimento à Dr^a Conceição Lopes do Departamento de Mestrados, Pós-Graduações e Formação de Executivos que se encarregou dos contactos com os alunos no lançamento e *follow up* dos questionários. Sem esse seu empenho não teria sido possível realizar o estudo e porventura não teríamos obtido uma amostra tão significativa. Para além deste enorme suporte foi também muito útil a sua participação no pré-teste visto que também já realizou o seu mestrado e portanto faz parte da população mais geral de alunos bem-sucedidos. Bem-haja. Deixo também um agradecimento especial à Prof Paula Lopes do Cigest e coordenadora da Revista IBER, pelo seu suporte e estímulo e também por ter feito parte do pré-teste das versões iniciais do questionário tendo contribuído bastante para a sua simplificação. Bem-haja. Também ao ISG que autorizou e às pessoas que se tornaram facilitadoras da sua execução do estudo o meu agradecimento: ao Sr Administrador do ISG Dr. Carlos Vieira, ao seu Presidente Prof Miguel Varela e ao seu Diretor Geral o Sr Dr. Alexandre Saffont.



5. METODOLOGIA DE TRATAMENTO DOS DADOS

Antes de iniciar o tratamento de dados procedeu-se à validação de respostas, visando a eliminação de respostas inválidas, e cujas validações não foi possível incluir *à priori* no questionário. Exemplo: ano de finalização de licenciatura em que existia uma resposta 2016.

Após a validação dos questionários e respostas desenvolveram-se seguintes fases de tratamento dos dados para obtenção de resultados tendo em conta as hipóteses em teste nesta investigação de acordo com o MST-Modelo de Sucesso Tridimensional:

- 1º. Agruparam-se as questões de acordo com as três dimensões do modelo teórico: Background (B), Sociocultural e económica (S), Relação com o mestrado/tese (R).
- 2º. Realizou-se o tratamento estatístico descritivo de cada grupo de variáveis correspondente a cada uma das três dimensões do modelo teórico para ter uma primeira perceção dos resultados; o tratamento foi feito por variável, por grupos/dimensão e através de cruzamentos relevantes.
- 3º. Realizou-se depois o estudo estatístico inferencial com dois objetivos: verificar a robustez dos parâmetros obtidos no estudo descritivo e testar as relações que estão em validação nas hipóteses.

Questões do questionário a tratar em cada Dimensão do modelo teórico MST:

- B *Background*: Q19 (área de estudo na licenciatura), Q20 (estabelecimento Público ou Privado frequentado), Q21 (ano pós licenciatura)
- S *Sociocultural e económica*: Q17 (sexo), Q18 (idade), Q22 (financiamento), Q23 (trabalho/mestrado), Q24 (vive com), Q25 (tempo livre/hobby)
- R *Relação com o mestrado /tese*:
 - Q2 (geral), Q4 (começar), Q12_1_2 (tempo)
 - Q3, Q6, Q7, Q8 (tema e RL)
 - Q10, Q11_1_2_3_4 (empírico/real)
 - Q14 (escrita)
 - Q5, Q9, Q11_5_6, Q12_3, Q13_1_2_3_4_5_6 (orientação)

Outras questões: Q1 (acabou/não), Q15 (razões porque ainda não terminou), Q16_1_2_3_4_5_6 (razões porque não terminará).



6. RESULTADOS

Todos os quadros têm como fonte a elaboração própria a partir dos dados recolhidos e tratados.

Vamos observar em primeiro lugar os resultados da Dimensão B *_Background*: Q19 (área de estudo), Q20 (estabelecimento Público ou Privado), Q21 (anos pós Licenciatura) e da sua Relação com o sucesso no mestrado.

O tempo em anos que já passaram sobre a licenciatura (n=195) verificou-se ser em média de nove anos, mas a distribuição é muito dispersa (CV=79,8); é mais informativa a mediana de 6 anos e a moda de 4 anos; apesar de se registar um Máximo de 29 anos, os dados indicam que 2/3 da amostra (66,7%) não ultrapassa os dez anos de distância da licenciatura.

Relativamente ao tipo de estabelecimento em que o mestrando realizou o seu primeiro ciclo, verificou-se que aproximadamente metade da amostra (50,8%) o fez em escola pública e a outra metade em escola privada.

Quanto à área do conhecimento em que os mestrandos respondentes se licenciaram 64% provêm das áreas de gestão e economia e pouco mais de 1/3 (36%) provêm de outras áreas do saber.

O perfil de dos estudantes nesta dimensão Background (B): o tempo em anos que já passaram sobre a licenciatura: mediana de 6 anos e a moda de 4 anos; um pouco mais de metade da amostra fez a licenciatura em escola pública e a outra metade em escola privada; 64% provêm das áreas de gestão e economia e pouco mais de 1/3 (36%) provêm de outras áreas do saber.

De acordo com o quadro 1 seguinte não existe correlação entre os resultados de qualquer destas variáveis e o facto de estar ou não concluído o mestrado (ainda que se registe uma correlação estatisticamente significativa, mas de baixa intensidade com o nº de anos de licenciatura, no coeficiente *Ró* de *Spearman* negativa).



Quadro 1: Correlação entre as áreas de licenciatura e a conclusão do mestrado⁷

Variável de ventilação	Cálculos	A sua licenciatura é em Gestão, Economia, Outra	Fez a licenciatura numa escola pública ou privada	Nr anos após a licenciatura em 2014
Já concluiu o seu mestrado (incluindo a tese e a defesa)? Sim, Ainda não, Não vou terminar	Coeficiente de Correlação Ró de Spearman	,074	,101	-,035
	Sig. (2 extremidades)	,303	,158	,626
	Coeficiente de correlação V de Cramer	,083	,112	,451
	Aprox. Sig.	,608	,294	,008
	N	197	197	195

Seguem-se os resultados da Dimensão sociocultural e económica (S): Q17 (género), Q18 (idade), Q22 (quem financia o mestrado), Q23 (trabalho durante a realização do mestrado), Q24 (com quem vive o estudante), Q25 (tempo livre/*hobby* o que ficou para trás).

Dos 197 respondentes 54% são do género masculino e 46% são do género feminino.

Não foi verificada qualquer correlação entre o género e a situação de ter terminado ou ainda não ter terminado o mestrado (r de Pearson = 0,065 e r de Spearman = 0,077).

