



## QUEM SÃO ELES? CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, DE APRENDIZAGEM E DE RENDIMENTO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE LICUNGO

Farissai P. Campira  
Paulo Z. Bulaque  
Leandro S. Almeida

### Resumo

O presente estudo descreve algumas variáveis pessoais e contextuais dos estudantes da Universidade Licungo e a forma como influenciam no seu ajustamento no contexto universitário. Participaram no estudo 711 estudantes, sendo 472 (66.4%) do sexo masculino. No momento de avaliação, as idades dos estudantes variavam de 17 a 59, tendo em média 28.5 ( $DP = 7.41$ ). Foi aplicado um questionário sociodemográfico *online* que visou explorar as variáveis pessoais e do contexto universitário. Recorreu-se as estatísticas descritivas e ao teste qui-quadrado, para explorar as características dos participantes e as associações entre as variáveis individuais e do contexto universitário. Os resultados do estudo sugeriram um histórico de reprovações dos estudantes em classes anteriores, bem como reportaram baixa média de acesso no ensino superior. Contudo, a maioria dos estudantes referiram ter horário individual de estudo independente fora das aulas ministradas na faculdade e menor número de faltas nas aulas. No que concerne às associações, a maioria de estudantes maiores de 25 anos de idade tinha alguma ocupação além de estudantes, e não revelaram tendência de mudança do curso do que seus pares de idade inferior. Estudantes que tinham o curso como primeira opção não evidenciaram tendência em desistência e nem em mudança de curso. Por fim, estudantes que estavam no curso preferido, não tencionavam desistir e nem mudar do curso. Os resultados deste estudo permitiram reunir um conjunto alargado de informações sobre os estudantes da Universidade Licungo que podem ajudar na organização de estratégias de intervenção.

**Palavras-chave:** Abandono; Ensino Superior; Envolvimento; Mudança do curso.

### Abstract

This study describes some personal and contextual variables of the student at the Licungo university and how influence on the adjustment at university context. There were 711 students who participated in the study, 472 (66.4% males). During the evaluation phase, the students were aged from moment of 17 to 59, having a medium of 28.5 ( $SD=7.41$ ). On online sociodemographic questionnaire was applied to explore personal and contextual variables of the university. And descriptive statistics and qui-square tests were used to explore the characteristics of the participants and the association among the individual and university context variables. The results of the study have suggested to a historical of reproves of the students in the past grades, as well as reported low



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

average of access to university. Nevertheless, the majority of the students said to have personal timetable for independent study out of the university lessons and few lesson missing. In relation to associations, the majority of the students over 25 years old had other occupation apart from being students, and didn't show a tendency of changing the course as their younger colleagues did. The students who had the course as their first option didn't show a tendency of neither quitting, nor changing the course. At last, the students who were in the preferred course didn't have the intention of quitting or change the course. The results of this study allowed bring together a set of large information about the students at Licungo University which may help on organization of strategies of intervention.

**Keywords:** Dropout; Higher education; Involvement; Change of Course.

### **Introdução**

O acesso ao ensino superior passou a receber maior atenção no contexto da democratização do ensino. A maior procura pelo ensino superior justifica a multiplicidade de instituições para responder essa demanda. Por exemplo, a abertura para as instituições do Ensino Superior privadas é resposta a essa maior procura o que aumentou a competitividade destas instituições de ensino tendo em conta a formação dos cidadãos mais ajustada às exigências do mercado cada vez mais competitivo.

Em Moçambique conta-se com mais de 50 instituições de ensino superior, entre públicas e privadas (Campira, 2016). O aumento destas instituições de ensino no país é também acompanhado com aumento exponencial de número de estudantes que nelas frequentam. Essa diversidade é importante ter em conta quando se trata de trabalhar com estudantes cujos objectivos, expectativas, características são diferenciados logo a entrada ao ensino superior. Parece-nos que essas informações são de muita relevância para os gestores universitários ao permitirem organizar respostas ajustadas a essas características dos estudantes, principalmente, no desenho dos currícula, na organização de serviços de apoio aos estudantes, na concessão de bolsas de estudos, na adoção de métodos de estudo, entre outras. Tal constatação sai reforçada com a emergência de um novo público nas universidades, os estudantes adultos com características distintas dos estudantes mais jovens em



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

termos de objectivos, de experiência profissional e de vida e da ocupação (Gonçalves & Trunk, 2014; Milheim, 2005).

