

# EXPETATIVAS ACADÉMICAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: VALIDAÇÃO DE UMA VERSÃO DO QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÕES ACADÉMICAS (QPA – EXPETATIVAS)

Manuel C. Bucuto, Leandro S. Almeida, & Alexandra M. Araújo

Universidade Pedagógica (Moçambique); Universidade do Minho

[bucuto@gmail.com](mailto:bucuto@gmail.com)

**RESUMO:** O ensino superior em Moçambique atravessa mudanças, quer a nível da expansão, quer do volume de alunos que acedem. Esta crescente procura por parte dos jovens moçambicanos está relacionada com elevadas expetativas dos jovens e das famílias a uma formação académica de nível superior, que possibilite o seu melhor enquadramento profissional e social no futuro. Neste sentido, as expetativas académicas dos estudantes são um fator determinante do seu compromisso com a formação e a vida académica, explicando a sua permanência no curso e o seu sucesso académico. Neste artigo apresentamos o processo de adaptação e validação de uma versão do Questionário de Perceções Académicas: Expetativas, à realidade moçambicana. O estudo de validação considerou uma amostra de 210 estudantes inscritos para realizarem exames de admissão para ingresso na Universidade Pedagógica no ano académico de 2014. Os resultados parecem mostrar alguma indefinição dos estudantes nas suas expetativas, uma vez que itens das várias dimensões teóricas se repartem pelos diferentes fatores isolados na análise fatorial.

## Introdução

Nos últimos anos, o Ensino Superior em Moçambique registou um crescimento acelerado, tanto em termos de estabelecimentos de ensino, como de efetivos estudantis que acolhe. Com efeito, das nove instituições públicas e privadas de ensino superior existentes até em 2000, passou-se para 38 instituições em 2008. Por sua vez, o número de estudantes nas Instituições do Ensino Superior passou de 12 mil para mais de 75 mil estudantes no mesmo período, ou seja, um crescimento na ordem dos 625%. O valor atingido supera claramente a projeção feita, que era passar dos 12.387 estudantes matriculados em 2000 para 18.251 alunos em 2010 (Ministério de Educação e Cultura, 2011).

É evidente que esta crescente procura do acesso ao Ensino Superior por parte dos jovens moçambicanos acabará por refletir também mudanças nas expetativas académicas por parte dos estudantes. Se outrora o ingresso numa Instituição do Ensino Superior era valorizado como um fator diferenciador e legitimador de uma determinada condição intelectual e socioeconómica, atualmente, um número cada vez maior de estudantes que chega

ao Ensino Superior não tem como principal objetivo a sua capacitação numa área do saber mas, essencialmente, a procura de uma formação e um título académico que lhe possibilite maiores e melhores condições de ingresso no mercado de trabalho. Neste sentido, podemos assistir a algum desfasamento entre aquilo que os estudantes procuram como prioritário e aquilo que lhes é oferecido pelas Universidades (Nico, 2000; Soares & Almeida, 2001).

O maior volume de estudantes que hoje acede ao ensino superior explica a sua maior diversidade. Não estamos já a falar de elites académicas e intelectuais, mas inclusive de alunos que chegam com fracas capacidades e bases de conhecimentos para enfrentarem as exigências do ensino superior. Estudos recentes analisam o fenómeno do (in)sucesso no ensino superior, tomando em consideração essa heterogeneidade de alunos ingressantes. Paralelamente, variáveis como motivação, atitudes, expectativas, projetos vocacionais e percursos académicos anteriores aparecem associadas à qualidade da adaptação académica e ao sucesso escolar destes estudantes, em particular no seu primeiro ano do curso (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Astin, 1993; Baker, McNell, & Syrik, 1985; Pinheiro & Ferreira, 2002; Tinto, 1993; Soares & Almeida, 2001, 2002).

Uma das variáveis estudadas nesse processo de adaptação e sucesso académico prende-se com as expectativas académicas. De facto, alguns autores indicam que as expectativas iniciais dos estudantes constituem um bom preditor dos índices de participação académica e, em particular, do seu envolvimento nas atividades curriculares (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Soares 2003). As expectativas académicas funcionam como um filtro, através do qual os estudantes avaliam e dão sentido às suas vivências académicas, permitindo aos alunos definirem os domínios aos quais devem aplicar o seu esforço e dedicação (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Kuh, 1999).