A média das idades dos respondentes no final de 2014, é de 34 anos a mediana de 32 e a moda de 27 anos. Um pouco mais de 2/3 (67%) têm até 37 anos e o máximo é de 65 anos. A distribuição é moderadamente dispersa (CV = 28,5). Fez-se um teste de robustez deste parâmetro por ser uma formação que tem uma grande heterogeneidade de idades nomeadamente devido aos mestrados que se seguem imediatamente à licenciatura e do outro lado pessoas que já estão na vida ativa e que volta à Universidade para obterem o grau de mestre (quadro 2).

⁷ Neste estudo correlacional foram também calculados os coeficientes ETA para averiguar eventuais relações de dependência e todos os resultados indicam não dependência.



Quadro 2: Testes t à média das idades dos alunos

	Valor de Teste = 34					
	t	df	Sig. extremidades) (2	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
A sua idade no final do ano de 2014 era de quantos anos?	,307	196	,759	,213	-1,15	1,58
	Valor de Teste = 36					
	t	df	Sig. extremidades) (2	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
	-2,577	196	,011	-1,787	-3,15	-,42
	Valor de Teste = 35					
	t	df	Sig. extremidades) (2	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
	-1,135	196	,258	-,787	-2,15	,58

Dos testes t assim realizados à estimativa para a média da idade da população de estudantes, apresentados no quadro 2, verifica-se a Rejeição dos valores 34 e 36 e a não Rejeição do valor 35, apresentando um IC entre 32,85 e 35,58, isto é as idades da população de estudantes destes mestrados situa-se entre 33 e 36 anos com 95% de confiança.

Foram também calculadas as correlações verificadas entre o sucesso no mestrado e a idade dos alunos. Os resultados para o coeficiente *Phi* e *V de Cramer* foram assumiram valores positivos baixos e testada a significância (*p-values* de 0,56) não se rejeita a hipótese de serem nulos, isto é não há correlação entre a idade dos estudantes e o sucesso na conclusão do mestrado.

No que se refere à questão do financiamento (Quadro 3) verificou-se que dos 197 alunos, 68,5 % financiam o seu mestrado, 28,4 % são financiados pela família ou pela empresa (estes apenas 7%); com outro tipo de financiamento estão os 3% restantes; pela tabulação cruzada não se verificam diferenças significativas entre já ter terminado e não com o tipo de financiamento.



Quadro 3: Crosstabulação já terminou ou não vs quem financia o mestrado

	Quem financia o meu mestrado				Total
	Eu próprio(a)	A minha família	A minha empresa	Outro financiamento:	
Freq	63	21	7	3	94
Sim já terminei	67,0%	22,3%	7,4%	3,2%	100,0%
% em Quem financia o meu mestrado	46,7%	50,0%	50,0%	50,0%	47,7%
Freq	63	21	5	2	91
Ainda não, mas vou terminar	69,2%	23,1%	5,5%	2,2%	100,0%
% em Quem financia o meu mestrado	46,7%	50,0%	35,7%	33,3%	46,2%
Freq	9	0	2	1	12
Não vou terminar	75,0%	0,0%	16,7%	8,3%	100,0%
% em Quem financia o meu mestrado	6,7%	0,0%	14,3%	16,7%	6,1%
Freq	135	42	14	6	197
Total	68,5%	21,3%	7,1%	3,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De facto, como mostra o quadro 3 são aproximadamente iguais as proporções de financiamento pelo próprio e por familiares e empresa, para os dois casos mais relevantes de terminou e ainda não terminou o mestrado. Essa constatação é também clara pelos coeficientes *Phi* e *V de Cramer* do que são baixos e não são estatisticamente significativos visto que podem ser zero (*p-values* de 0,42).

Na pergunta *Com quem viveu durante a realização do mestrado*, os resultados indicam que 67% dos estudantes vive sozinho ou com família própria (estes sendo 45%) e 23% vive com os pais.

Quadro 4: Medidas de associação entre a situação de com quem vive o estudante e o sucesso

		Valor	Aprox. Sig.
Coeficientes	Phi	,148	,634
	V de Cramer	,105	,634
N de Casos Válidos		197	

Também no caso de com quem viveu durante o mestrado existem poucas diferenças entre os que já terminaram e os que ainda não e



também são pouco expressivas as medidas de associação embora estatisticamente não sejam passíveis de ser zero.

Durante o mestrado, dos 197 respondentes somente 28 não trabalharam o que equivale a apenas 14%; os restantes 86% trabalham enquanto tiram o mestrado. Esta percentagem de 86% que estão a trabalhar durante o mestrado situa-se um pouco acima da que regista o autofinanciamento (68,5%) e também o viver sozinho ou com família própria (67%). No quadro 5 seguinte estuda-se a correlação com a finalização do mestrado.

Quadro 5: Medidas de associação terminou ou ainda não vs trabalho

		Valor	Aprox. Sig.
Coeficientes	Phi	,117	,263
	V de Cramer	,117	,263
N de Casos Válidos		197	

Tal como já tinha sucedido quanto ao financiamento também nesta variável de trabalho ou não durante o mestrado não há diferenças com expressão entre situações de trabalho ou não, versus mestrado terminado ou ainda não; também aqui as medidas de associação *Phi* e *V de Cramer* são fracas muito embora estatisticamente não se rejeite que sejam superiores a zero.

Quando se pergunta *qual a forma de ocupar o tempo livre que mais aprecia e que ficou para trás durante o mestrado*, verificaram-se apenas 151 respostas das quais 9% dizem que nada ficou para trás e 4% dizem que tudo isso ficou para trás. As respostas específicas, menos extremadas e de dimensão mais significativa relacionam-se com atividades físicas/desportivas com 41%, cinema ou teatro ou música ou leitura são atividades lúdicas que 19% dos respondentes dizem que ficaram para trás. Ainda 17% referem a família e amigos. Se tivermos em conta o total da amostra estas situações que correspondem a 108 alunos representam cerca de 55% dos estudantes inquiridos.

Olhando de forma agregada o perfil dos estudantes lido nos resultados da Dimensão Sociocultural e económica (S): Q17 (género),



Q18 (idade), Q22 (financiamento), Q23 (trabalho/mestrado), Q24 (vive com), Q25 (tempo livre/hobby), atrás apresentados, verifica-se o que segue.

Dos 197 respondentes 54% são do género masculino e 46% são do género feminino. A média das idades é de 34 anos a mediana de 32 e a moda de 27 anos. Um pouco mais de 2/3 (67%) têm até 37 anos e o máximo é de 65 anos.