Estudos apontam para a idade como variável a ter conta no envolvimento dos estudantes em actividades de aprendizagem (De Almeida, Quintas & Goncalves, 2016; De Oliveira, 2007; Quintas et al., 2014;). A diferenciação entre estudantes jovens e adultos no ensino superior, em termos etários, está longe de trazer consenso, por um lado há os que defendem que os jovens situam-se entre os 18 a 23 anos, sendo que para os estudantes adultos a partir dos 24 anos (Fragoso, 2016; Oliveira, 2007; Panacci, 2015; Quintas et al., 2007), outros avançam que só a partir dos 26 anos que se adquire esse estatuto de estudante adulto no ensino superior (Gonçalves & Trunk, 2014; Panacci, 2015), ficando a critério das especificidades socioculturais e económicas de cada contexto de estudo. De qualquer forma, parece ser consensual apontar para as características psicossociais desse grupo de estudantes. Por exemplo, os estudantes adultos são definidos pelas várias responsabilidades que assumem na família, no exercício profissional e na comunidade em que vivem, sendo também caracterizados pelo seu maior sentido de responsabilidade na execução das suas tarefas, dificultando assim a conciliação entre essas responsabilidades e a dedicação aos estudos (De Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016; De Oliveira, 2007). Por outro lado, há quem define os estudantes adultos como sendo aqueles que não transitam do ensino secundário, que abandonaram o percurso escolar e mais tarde retomam, os que estiveram afastados do ensino por muito tempo, o que explica diferentes projectos de vida, níveis diferenciados de envolvimento em função do leque de experiências acumuladas e de objectivos a alcançar ao ingressar no ensino superior (De Oliveira, 2007), podendo comprometer a sua integração e o seu envolvimento.

O envolvimento é uma variável importante na explicação da integração dos estudantes nos ambientes institucionais, pois analisa as influências das características ambientais e institucionais (e.g., ambiente do



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

grupo de pares, currículo oferecido, características dos estudantes, quantidade e qualidade do envolvimento) na promoção ou inibição do desenvolvimento do estudante (Astin, 1999; Roberts & McNeese, 2010; Silva 2012). O envolvimento ou “*engagement*” refere-se à energia física e psicológica que o estudante investe na realização de atividades acadêmicas (Astin, 1999; Gardner & Bames, 2007; Junco, Heiberger, & Loken, 2010; Rust, Dhanatya, Furuto, & Kheiltash, 2007; Silva, 2012), aqui integram-se outras atividades realizadas pelos estudantes de carácter extracurriculares (Astin, 1999; Gardner & Bames, 2007).

A teoria de envolvimento apresenta três variáveis a destacar: (i) as informações relativas as características dos estudantes logo a entrada no ensino superior que são anteriores as suas vivências na universidade ou curso (*inputs*); (ii) informação sobre as experiências e vivências dos estudantes no contexto universitário, (*environment*); e (iii) informação sobre os resultados que descrevem o estudante após a exposição ao ambiente e às experiências institucionais, (*outcomes*), variáveis importantes a ter em conta no presente estudo, sendo relevante comparar os *inputs* e os *outcomes* dos estudantes (Pinheiro, 2003; Silva, 2012).

Assumindo as variáveis de entrada na universidade, a escolha do curso nem sempre é fácil para os estudantes. Esse processo decisório é carregado de pressões sociais e conflitos pessoais (Hey, Morosini & Kuhl, 2015; Hussin, Muhamad & Sukor, 2019) exigindo-se certa maturidade por parte do estudante (Pinheiro & Santos, 2010). Algumas variáveis que influenciam essa tomada de decisão incluem por exemplo, o prestígio da futura carreira, o desejo ou vontade, a influência dos pais ou de amigos (Biase, 2008; Hussin et al., 2019; Pinheiro & Santos, 2010). A par desses fatores de influência na escolha de um curso nos jovens-adultos constam também o histórico do percurso escolar, as condições socioeconómicas e o suporte familiar como importantes variáveis a ter em conta (Bento & Falconelli, 2013). Estes autores assumem que a decisão da escolha de um curso é relevante dado o impacto que essa decisão representa



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

para o estudante na sua vida e para o futuro profissional, sugerindo desde logo que a escolha esteja ajustada a vocação, ao conhecimento do mercado de trabalho, as informações adequadas sobre o curso e ao conhecimento e reconhecimento das suas capacidades. Essas variáveis de entrada dos estudantes acabam influenciando as suas vivências e seu desempenho no ensino superior.