A investigação confirma que as expectativas refletem características pessoais pré-universitárias dos estudantes (por exemplo, percursos escolares, interesses e aspirações), estando forçosamente moldadas pelos seus contextos educativos (por exemplo, família, professores e pares). Igualmente, realça que a insatisfação com as expectativas iniciais influencia negativamente o nível de compromisso com as atividades académicas, podendo ocasionar o abandono e o insucesso académico (Almeida, Fernandes, Freitas, Soares, & Vasconcelos, 2004; Bariani, Igue, & Milanesi, 2008; Araújo, Costa, Gonçalves, & Almeida, 2013). Pela sua relevância, envolvemo-nos na adaptação e validação do *Questionário de Perceções Académicas (versão de expectativas)* para estudantes moçambicanos. Este artigo descreve os resultados alcançados com as primeiras análises qualitativas dos itens (reflexão falada) e com a aplicação de uma versão provisória do questionário a uma amostra de 210

candidatos inscritos para realizarem exames de admissão, tendo em vista o seu potencial ingresso na Universidade Pedagógica no ano académico de 2014.

## **Método**

### *Participantes*

O estudo considera uma amostra de 210 estudantes candidatos ao ingresso na Universidade Pedagógica no ano letivo de 2014. Tomando como referência as variáveis género, idade, curso a que se candidata, mudança de residência em caso de frequência ao ensino superior e existência na família de alguém com frequência do Ensino Superior, podemos descrever esta amostra destacando que 137 estudantes (65,2%) são do sexo masculino e que apenas 73 (34,8%) são do sexo feminino. As suas idades oscilam dos 17 aos 48 anos, situando-se a média em 25,4 ( $DP = 6,31$ ).

Quanto aos cursos que pretendem frequentar, os alunos desejam frequentar os cursos de Direito (22,4%), Ensino Básico (21,0%), Psicologia (8,6%), Ensino de Biologia (7,6%), Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário (5,7%), Gestão de Recursos Humanos (5,7%), Ensino de Matemática (4,8%) e Ensino de Filosofia (4,3%), havendo ainda 19,9% de estudantes a candidatar-se a um conjunto alargado de cursos (Ensino de Inglês, de Português, de Geografia, de História e de Química, Agropecuária, Contabilidade, Geologia e Informática). De igual modo, 93,3% responderam que a instituição de ensino escolhida é a sua primeira opção, havendo 6,7% que responderam que não. De acrescentar que 20,5% responderam que terão que mudar de residência para frequentar o Ensino Superior e que 33,7% referem ter na família alguém que frequenta ou frequentou o Ensino Superior.

### *Instrumento*

Este estudo teve como objetivo adaptar o Questionário de Perceções Académicas: Versão E – Expetativas (QPA-E), constituído por 62 itens, aos estudantes moçambicanos do Ensino Superior. Desde logo, tratando-se de um questionário em utilização em Portugal e Espanha, estando também em estudo no Brasil, importava verificar a relevância, clareza e compreensão dos itens junto destes estudantes em Moçambique. No limite, poderia ser necessário acrescentar alguns itens ou retirar outros.

Numa primeira etapa, os autores deste trabalho analisaram as dimensões e os itens do QPA-E, apreciando a sua relevância. Neste momento, decidiu-se eliminar a dimensão “Mobilidade Académica” pelo facto desta prática não ser usual nas IES em Moçambique, reduzindo-se o questionário a 52 itens. Em seguida, o questionário foi analisado por três

docentes da área de psicologia e de língua portuguesa, bem como por alguns estudantes moçambicanos, recorrendo-se a um procedimento de reflexão falada do instrumento. O objetivo foi recolher sugestões para melhorar a redação dos itens, clarificando a linguagem empregue e aumentando a sua compreensão pelos estudantes.

Neste caso, elaboraram-se roteiros de entrevistas semiestruturadas que foram aplicados a 20 estudantes (10 estudantes finalistas do ensino secundário potenciais candidatos ao Ensino Superior e 10 estudantes do 1º ano da Universidade Pedagógica). Os estudantes analisaram e sugeriram nova redação para vários itens e também para o texto das instruções que orientam o preenchimento do questionário. Assinalaram expressões não usadas pelos estudantes ou menos compreendidas, e apontaram alguns itens problemáticos que vieram a ser eliminados (e.g., “Obter formação que me permite alargar os horizontes de emprego no estrangeiro”), passando o questionário a ser formado por 42 itens. Na mesma perspetiva de adaptar à nova amostra, considerou-se vantajoso reduzir de seis para cinco o número de alternativas de resposta aos itens do questionário.