Dos 197 alunos, 68,5 % financiam o seu mestrado, 28 % são financiados pela família ou pela empresa (estes apenas 7%). Durante o mestrado dos 197 respondentes somente 28 não trabalharam o que equivale a apenas 14% os restantes 86% trabalham enquanto tiram o mestrado. Esta percentagem situa-se um pouco acima da que regista o autofinanciamento (68,5%) e também o viver sozinho ou com família própria (67%).

Dos estudos correlacionais verificou-se que não existe associação expressiva entre cada uma das categorias de já terminou / ainda não terminou o mestrado e qualquer das variáveis da Dimensão sociocultural e económica (S): Q17 (género), Q18 (idade), Q22 (financiamento), Q23 (trabalho/mestrado), Q24 (vive com), Q25 (tempo livre/hobby).

Segue-se a leitura dos resultados da terceira dimensão estudada, a dimensão R - Relação com o Mestrado/tese que foi constituída pelas questões: Q2 (geral); Q4 (começar, fixar-se num tema); Q12_1_2 (tempo); Q3, Q6, Q7, Q8 (tema e RL); Q10, Q11_1_2_3_4 (abordagem empírica/do real); Q14 (a escrita da tese); Q5, Q9, Q11_5_6, Q12_3, Q13_1_2_3_4_5_6 (orientação e suporte na realização da dissertação).

A amostra resultou dividida, como referido anteriormente, em três segmentos indicados na pergunta: 48% dos respondentes já terminaram, 46% ainda não mas vão terminar e 6% dizem que não vão terminar.

De um ponto de vista do nível geral de dificuldade sentida na realização da tese cujos resultados vemos no quadro 6, verificou-se que 76% dos estudantes indicam que lhes foi difícil ou muito difícil; a



realização do mestrado foi considerada de um ponto de vista geral fácil por apenas 8,6% dos estudantes.

Quanto ao começar o trabalho, (quadro 7) muita ou alguma dificuldade em começar foi sentida por cerca de 75% dos alunos. Refira-se que o intervalo de confiança para a população de mestrandos estudada para estes dois níveis de dificuldade se situa entre $75\% \pm 5,4\%$ o que dá como limites 69,2% e 80%. Somente 12% consideram que tiveram pouca dificuldade e 2% nenhuma.

Quadro 6: Nível geral de dificuldade que sentiu/sente na realização da tese

Questão	Escala	Freq.	Percent.
Nível geral de dificuldade que sentiu/sente na realização da tese	Muito difícil	12	6,1
	Difícil	138	70,1
	Neutro/não tentei	30	15,2
	Fácil	17	8,6
	Total	197	100,0

Quadro 7: Nível de dificuldade em começar

Questão	Escala	Freq.	Percent.
Nível de dificuldade em começar	Muita dificuldade	43	21,8
	Alguma dificuldade	104	52,8
	Pouca dificuldade	24	12,2
	Nenhuma dificuldade	4	2,0
	Neutro	22	11,2
	Total	197	100,0

O coeficiente de correlação entre a variável dificuldade geral e a finalização mostra que quanto maior a dificuldade menor a aproximação à resposta já terminei ($r=-0,1473$), ainda que esta associação não seja forte é coerente com o esperado⁸.

O coeficiente de correlação entre o sucesso e a dificuldade em começar é positivo mas muito fraco ($r=0,110395$, com $n=175$).

Não é a dificuldade da tarefa nem a dificuldade em começar que leva ao insucesso ou ao sucesso, muito embora essas dificuldades sejam uma realidade sentida pelos estudantes.

⁸ Este coeficiente de correlação é o de *Spearman* e foi calculado eliminando as observações que indicavam neutralidade em relação à dificuldade; tem sinal negativo devido à codificação das variáveis: terminou 1, ainda não 2, não vai terminar 3 e dificuldade: 1 muita dificuldade, até 4 nenhuma dificuldade.



No que se refere ao tempo procurou-se saber até que ponto a situação de nem sempre se dispor de tempo suficiente para dedicar à tese e também da dificuldade de retomar o trabalho já realizado quando se dispõe de algum tempo. Os resultados mostram que ambas as situações se aplicam a 82% dos alunos na primeira questão (com 194 respostas válidas) e a 59% na dificuldade de retomar o trabalho realizado (com n=192). Neste caso 41% dos estudantes não considera que essa dificuldade seja aplicável a si.

Quadro 8: O tempo que a tese consome: dispor de tempo

Questão	Escala	Freq.	Percent.
Sobre o tempo que a tese consome, no caso da sua, até que ponto a afirmação seguinte se aplica a si: Nem sempre se dispõe de tempo suficiente para dedicar à tese	Claramente não se me aplica	14	7,1
	Em parte não se me aplica	19	9,6
	Aplica-se em parte	84	42,6
	Aplica-se totalmente	77	39,1
	Total	194	98,5
Ausente	Sistema	3	1,5
Total		197	100,0

Quadro 9: O tempo que a tese consome: retomar o trabalho

Questão	Escala	Freq.	Percent.
Sobre o tempo que a tese consome, no caso da sua, até que ponto a afirmação seguinte se aplica a si: Quando tenho algum tempo é-me difícil retomar o trabalho já feito.	Claramente não se me aplica	34	17,3
	Em parte não se me aplica	45	22,8
	Aplica-se em parte	71	36,0
	Aplica-se totalmente	42	21,3
	Total	192	97,5
Ausente	Sistema	5	2,5
Total		197	100,0

Quando se determina o coeficiente de correlação entre o terminar e as dificuldades de tempo das duas questões anteriores verifica-se a existência de correlações positivas embora fracas, embora coerentes com o esperado mas não têm expressão os valores destas associações ($r = 0,187478$ e $r = 0,249479$, com $n=192$).

Os resultados relativos ao Tema e Revisão da Literatura_ Q3, Q6, Q7, Q8 (tema e RL) mostraram que a quanto à dificuldade de se fixar num tema todos os alunos responderam. Não sentiram dificuldade em se fixar num tema 41% enquanto que 47% sentiram a dificuldade. Relativamente à possibilidade de existirem listas de temas 74% considera importante ou muito importante e apenas 8% discorda da importância da existência de uma lista de temas.



Dada a relevância de conhecermos a posição dos estudantes quanto à possibilidade de existirem listas de temas e a valorização que fazem dessa possibilidade procurou-se saber se existem diferenças nas respostas que estivessem relacionadas com a situação de cada aluno relativamente à finalização da sua dissertação, que como referido antes se arrumam em três segmentos. (cf. Quadro 1). Realizou-se assim um teste de igualdade de médias que exige que as amostra, no caso os segmentos amostrais, se considerem independentes e com variâncias aproximadamente iguais (que se testa pelo teste de Levene): Os resultados são mostrados no quadro seguinte.