Sendo o envolvimento um conceito multidimensional, não se restringe as variáveis mais académicas, mostrando-se importante tomar em conta outras variáveis mais sociais, económicas e políticas Astin (1997). Com efeito, o nível de envolvimento do estudante não dependerá apenas das características do contexto universitário em que está inserido, mas também de outras características fora deste contexto como o suporte familiar e de colegas e amigos, as condições financeiras e as experiências prévias a sua entrada na universidade (Garcia, 2010; Pinheiro, 2003; Rust, Dhanatya, Furuto, Kheiltash, 2007). Os mesmos autores referem que a participação ativa do estudante nas atividades académicas, o maior tempo despendido no *campus* universitário, a utilização de mais tempo para estudar e a interação com outros elementos dentro e fora da instituição explicam níveis elevados de envolvimento e motivação (Astin, 1999; Gardner & Bames, 2007). Do contrário, estes estudantes não se envolvem, traduzindo-se na sua fraca participação em atividades académicas, baixa motivação para os estudos, reservam pouco tempo de permanência na instituição, fraca interação com colegas, professores e outros membros da instituição Astin (1999), o que pode concorrer na decisão de abandonar o curso ou a instituição. Mais ainda, Oliveira (2017) refere que os baixos níveis de motivação verificados nos estudantes podem influenciar negativamente no seu desempenho escolar. A mesma autora sustenta ainda que os baixos níveis de envolvimento podem ser explicados pela tendência do estudante querer apenas obter apenas o diploma, pela descoberta tardia de desfasamento entre o curso frequentado e a profissão que deseja no futuro, pelo facto de ser estudante e ao mesmo tempo trabalhador, além de outras variáveis



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

externas associadas, como a preocupação com a realização dos trabalhos, provas e obtenção de notas. Neste sentido, como observa Silva (2009), alguns estudantes ingressam no ES com certas responsabilidades (e.g., família, trabalho) que podem influenciar negativamente o seu envolvimento acadêmico e social na instituição.

Tendo em conta os pressupostos teóricos de Astin, Tinto (2006/2007) sugere uma abordagem teórica que explica as decisões dos estudantes permanecerem, transferirem ou desistirem do curso ou das IES (Bayrón & Piedras, 2012; Donoso & Schiefelbein, 2007; Wild & Ebbers, 2002). Esta abordagem teórica sugere que a forma como as instituições de ES se organizam (em termos de currículo, atividades extracurriculares, relacionamento, estrutura física e serviços oferecidos) tem impacto na forma como o estudante se envolve na vida acadêmica, surgindo igualmente como fonte de integração ou de abandono (Bayrón & Piedras, 2012; Donoso & Schiefelbein, 2007).

Neste sentido, a perspectiva de retenção busca as explicações do insucesso do estudante não só nas capacidades dos estudantes, mas também da estruturação e funcionamento do contexto social (e.g., familiar, acadêmico, institucional) (Donoso & Schiefelbein, 2007; Tinto, 2006/2007), justificando a integração de perspectivas psicológicas, sociológicas, económicas, organizacional e interacionista na abordagem do insucesso escolar (Donoso & Schiefelbein, 2007; Riquelme et al., 2012). Nesta perspectiva, os atributos pessoais que incluem as capacidades, a carreira e o género; os recursos financeiros; as disposições, como a motivação e a experiência educativa na escola são tomados em consideração na abordagem do insucesso escolar (Donoso & Schiefelbein, 2007). Adicionalmente, outros autores consideram as variáveis pessoais (intenção, compromisso, expectativas), variáveis institucionais (ajustamento, dificuldade, suporte institucional, congruência, *feedback*, isolamento e envolvimento) e as variáveis externas (responsabilidades, suporte familiar e finanças) como factores decisivos na explicação da integração e do abandono nos estudantes (Pinheiro, 2003; Silva,





## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

2012).

Autores são unânimes na ideia de que as expectativas que os estudantes trazem para a universidade influenciam o nível de investimento na sua atividade curricular e no seu desenvolvimento psicológico e social (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, Araújo, 2012). Por outro lado, Donoso e Schiefelbein (2007) referem que quando o estudante percebe que o benefício em permanecer na instituição é maior do que os custos pessoais (como por exemplo o esforço e a dedicação), estes permanecerão. Contrariamente, os estudantes que percebem que existem outras atividades como fontes de maior recompensa do que aquelas que teriam se permanecessem na instituição então desistem. Além das variáveis pessoais, a natureza da organização das instituições de ES pode conduzir ao ajustamento do estudante ou o seu abandono. De novo, observa Tinto (2006/2007), que a par das variáveis pessoais e institucionais, as variáveis externas à instituição ligadas aos estudantes (família, trabalho, comunidade) assumem um papel importante no abandono escolar.