Numa segunda etapa, o questionário foi aplicado a uma amostra de 250 estudantes finalistas do Ensino Secundário, potenciais candidatos à frequência do Ensino Superior. Estes alunos são finalistas do Ensino Secundário Geral e provenientes das escolas situadas da Cidade de Lichinga, procurando-se com este estudo avaliar as características psicométricas do questionário, em particular a dimensionalidade dos seus itens e a consistência interna das dimensões identificadas. De acrescentar que, face a valores omissos, não foram consideradas as respostas de 40 estudantes, reduzindo-se a amostra a 210 questionários válidos.

Na tabela 1 apresentamos as seis dimensões retidas no QPA-E, fazendo uma breve descrição ou definição de cada uma delas e apontando o número de itens por dimensão.

Tabela 1. Descrição das Dimensões do QPA-E

<b>Dimensões</b>	<b>Descrição</b>	<b>Itens</b>
Formação para o emprego	Avalia as expetativas do desenvolvimento da carreira, para obter melhores condições de trabalho, obter um diploma ou um grau para entrar no mundo de trabalho (e.g., “Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho”).	7
Qualidade de formação	Refere-se à qualidade da formação, aprender e aprofundar conhecimentos ou saber mais sobre a área de interesse ou curso (e.g., “Ter uma formação específica e atualizada na área do meu curso”).	6
Desenvolvimento	Avalia o desenvolvimento dos vários <i>selves</i> ou identidade, autonomia,	6

peçoal	empreendedorismo, autoconfiança e pensamento crítico (e.g., “Ganhar confiança nas minhas potencialidades”).	
Interação social	Expetativas ligadas à participação em convívio, festas académicas, associação académica, ter diversidade de contactos e novos amigos (e.g., “Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais”).	9
Pressão social	Consiste em responder a expectativas dos pais, colegas, professores e sociedade em geral, e agradar a pessoas significativas (e.g., “Conseguir corresponder às expetativas dos meus familiares”).	8
Envolvimento político e cidadania	Avalia o seu interesse em se envolver em problemas políticos e de cidadania, valores, ética, e na solução de problemas ou questões sociais (e.g., “Envolver-me na resolução de problemas de pessoas vulneráveis”).	8

---

### *Procedimento*

Após a explicação dos objetivos do estudo a funcionários que se responsabilizaram pelo processo de inscrição, estes foram solicitando aos candidatos a exame de admissão a sua participação voluntária na investigação. A estes, foram sendo explicados os objetivos do questionário e garantido o anonimato das respostas. Para as análises estatísticas dos resultados recorreremos ao programa IBM SPSS (versão 20.0).

### **Resultados**

O estudo da dimensionalidade do QPA-E recorreu à análise fatorial exploratória, pelo método das componentes principais. Fixando-nos apenas no princípio de Kaiser para identificar os fatores com valor-próprio igual ou superior à unidade, verificamos a identificação de um número muito elevado de fatores, mais concretamente 15 fatores, para explicar a variância dos 44 itens do questionário (explicando no seu conjunto 65,9% dessa variância). Não sendo possível lidar com tantos fatores, e procurando aproximar a solução do modelo teórico subjacente ao questionário, decidimos considerar apenas os seis primeiros fatores. Nesta altura, obtivemos um coeficiente KMO de 0,74 e um coeficiente Bartlett de esfericidade estatisticamente significativo ( $\chi^2(946)=2953.273$ ,  $p = .000$ ), sugerindo a possibilidade de prosseguirmos com a análise fatorial. De acrescentar que estes seis primeiros fatores explicavam 41,1% da variância dos itens, tendo-se solicitado uma *rotação varimax*,

tendo em vista uma melhor diferenciação dos fatores e, ao mesmo tempo, fixando o coeficiente de saturação de 0,40 entre itens e fatores.