Quadro 10: Teste t da igualdade das médias para duas amostras independentes para a questão: Indique qual o nível de importância que atribui à possibilidade de existirem sugestões de temas

Resultados	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias				
	Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	95% Interv.Conf.da Dif.	
						Inferior	Superior
Variâncias iguais assumidas	,369	,544	-2,028	183	,044	-,604	-,008
Variâncias iguais não assumidas			-2,027	182,082	,044	-,604	-,008

Como mostra o quadro 10 anterior, o Teste de Levene tem sig 0,544 ou seja não se Rejeita Hzero de variâncias homogéneas nos dois grupos; assim, é o primeiro teste o que deve ser tido em conta para as diferenças de importância atribuídas pelos dois grupos de alunos. Dado que o p-value é de 0,044 logo inferior a alfa 0,05 rejeita-se Ho de que são diferentes os níveis de importância atribuídos pelos alunos à existência de listas de temas. É importante para todos os que já terminaram e os que ainda não terminara. Determinando o Intervalo de Confiança a 95% verifica-se que a posição dos alunos se situa entre o neutro e o muito importante, sendo mais próxima deste último quando os respondentes ainda não terminaram.



No que se refere a Revisão da Literatura procurou-se conhecer as dificuldades que o estudante sente em dois momentos: o da pesquisa e seleção de bibliografia e o da integração na sua própria investigação de leituras eventualmente relevantes. Todos os inquiridos responderam a estas duas questões. Concordam com a primeira dificuldade, da pesquisa e seleção, 44% dos estudantes e discordam apenas 33%. Quanto à integração das leituras no seu trabalho 54% concorda que sentiu dificuldades e apenas 25% refere que não.

Determinaram-se as médias dos níveis de concordância dos segmentos amostrais, uma vez mais para verificar se haveriam diferenças nas dificuldades de realização da Revisão da Literatura entre os segmentos de alunos que já terminaram e os que ainda não terminaram. Os resultados determinados e a seguir testados constam do quadro seguinte.

Quadro 11: Cross-tab Revisão Literatura vs terminou ou ainda não

Nível de concordância:1-discordo totalmente; 5-concordo totalmente	Já concluiu o seu mestrado (incluindo a tese e a defesa)?	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Tive dificuldades em encontrar e selecionar bibliografia que devia ler sobre o tema que escolhi	Sim já terminei	94	3,15	1,037	,107
	Ainda não, mas vou terminar	91	3,18	1,007	,106
Algumas leituras de interesse, por vezes não sabia como integrar na tese	Sim já terminei	94	2,84	,954	,098
	Ainda não, mas vou terminar	91	2,48	,848	,089

A média do nível de concordância com a dificuldade de encontrar e selecionar bibliografia é de 3,15 e 3,18 respetivamente para o grupo que terminou e para o grupo que ainda não terminou, na zona entre o neutro e a concordância. Para esta dificuldade o teste de igualdade de médias mostrou um valor de significância para o teste de Levene de 0,698 o que implica a não rejeição da igualdade de variâncias entre grupos e remete para o resultado do teste que tem significância de 0,858, significando que também não se rejeita a hipótese de igualdade das médias de concordância. Determinando os Intervalos de Confiança mantém-se a situação entre o neutro e a concordância, portanto as dificuldades existem, de forma medianamente intensa e são iguais nos dois grupos.



Na eventual dificuldade de integrar leituras relevantes na tese, o teste de Levene de igualdade de variâncias tem sig = 0,036 pelo que para alfa 0,05 rejeita-se hipótese de igualdade de variâncias entre os dois grupos. O resultado do teste da igualdade de médias nesta situação indica sig=0,008, o que implica rejeitar que as médias dos dois grupos sejam iguais. A escala de resposta é inversa⁹ da anterior e os valores médios, em torno do valor 2 e do valor 3 significam neutro a concordante; sendo diferentes elas têm valores, a tender para o neutro menos concordante nos que ainda não terminaram do que no grupo que já terminou. Sem grandes dificuldades deste tipo portanto, embora cada grupo com a sua sensibilidade.

O resultado obtido quanto à abordagem e trabalho empírico/real Q10, Q11_1_2_3_4 (empírico/real) verificou-se que do lado das dificuldades sentidas quanto à abordagem, se estudo de caso se amostragem estão 42% dos respondentes, registou-se uma percentagem de 32% sem opinião e 26% sem essa dificuldade. Com dificuldades acerca do tipo de dados adequados a recolher para ser metodologicamente correto 58% dos estudantes não sentem essa dificuldade, apenas 20% a têm e 22% não têm opinião formada.

A construção de guiões e/ou questionários oferece dificuldades a 29% dos 192 respondentes, não sentem essa dificuldade 34% e 37% não concorda nem discorda quanto a esse seu sentimento de dificuldade. Dos 194 estudantes que responderam à questão sobre a sua dificuldade de tratamento estatístico de dados, 27% concordam que a sentem, 37% não e também 37% não tem opinião. Por fim quanto à interpretação dos resultados face ao estudo teórico realizado respondem 192 alunos dos quais se observa uma distribuição muito próxima nas três opções, de sentir a dificuldade 38,6%, de não ter opinião 31% e de não sentir a dificuldade 30,7%.

Quadro 12: Crosstabulação - Abordagem Empírica/Real vs terminou ou ainda não

⁹ O uso de escalas do mesmo tipo com diferente numeração tem como objetivo evitar o efeito memória na resposta.



	Já concluiu o seu mestrado (incluindo a tese e a defesa)	N	Média do nível de concordância 1- Discordo totalmente; 5- Concordo totalmente	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Tive/tenho dificuldades quanto à abordagem prática/empírica adequada ao seu tema: se estudo de caso se amostragem	Sim já terminei	94	3,06	,959	,099
	Ainda não, mas vou terminar	91	3,37	,996	,104

No que toca à abordagem empírica a fazer da problemática associada ao tema da tese verificam-se respostas de maiores discordância para os que já terminaram do que para os que ainda não terminaram (quadro 12). O teste realizado às variâncias mostrou as variâncias se podem considerar iguais (Teste de Levene com significância=0,407) e nesta situação o teste da igualdade de médias rejeita essa possibilidade, são diferentes com significância estatística (sig=0,032).