O presente artigo pretende descrever as variáveis pessoais e contextuais dos estudantes da Universidade Licungo e a forma como influenciam no seu ajustamento no contexto universitário. Os resultados desta pesquisa poderão fornecer dados importantes a ser observados pelos gestores das instituições de Ensino Superior no desenho de medidas de intervenção para apoio aos estudantes que chegam a este nível de ensino com menos recursos para obterem sucesso.

### **Metodologia**

#### *Participantes*

Participaram no presente estudo 711 estudantes, sendo 472 (66.4%) do sexo masculino e 239 (33.6%) do sexo feminino. No momento de avaliação, as idades dos estudantes variavam de 17 a 59 anos (MD = 28.5; DP = 7.4), distribuídos em diferentes cursos da Universidade Licungo (Ensino Básico, 47; Biologia, 115, Geografia, 10; Psicologia, 16; Psicologia Educacional, 13; Psicologia Social e das Organizações, 49; Administração e Gestão da



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Educação, 91; Educação de Infância, 33; Inglês, 96; Ciências da Educação, 41; Francês, 10, Direito, 1; Informática, 13; Contabilidade, 2; Estatística e Gestão de Informação, 11; Gestão de Empresas, 9; Gestão de Recursos Humanos, 38; Filosofia, 18; Química, 31; Matemática, 39; Sociologia, 18; Engenharia de Rede, 1; e Português, 8). Quanto as faixas etárias, 294 (41.5%) tinham idades até 25 anos e 415 (58.5%) tinham idade acima dos 25 anos. No que concerne aos locais de frequência do curso de ensino superior, 433 (60.9%) eram estudantes da Universidade Licungo-Beira e 278 (39.1%) frequentavam diferentes cursos na Universidade Licungo-Quelimane. Relativamente as ocupações, 344 (48.4%) referiram ter alguma ocupação além de estudar e os restantes são estudantes a tempo integral. Dos participantes a maioria 412 (57.9%) tem historial de reprovação nas classes anteriores, sendo 117 (11.5%) destes que não ingressaram na instituição através de exames de admissão. Finalmente, a maioria dos estudantes que responderam ao questionário 639 (89.9%) referiram ter horário individual de estudo independente fora das aulas ministradas na faculdade, contra 72 (10.1%) que não possuem horários individuais de estudo.

### *Instrumento*

Para o presente estudo, foi aplicado um questionário sociodemográfico de 16 questões, explorando variáveis mais pessoais (idade, sexo, história da infância), variáveis contextuais (ter que sair de casa para frequentar o ensino superior, província que frequenta o ensino superior, ter ocupação além de estudar, curso que frequenta, regime ou modalidade do curso que frequenta), variáveis associadas a medidas de rendimento e aprendizagem, que inclui a média de acesso, a preferência pelo curso e o curso de primeira escolha, de envolvimento (participação nas aulas, horas de estudo independente, faltas) e de satisfação/insatisfação com o desempenho (mudança de curso, abandono).





### *Procedimentos*

O questionário foi aplicado *online*. O preenchimento do referido questionário durava em média 5 minutos. De início, foram esclarecidos os objetivos do estudo aos estudantes e foi solicitada a participação voluntária destes, também foi informado que a participação do estudo não influenciava nos resultados acadêmicos. A recolha das respostas aos estudantes durou três semanas. Na análise dos resultados recorremos ao pacote estatístico SPSS/IBM, versão 20.0. Recorreu-se as estatísticas descritivas e ao teste qui-quadrado, para explorar as características dos participantes e as associações entre as variáveis individuais e do contexto universitário.

### **Resultados**

A seguir apresentam-se informações relativas a aprendizagem e rendimento dos estudantes da Universidade Licungo. Para o efeito, tomamos três blocos principais, nomeadamente: (i) as variáveis de acesso; preferência do curso; escolha do curso; média de acesso; (ii) as variáveis de envolvimento, horário de estudo, nível de participação nas aulas, horas dedicadas ao estudo independente; historial de reprovação; e (iii) variáveis de satisfação/insatisfação: mudança ou intenção de mudar do curso, intenção de desistir do curso. Os resultados deste estudo são apresentados na tabela 1 e 2.