A organização dos itens pelos fatores foi surpreendente. Ao contrário do esperado, os itens não apareceram agrupados nas dimensões previamente definidas, tendo o primeiro fator reunido nove itens (quatro provenientes da dimensão *Formação para o Emprego*, um item da dimensão *Desenvolvimento pessoal*, um item de *Interação social*, dois itens de *Pressão social*, e um item de *Envolvimento político*). Na mesma linha, o segundo fator agrupou oito itens, sendo três itens pertencentes à dimensão *Formação para o emprego*, dois itens da dimensão *Qualidade de formação*, e um item das dimensões *Desenvolvimento pessoal*, *Interação social* e *Envolvimento político e cidadania*. Esta situação da confluência dos itens das várias dimensões para os fatores agora isolados repetiu-se nos restantes fatores. De todos eles, alguma sobreposição teórica conseguiu-se em relação aos itens que se agruparam no fator 4, na sua quase totalidade associados à dimensão *Envolvimento político e cidadania*. Por último, o sexto fator poder-se-á considerar um fator residual pois apenas reuniu três itens a si associados, sendo dois itens da dimensão *Qualidade de formação* e um item da dimensão *Interação social*.

De acrescentar que novas propostas de fixação de cinco e quatro fatores foram ensaiadas, incluindo-se a eliminação de alguns itens com maior especificidade. De qualquer modo, em nenhum dos casos foi possível tornar inteligível a estrutura fatorial obtida do modelo teórico de partida, pelo que se decidiu prosseguir este esforço de adaptação e validação, retomando alunos e professores (reflexão falada) e tomando uma amostra de alunos que não sejam potenciais candidatos mas ingressantes efetivos no Ensino Superior.

### **Considerações finais**

Com a crescente entrada de mais alunos e novos públicos no Ensino Superior em Moçambique, importa conhecer as características destes alunos. Como nos demais países, esta massificação do acesso traz à universidade alunos bastante heterogéneos, em termos de conhecimentos, de habilidades cognitivas e de motivação. As instituições, em consequência, têm vantagens em conhecer estes seus alunos, sobretudo se algumas características pessoais dificultam a sua transição, adaptação e sucesso académico no Ensino Superior.

No caso concreto deste artigo, tomámos as expectativas que os alunos apresentam quando ingressam no Ensino Superior. Essas expectativas traduzem cognições e motivações, sugerindo a investigação na área que alunos com melhores expectativas têm níveis mais elevados de envolvimento nas atividades académicas, em particular nas tarefas escolares. Tendencialmente, os estudantes com expectativas mais realistas e positivas apresentam-se mais implicados nos seus cursos e instituições, permanecem nos seus cursos, e obtendo taxas superiores de insucesso.

O instrumento de avaliação das expectativas usado em Portugal e em Espanha foi objeto de um estudo de adaptação de cariz qualitativo e também de um estudo piloto de índole quantitativo. Este instrumento avalia as seguintes dimensões: *Formação para o emprego*, *Desenvolvimento pessoal*, *Interação social*, *Pressão social*, *Qualidade de formação*, e *Envolvimento político e cidadania*. De acrescentar que uma sétima dimensão, designada *mobilidade estudantil*, foi retirada do questionário pela não existência desta prática, pelo menos na região de Moçambique onde se realizou este estudo. As várias análises fatoriais efetuadas não nos permitiram, mesmo reduzindo a estrutura a quatro e a cinco fatores, tornar inteligível a dimensionalidade da escala, justificando a prossecução de estudos tendo em vista a validade fatorial da escala.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, J. C., & Salgueira, A. P. (2003). As expectativas de envolvimento académico na chegada à Universidade: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Comunicação apresentada no *V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, J. C., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Revista Psicologia e Educação*, *II*(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012=). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicologia*, *28*(3), 860-865.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Gonçalves, P., & Almeida, S. L. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. Comunicação apresentada no *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., Mc Neil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Bariani, I. C., Igue, E. A., & Milanese, P. V. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas dos Universitários ingressantes e concluintes. *Psico – USF*, 13(2), 155-164.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Kuh, G. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G. S. Blimling, E. J. Whitt, & Associates (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério de Educação e Cultura (2011). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2008*. Maputo: Direcção para Coordenação do Ensino Superior.
- Nico, J. B. (2000). O Conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, e& S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire (SSQ6)*. *Psichologica*, 30, 313-333.
- Soares, A. P., (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e Validação de um modelo multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 899-909) Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Sarmiento (Orgs.), *Psicologia em Campus: Contributos*, (pp. 21-34), Braga: Universidade do Minho.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.