Esta dificuldade é relevante e estatisticamente igual para os dois grupos. De resto através dos Intervalos de Confiança podemos observar que a discordância nos que ainda não terminaram está pouco convicta e muito próxima do não concordo nem discordo (2,776;3,34, pto médio em 3,058).

Quadro 13: Sobre as dificuldades/dúvidas relativas à metodologia, aos dados e resultados

Dificuldades e dúvidas relativas à metodologia e quanto os dados e os resultados. Escala de resposta: 1 - concordo totalmente, 5- discordo totalmente	Já concluiu o seu mestrado (incluindo a tese e a defesa)?* Escolha a opção que corresponde à sua situação	N	Média	Desvio Padrão
Senti/sinto dificuldades quanto ao tipo de dados adequados a obter, para ser metodologicamente correto.	Sim já terminei	92	2,75	1,001
	Ainda não, mas vou terminar	90	2,31	,895
Senti/sinto dificuldades na construção de guiões /e ou questionários.	Sim já terminei	91	3,14	,901
	Ainda não, mas vou terminar	89	2,76	1,012
Senti/sinto problemas no tratamento estatístico dos dados.	Sim já terminei	93	2,99	1,005
	Ainda não, mas vou terminar	89	2,69	,984
Tive/receio vir a ter dificuldades na interpretação dos resultados face ao estudo teórico realizado.	Sim já terminei	93	3,06	1,041
	Ainda não, mas vou terminar	88	2,68	1,001



As dificuldades averiguadas acerca da metodologia, dados e resultados, através da média de respostas à escala de concordância evidenciam diferenças descritivas entre os dois grupos como mostra o quadro acima, cuja significância se testa no quadro seguinte. Evidenciam ainda valores médios entre dois e três significando concordância com as afirmações das dificuldades sentidas sendo maiores quanto mais próximo de 2 e mais neutras se próximas de 3. O teste à igualdade das médias dos dois grupos e o cálculo dos Intervalos de Confiança completam esta leitura. Assim, no quadro seguinte vemos que no que toca aos dados a obter para ser metodologicamente correto as variâncias não podem considerar-se iguais (Teste de Levene com $\text{sig}=0,047$) e que a igualdade de médias é rejeitada ($\text{sig}=0,02$) situando-se a média do primeiro grupo num Intervalo de Confiança com ponto médio em 3,18 e a do grupo dos que ainda não terminaram em 2,74. Ambos próximos da **neutralidade** com o grupo dos que ainda não terminaram a evidenciar maior dificuldade relativa.

Passa-se sensivelmente a mesma situação para a dificuldade de construir guiões e questionários, sendo neste caso as variâncias diferentes (Teste de Levene com significância=0,23) e os pontos médios dos Intervalos de Confiança 3,51 e 3,13 respetivamente para os que já terminaram e para os que ainda não terminaram. Um pouco **menos de neutralidade e mais confiança nos primeiros quanto à construção de guiões e questionários.**

No que se refere ao **tratamento estatístico dos dados e à sua interpretação**, as variâncias são aproximadamente iguais (Teste de Levene com significância=0,803) e as médias dos grupos são diferentes pois têm $p\text{-value}=0,041 < 0,05$. De **novo mais confiantes os que já terminaram do que os que ainda não terminaram**. Ainda assim próximos da neutralidade como nas duas variáveis anteriores.



Quadro 14: Testes da diferença de média dos dois segmentos amostrais acerca das questões metodológicas

Dificuldades e dúvidas relativas à metodologia e quanto os dados e os resultados. Escala de resposta: 1 - concordo totalmente, 5- discordo totalmente		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias				
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	95% Interv.de Confiança da Dif.	
							Inferior	Superior
Senti/sinto dificuldades quanto ao tipo de dados adequados a obter, para ser metodologicamente correto.	Variâncias iguais assumidas	3,988	,047	3,115	180	,002	,161	,717
	Variâncias iguais não assumidas			3,119	178,558	,002	,161	,717
Senti/sinto dificuldades na construção de guiões /e ou questionários.	Variâncias iguais assumidas	1,453	,230	2,654	178	,009	,097	,660
	Variâncias iguais não assumidas			2,650	174,727	,009	,097	,661
Senti/sinto problemas no tratamento estatístico dos dados.	Variâncias iguais assumidas	,062	,803	2,060	180	,041	,013	,595
	Variâncias iguais não assumidas			2,061	179,908	,041	,013	,595
Tive/receio vir a ter dificuldades na interpretação dos resultados face ao estudo teórico realizado.	Variâncias iguais assumidas	,012	,914	2,520	179	,013	,083	,682
	Variâncias iguais não assumidas			2,522	178,952	,013	,083	,682

Quanto à dificuldade de escrita da tese obtiveram-se Q14 (escrita) apenas 193 respostas. A escrita é considerada difícil ou muito difícil para 52% dos 194 alunos que responderam, 34% não têm opinião e 14% consideram fácil ou muito fácil (quadro 15 seguinte).

O teste da diferença de médias não evidencia diferenças estatisticamente significativas entre os dois segmentos.



Quadro 15: A escrita da tese em termos de dificuldade foi para si

		Freq.	Percent.	Percent. válida
Válido	Muito difícil	6	3,0	3,1
	Difícil	95	48,2	49,0
	Neutro	66	33,5	34,0
	Fácil	23	11,7	11,9
	Muito fácil	4	2,0	2,1
	Total	194	98,5	100,0
Ausente	Sistema	3	1,5	
Total		197	100,0	

As questões do questionário que procuram conhecer como o estuante sentiu a orientação e apoio na realização da sua investigação são as questões Q5, Q9, Q11_5_6, Q12_3, Q13_1_2_3_4_5_6 (orientação). Vamos observar os seus resultados.

Quando perguntados sobre o apoio no tema, na pesquisa e apoio específico adicional ao do orientador no tratamento de dados verificou-se que nos dois primeiros casos estão maioritariamente em concordância com a necessidade de um maior e mais frequente suporte do orientador respetivamente 63% e 66%. Já quanto ao apoio específico adicional ao do orientador mesmo somente no tratamento de dados são maioritariamente concordantes (67%), mesmo que neste aspeto 64% também refiram ter sempre obtido suporte do seu orientador. Nestes dois últimos tipos de suporte e apoio, o adicional e o do seu orientador, só responderam 193 alunos enquanto que nos outros, do tema e da pesquisa, responderem todos os inquiridos.