Tabela 1

*Variáveis de rendimento dos estudantes*

	N	Min	Max	M	DP
Média de acesso ao E.S.	594	2	17	10.28	2.45
Nº de faltas na última semana	711	0	16	.73	1.82
Nível de participação nas aulas	711	1	5	3.58	.91
Nº de horas de estudo independente	711	0	35	6.33	6.40
			Sim	Não	Total
Ter reprovado nas classes anteriores	-	-	412(57.9%)	299(42.1%)	711
Ter horário individual de estudos	-	-	639(89.9%)	72(10.1%)	711

*Nota: N=Tamanho da amostra; Min=Mínimo; Max=Máximo; MD=Média; DP=Desvio Padrão.*

**Fonte:** Base de dados da pesquisa.



## Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Observando a tabela 1, podemos constatar que os estudantes apresentam uma pontuação média superior em termos de horas de dedicação a atividades de aprendizagem independente ( $M = 6.33$ ,  $DP = 6.40$ ) e na sua participação em atividades letivas ( $M = 3.58$ ,  $DP = .91$ ), o que justifica também a baixa média de faltas verificada nesses estudantes em uma semana ( $M = .73$ ,  $DP=1.82$ ). A média de acesso ao ensino superior é baixa ( $M = 10.28$ ,  $DP = 2.45$ ), sendo de destacar a nota mínima observada de 2 e máxima de 17. Na mesma tabela, pode se constatar que ter horário individual de estudo fora das aulas ministradas na faculdade, a maioria refere ter horário de estudo. Finalmente, mais da metade dos estudantes tem um historial de reprovação ao longo do percurso escolar anterior.

De seguida, recorrendo ao teste qui-quadrado ( $X^2$ ), foram exploradas associações entre as variáveis individuais e as variáveis do contexto universitário. Os resultados deste estudo são apresentados na tabela 2.

Tabela 2

*Associações entre as Variáveis Individuais e o do Contexto Universitário ( $X^2$ )*

<b>Variáveis</b>	Intenção de mudar de curso		Intenção de abandonar o curso	
Idade dos estudantes	Sim (n=155)	Não (n=554)	Sim (n=149)	Não (n=560)
≤25 anos	82(52.9%)	212(38.3%)	64(43%)	230(41.1%)
>25 anos	73(47.1%)	342(61.7%)	85(57%)	330(58.9%)
1ª Opção do curso	Sim (n=149)	Não (n=560)	Sim (n=149)	Não (n=562)
Sim	128(82.6%)	503(90.5%)	112(75.2%)	519(92.3%)
Não	27(17.4%)	53(9.5%)	37(24.8%)	43(7.7%)
Curso de preferência	Sim (n=155)	Não (n=556)	Sim (n=149)	Não (n=562)
Sim	124(80%)	499(89.7%)	111(74.5%)	512(91.1%)
Não	31(20%)	57(10.3%)	38(25.5%)	50(8.9%)
Idade dos estudantes	Ocupação além de estudar			
	Sim (n=344)	Não (n=356)		
≤25 anos	108(31.4%)	186(51%)		
>25 anos	236(68.6%)	179(49%)		

Fonte: Base de dados da pesquisa.



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Os resultados da tabela 2 reportam associações significativas entre a idade e a mudança ou a intenção de mudar do curso  $X^2(1) = 10.69, p < .01$ . Dos que pensaram em mudar o curso, a maioria era estudantes mais novos, 82 (52.9%) e dos que não pensaram em mudar 342 (61.7%) eram maiores de 25 anos. Por outro lado, foram identificadas relações significativas entre a idade e ocupações além estudar  $X^2(1) = 27.93, p < .001$ . Neste aspecto, dos estudantes que tinham alguma ocupação além de estudar, a maioria era dos mais velhos, 236 (68.6%), em contrapartida para os que não tinham ocupação além de estudar eram os mais novos 186 (51%).

Foram verificadas ainda associações significativas entre o ter escolhido o curso na 1ª opção e a tendência em desistir  $X^2(1) = 34.82, p < .001$ . Dos que mostraram tendência de desistir do curso e escolheram como 1ª opção são a maioria 112 (75.2%), já os que não pensaram em desistir tendo escolhido o curso como primeira opção foram 519 (92.3%). Além disto, foram verificadas igualmente associações significativas entre a opção pelo curso e a intenção de mudar o curso  $X^2(1) = 7.55, p < .01$ . Os que mudaram ou pensaram em mudar do curso 128 (82.6%) escolheram o curso como primeira opção, sendo 503 (90.5%) dos que não mudaram ou pensaram mudar de curso também escolheram o curso como primeira opção.