Quadro 16: Orientação no Tema, Pesquisa e apoio específico e do orientador no Tratamento de Dados (percentagem)

Nível de concordância com as afirmações	Ajudaria no tema se pudesse dispor de mais frequente acompanhamento/orientação	Ajudaria se pudesse dispor de mais orientação na pesquisa	Na metodologia e tratamento de dados ajudaria ter um suporte específico além do orientador	Em cada dificuldade na metodologia e quanto os dados e os resultados sempre obtive/obtenho apoio do meu orientador
Discordo totalmente	4,1	3,0	2,1	5,2
Discordo	12,2	10,7	7,8	9,8
Nem concordo nem discordo	20,3	20,3	23,3	20,7
Concordo	42,6	50,3	54,9	29,0
Concordo totalmente	20,8	15,7	11,9	35,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Total respostas n=	197	197	193	193



Como mostra o quadro 6 acima, os níveis de concordância medidos pela concordância e concordância total somadas para as questões de apoio mais frequente por parte do orientador, mais orientação na pesquisa e mais suporte no tratamento de dados além do orientador situaram-se nos pontos médios em torno dos 63% e 67%, mais de metade dos estudantes afirmam estas necessidades. Também é evidente que ao mesmo tempo que se afirmam estas necessidades se verifica que sempre que o estudante recorre ao orientador obtém o suporte que necessita (ponto médio 64,2%).

Procurou-se ainda compreender em concreto quais as estratégias de resolução de problemas no prosseguimento da tese que os alunos mais utilizam e verificou-se que em primeiro lugar o aluno tenta resolver por si e só depois recorre ao orientador para solicitar ajuda e orientação. Os alunos também indicam que por vezes não sabiam o que fazer (64%), que sentiam inibição em recorrer ao orientador (18%) e que este era de difícil acesso (18%) (quadro 17 abaixo).

Quadro 17: Quando sentia dificuldades de prosseguir com a tese qual das opções que mais lhe aconteceram?

	Tentava resolver e só depois falava com o orientador	Pedia orientação/ajuda ao orientador	Por vezes não sabia o que fazer	Sentia inibição em recorrer ao orientador	Era difícil o acesso ao orientador
Percent. do total	89%	69%	64%	18%	18%
Ordem de recurso	1º	2º	3º	4º	5º

Os alunos consideram ainda que ajudaria no tempo que a tese consome se o acompanhamento e orientação fossem mais frequentes. Dos 192 que responderam 63% têm esta noção. Esta medição foi o resultado da questão: Sobre o tempo que a tese consome, no caso da sua, “Até que ponto a afirmação seguinte se aplica a si: Ajudaria se pudesse dispor de mais frequente acompanhamento/orientação”.

Voltando à segmentação dos 197 alunos que constituem a amostra, 94 já terminaram o mestrado (47,7%), 91 indicam que ainda não mas vão terminar (46,2%) e 12 respondem que não vão terminar (6,1%).



Embora o nosso objetivo principal seja compreender os que têm sucesso, a informação que se obteve dos que afirmam que não vão terminar. Também responderam a esta questão alunos que ainda não terminaram mas que tencionam fazê-lo, isto é que estão em processo. Os resultados devem ser entendidos de forma qualitativa, eventualmente explorar em estudos futuros, dado que se trata de apenas 12 alunos que afirmam que não vão terminar. Para estes 12 alunos as respostas que se obtiveram apontam para razões pessoais, razões familiares, motivos financeiros, suporte e orientação insuficientes.

Quadro 18: Razões porque ainda não terminou ou não vai terminar

Razões	Já concluiu o seu mestrado (incluindo a tese e a defesa)?			
	Ainda não, mas vou terminar (freq.)	%	Não vou terminar (freq.)	%
Por razões pessoais e/ou familiares	7	11%	5	42%
Por motivos financeiros	4	6%	3	25%
Se tivesse tido mais suporte académico por parte da escola teria concluído	3	5%	3	25%
Não consegui orientador	2	3%	1	8%
Falta de tempo	31	48%		
Dificuldades na realização da tese	11	17%		
Outras prioridades, desinteresse, desmotivação	7	11%		
Total	65	100%	12	100%

Dos 91 que ainda não terminaram, mas que tencionam fazê-lo 65 indicam as razões para ainda não terem terminado. A que apresenta maior percentagem de respostas é a da falta de tempo (48%), logo depois com 17% de respostas vem a dificuldades na realização da tese, os restantes 35% distribuem-se por razões profissionais, familiares financeiras, de prioridades e de motivação; dentre destes 35 pontos 8 respeitam a suporte e à orientação.



7. CONFRONTO DOS RESULTADOS COM AS HIPÓTESES EM TESTE

O modelo teórico tridimensional de sucesso que se designou MST – Modelo de Sucesso Tridimensional assentava em três hipóteses a testar no sentido de verificar qual ou quais as dimensões determinantes para que um aluno tenha sucesso na realização e finalização do seu Mestrado. As três dimensões (cf fig. 1), B de *background*, S de sociocultural e económica e R de relação com o mestrado deram origem às três hipóteses em teste de que existiria uma correlação entre cada uma das dimensões e o sucesso. A revisão da literatura, sobretudo em estudo americanos aponta para uma relação positiva entre sucesso e melhores condições de origem dos estudantes; em geral todos os estudos mostram evidências de correlação positiva entre a qualidade (*lactu sensu*) do trabalho desenvolvido pela uma escola e o sucesso dos estudantes. Foi também nesta direção que as nossas hipóteses se construíram.

A **hipótese 1** de que o sucesso nos mestrados está correlacionado com o *background* do estudante foi operacionalizada utilizando as variáveis Área de Estudo da licenciatura – Gestão, Economia e outras, a Natureza Pública ou Privada do estabelecimento de Ensino, e a distância em anos a que o aluno se encontra da conclusão desse primeiro ciclo de estudos. A expectativa seria de correlações positivas entre a semelhança de conteúdos da licenciatura com os conteúdos de mestrado (Gestão e Economia) e o sucesso, bem como de uma correlação positiva entre a proximidade do fim do primeiro ciclo e o sucesso admitindo-se aqui que estariam mais presentes e mais atualizados os conhecimentos adquiridos na licenciatura e que isso beneficiaria os estudos de mestrado. Conhecidos os *rankings* das universidades e sabendo-se que estão bem classificadas nesses rankings tanto universidades públicas como privadas era de esperar neutralidade quanto à influência dessa natureza sobre o sucesso presente.



Os resultados mostraram que não existe correlação entre qualquer das três variáveis e o sucesso dos mestrados. É irrelevante para o sucesso a origem dos seus estudos de primeiro ciclo, se estudou numa escola pública ou privada e também não é importante se terminou há mais anos ou menos os seus estudos de primeiro ciclo. Deste modo **a Hipótese 1 não foi validada, não se verifica qualquer correlação com significado entre a Dimensão B e o sucesso no mestrado.**

A **hipótese 2** estabelece que existe correlação entre o perfil social, cultural e económico do estudante, dimensão que se designou por S, e o seu sucesso no mestrado. Esta dimensão operacionalizou-se através das variáveis, género, idade, situação familiar, financiamento do mestrado e os gostos por ocupação dos tempos livres dos quais tenha abdicado devido à frequência do mestrado. Para todas as variáveis foi testado a correlação e ainda as diferenças eventualmente existentes entre os que já tinham terminado e os que ainda não tinham terminado ou não tencionam terminar. Os resultados mostram ser irrelevante para o sucesso o género, a situação familiar, isto é, com quem vive o estudante e se tem ou não família própria; também não tem influência no sucesso o facto de o aluno trabalhar durante a realização do mestrado. Os resultados mostraram ainda que existe uma correlação ainda que pouco expressiva entre a idade mais jovem e o já ter terminado face à situação de ainda estar em curso embora com intenção de concluir o mestrado. Igualmente se verificou uma correlação as ocupações de tempos livres que foram abandonadas, sobretudo atividades pessoais e sociais, e o sucesso no mestrado. O facto de libertar tempo para o estudo será o que está na base desta correlação positiva mais do que a natureza das atividades que deixaram de ser realizar.

Destes **resultados** o que se pode dizer da **hipótese 2 é que não se verifica senão parcialmente** e em maior relevância quanto à capacidade ou competência para abdicar de estar com a família e os amigos durante a realização do mestrado sendo esta a variável que melhor se relaciona com o sucesso do aluno.

A hipótese 3 **de que existe correlação entre o perfil das dificuldades específicas que o estudante sente na realização da**



tese e o sucesso. Os dados são conhecidos e são generalizados a todos os estudantes e a todos os mestrados¹⁰. Esta dimensão que se designou por Dimensão R abrangeu os diferentes momentos críticos de realização da dissertação: escolha do tema, esboço do problema, os problemas relacionados com o tempo a dedicar, a realização das pesquisas e seleção e apropriação da literatura relevante para o tema escolhido, a definição da metodologia de abordagem empírica, construção de guiões e questionários, o tratamento de dados e a sua interpretação.

Ainda nesta dimensão da Relação com o mestrado investigou-se como é que a orientação e suporte por parte do orientador poderia influenciar o resultado.

Os resultados mostraram um perfil de estudante que sente dificuldades em geral de realizar a tese (ponto médio do intervalo 76%). Também é sentida dificuldade em começar por uma grande percentagem de estudantes (74,6%) e também consideram difícil dispor e obter tempo para a tese (82%). Um resultado relevante é que sendo este o perfil dos estudantes estas dificuldades têm coeficientes de correlação próximos de zero com o facto de já ter terminado ou ainda não ter terminado. Esta constatação é compatível com o facto de apenas 12 alunos (6%) não irem terminar e também com o facto de numa população de 486 alunos somente terem respondido 197 e destes 94% serem eventualmente os que tiveram ou estão convictos de que irão ter sucesso.

O perfil muda um pouco quanto ao pontos médio das percentagem de alunos com dificuldades em retomar o trabalho quando interrompido (57%) e se volta a ter algum tempo.

Apesar de o tempo ter um peso muito importante nas dificuldades dos estudantes nestas duas variáveis a correlação com o sucesso é também muito fraca (0,18 e 0,24). Um pouco como se se dissesse é difícil mas arranja-se o tempo que é necessário.

¹⁰ É baixa a taxa de sucesso em mestrado, pode estar no melhor dos cálculos entre 20 e 30%. como foi evidenciado no estudo parte I (Costa, 2014)



No que respeita à fixação num tema de dissertação e à possibilidade de existirem listas de temas os resultados mostraram que os alunos que sentem dificuldades em se fixarem num tema são 47% na amostra de que resulta um intervalo de confiança entre os 42% e os 52%¹¹. Consideraram importante ou muito importante a existência de listas de temas de dissertação 74% dos respondentes o que dá um intervalo de confiança para esta manifestação de importância que se situa entre 69% e 79%.

Quando se passa à Revisão da Literatura – pesquisa de leituras e integração no trabalho, esta última é a que oferece maior dificuldade, estado presente para cerca de 54% dos estudantes (intervalo entre 49% e 59%). Testou-se a diferença entre os que já terminaram e os que ainda não e verificou-se não haver diferenças quanto a este tipo de dificuldades sentidas.

Nas questões relacionadas com as dificuldades de definição da metodologia de abordagem empírica, e nas dificuldades da sua execução, tais como construção de guiões e questionários, tratamento de dados e interpretação de dados e resultados. Destas dificuldades a mais significativa afeta entre 53% e 63% dos alunos e refere-se à insegurança sobre ser metodologicamente correto em cada situação. Este resultado não difere estatisticamente entre os que já terminaram e os que ainda estão em processo.

A escrita da tese oferece dificuldades a 52% em média, do total dos estudantes.

Relativamente às variáveis que investigam a orientação e apoio à realização da dissertação em torno de 60% dos alunos necessitam de maior apoio e orientação tanto no tema como na pesquisa de literatura ou tratamento de dados¹². Quando têm problemas a resolver no trabalho de investigação a primeira solução é tentar resolver por si, em segundo lugar recorrem ao orientador. Dizem não saber o que fazer 64% dos alunos e 36% que sentem inibições ou dificuldades de

¹¹ Lembrando que o erro amostral é de 5,34%.

¹² Intervalos de confiança com pontos médios em 63% e 66%.



acesso ao orientador. Quando recorrem ao orientador 77%¹³ indicam que sempre obtiveram o suporte necessário.

Não é possível dizer que a hipótese 3 é completamente verificada dado que se encontraram algumas correlações com algumas das variáveis desta dimensão pouco fortes, no entanto as dificuldades foram claramente apontadas pelos estudantes e teríamos que ver dos alunos que ainda não terminaram até que ponto poderão atrasar ou mesmo impedir a conclusão e teríamos que avaliar a prevalência destas dificuldades nesse grupo em fase posterior bem como a sua presença nos que de todo não terminaram e que não responderam. Mesmo com esta ressalva de aprofundamento posterior das dúvidas suscitadas pelos resultados face aos segmentos esta hipótese considera-se assim parcialmente verificada em particular nos aspetos metodológicos e de orientação e suporte.

6. CONCLUSÕES

O presente estudo retoma os objetivos da parte I do mesmo (Costa, 2014), o qual de acordo com as evidências da Revisão da Literatura pretendeu traçar o perfil dos estudantes de mestrado e medir as expectativas e dificuldades que antecipavam, visando nesta parte II testar as hipóteses que permitissem compreender quais as dimensões e variáveis que apresentam correlação como sucesso no mestrado.

Na parte I traçou-se um perfil de estudante que se mostra semelhante ao que se estudou agora¹⁴. As dificuldades antecipadas então vieram agora a ser medidas e avaliadas já com a experiência de desenvolver a dissertação. Virá a ser objeto de estudo comparado aprofundado uma e outra investigação visto que abre muito espaço de reflexão.

Nesta parte II os resultados e o confronto com as hipóteses, atrás sinteticamente explanados nos pontos anteriores deste trabalho, permitem concluir que independentemente do seu background e

¹³ Intervalo de confiança entre cerca de 72% e 82%.



caracterização sociocultural e económica o estudante pode ser bem-sucedido na conclusão do seu mestrado e portanto na obtenção do grau de mestre.

Também se pode concluir que a correlação entre o sucesso e a dimensão da relação com o mestrado, em concreto com a fase de desenvolvimento da dissertação, permite dizer que é nessa relação que se decide o sucesso dos estudantes. Ficámos a saber quais os aspetos críticos e os que são mais sentidos como dificuldades a resolver, os que têm presença mais significativa para os estudantes. Desses aspetos, destacam-se a escolha do tema, a pesquisa de literatura relevante aspetos de metodologia de abordagem empírica e da sua execução no real e a própria escrita do documento final.

Por fim as questões relativas ao apoio e orientação do trabalho do mestrando no desenvolvimento da sua dissertação mostraram que há ainda muito trabalho a fazer a este nível por parte das instituições e que esta variável, também ela multidimensional é percecionada como muito relevante para o sucesso.

¹⁴ Não por acaso decerto visto estarmos na mesma instituição.



REFERÊNCIAS

Adelman, C. (2006, April). The propaganda of numbers in higher education. *Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.

Baer, J., Cook, A. L., & Baldi, S. (2006). *The literacy of American Students*. Washington DC: American Institute for Research.

Bailey, T., Jenkins, D., & Leinbach, T. (2005). *Graduation rates, student goals and measuring community college effectiveness*. Columbia University, Community College Research Center. New York: Columbia University, Community College Research Center.

Baum, S., & Payea, K. (2004). *Education pays 2004: The benefits of higher Education for individual and society*. New York: The College Board.

Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives of transforming higher education to remote self-development*. Sterling V.A.: Stilus.

Berger, J. B. (2001-02). Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based Recommendations for practice. *Journal of College Students Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 3-21.

Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Organizational Behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 15, pp. 268-338). New York: Agathon.

Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2005, May). Addressing the needs of under-prepared students in higher education: does college remediation work? . *NBER working paper 11325*. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research.

Bishop, J. H. (2004). Money and motivation. *Education Next*, 4(1), 42-67.

Braxton, J. M. (2003). Student Success. In J. S. R. Komives and D. B. Woodard (Ed.), *Student services: A handbook for the profession* (4th ed., pp. 317-338). San Francisco: Jossey-Bass.



Conley, D. T. (2003). Connecting the dots: Linking high schools and postsecondary education to increase student success. *5(2)*, 9-12.

Costa, S. (2014, Novembro). Como ter sucesso na realização do mestrado: um modelo tridimensional de medição das condições de para o sucesso Partel. *IBER-Internationa Business and Economics Review nº5* , 218-238.

Education, National Center for Public Policy and Higher. (2004, April). *Policy alert. The educational pipeline: Big investments, big returns*. Natinal Center for Public and Higher Education. San Jose, CA: Author.

Finn, C. E. (2006, March 10). Obatacles on the route from high school to collge. p. B40.

Finney, C. E., & Kelly, P. J. (2004). Affordability: Obtaining and making sense of information about how stundents, families and states pay for higher education. *Change* , 36(4), 54-60.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Howard, J. A. (2005). Why should we care about students expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. S. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of college experience* (pp. 10-33). San Francisco: Jossey_Bass.

Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (des)engaged in educatioanlly Purposeful activities: The influences of studentand institutional characteristics. *Research in Higher Education* , 43(5), 555-575.

Institute, T. P. (2004). *Indicators of oportunity in Higher Education*. The Pell Institute. Washington D.C.: Author.

Kuh, G. D., Goneya, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. (B. J. T. Miller, Ed.) *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Studen anad Institutional Thinking About College Experience* , 34-64.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Sucess: A Review of Literature*. National Postsecondary Education Cooperative. VER: National Postsecondary Education Cooperative.



McCluskey, F. B., & Winter, M. L. (2014, Summer). The idea of the digital university: ancient traditions, disruptive technologies and battle for the soul of higher education. *The Review of Higher Education* , 37 (4), pp. 565-567.

Muraskin, L., & Wilner, A. (2004). *What we know about institutional influences on retention*. Washington D.C.: JBL Associates.

Officers, S. H. (2005). Accountability for better results - A national Imperative for higher education. *Network News* , 24, pp. 1-4.

Perna, L. W. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium. *Research in Higher Education* , 44(4), 451-472.

Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2006). Another look at the relationships among structural diversity informal peer interactions and perceptions of campus environment. *The Review of Higher Education* , 29(4), 425-450.

Pordata. (2014, 08 18). *www.pordata.pt*. Retrieved from www.pordata.pt: <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+nivel+de+formacao-1023>

Pordata. (2014, 08 18). *www.pordata.pt*. Retrieved from [Pordata.PT](http://www.pordata.pt): <http://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+nivel+de+formacao-219>

(2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014*. New York: UNDP.

Rendon, L. I. (1999). Toward a new vision of the multicultural Community college for the next century. (J. a. K.M.Shaw, Ed.) *Community colleges as cultural texts: qualitative explorations of organizational and student culture* , pp. 195-204.

Union, E. (2014, Setembro 20). <http://www.eurostudent.eu>. Retrieved Setembro20 2014, from <http://www.eurostudent.eu>: <http://www.eurostudent.eu/about/intentions>