Observaram-se também associações significativas entre a preferência do curso e pensar em desistir do curso,  $X^2(1) = 29.95, p < .001$ , dos estudantes que estavam no curso preferido e tinham a intenção de desistir do curso, 111 (74.5%) enquanto os estudantes que não tencionavam em desistir 512 (91.1%) estavam no curso preferido. Adicionalmente constatou-se associações significativas entre estar no curso preferido e mudar ou pensar em mudar do curso,  $X^2(1) = 10.62, p < .01$ . Dos que mudaram ou pensaram em mudar do curso 124 (80%) estavam no curso preferido e 499 (89.7%) estando no curso preferido não mudaram e nem pensaram em mudar o curso. Finalmente, não foram identificadas relações entre a idade e a tendência de desistência o curso,  $X^2(1) = .17, p = .71$ .



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

### Discussão e considerações finais

Os resultados do nosso estudo indicam que a maioria dos estudantes apresentam um histórico de reprovação em classes anteriores, verificando-se também baixa média de acesso ao ensino superior. Por outro lado, a maioria dos estudantes refere que frequenta o curso preferido, sendo de primeira escolha. Essa constatação, a partida, antecipa alguma dificuldade de adaptação e sucesso no ensino superior, sendo as baixas notas de acesso ao ES, o *status* social e o percurso escolar prévio apontados como fatores de desistência (Casanova, Fernandez-Castañon, Pérez, Gutierrez, & Almeida, 2018; Zago, 2006). Contrariamente os estudos reportados, os estudantes que participaram do estudo parece reportarem níveis elevados de participação nas aulas, sendo a maioria que refere ter horário de estudo individual, investindo também maior número de horas de estudo individual de estudo, o que explica menor número de faltas às aulas. Podemos antecipar que sendo a maioria desses estudantes maiores de idade, entram na universidade com projetos claros, sugerindo níveis de maturidade elevados, o que pode ser um fator decisivo no seu envolvimento.

Por outro lado, verificam-se associações significativas entre a faixa etária e a ocupação dos estudantes que participaram no estudo, sendo os mais velhos que se encontram a estudar com alguma ocupação. Estudos junto de estudantes adultos no ensino superior antecipam maiores dificuldades de envolvimento deste grupo de estudantes dada a dificuldade de conciliar as responsabilidades e a gestão dos estudos (De Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016; De Oliveira, 2007; Silva, 2009; Vargas & Costa de Paula, 2013), sendo também evidenciado o cansaço físico, diminuição do tempo disponível para atividades acadêmicas por parte dos estudantes-trabalhadores (Fernandes & Oliveira, 2012; Maier & Mattos, 2016). Mais ainda, os estudantes mais velhos, tendencialmente afastados de vivência escolar sentem-se menos preparados para as aulas, para a realização de trabalhos escolares, bem como na interação com outros colegas (Almeida, 2019; Fernandes & Oliveira, 2012). Embora a maioria dos autores antecipam dificuldades, outros autores sugerem que a experiência que os estudantes adultos trazem a entrada na universidade,



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

associada a sua maturidade podem ser decisivos no envolvimento escolar, na sua motivação, na sua autoestima, na sua autoconfiança e nos objetivos a alcançar em comparação com os mais novos (Donaldson & Grahan, 1999).

O estudo também sugere associações significativas entre a faixa etária e a mudança ou a intenção de mudar do curso, sendo os mais novos que tendem a mudar do curso em comparação com os mais velhos. Mais uma vez, a maturidade dos estudantes pode ser o fator de maior impacto no ajustamento, aliás em outro estudo do contexto moçambicano é apontada a maturidade e a autonomia como decisivas na escolha da carreira e no envolvimento acadêmico (Campira, Almeida, & Araújo, 2017), sugerindo a necessidade de conhecimento prévio dos estudantes a ingressar e a disponibilização de informação adequada sobre os cursos e exigências do ensino superior (Almeida, 2019). De qualquer forma, como observam Quintas e colaboradores (2014), para o estudante adulto, a decisão de continuar com o curso superior é devidamente ponderada, observando os aspetos que poderiam interferir na sua formação, desde o apoio familiar, as dificuldades a enfrentar na conciliação das responsabilidades familiares com os estudos até ao investimento financeiro.

Os resultados do presente estudo também sugerem que mesmo tendo os estudantes ingressado no curso de primeira escolha, os mesmos pensam em trocar do curso ou mesmo abandonar, o que contraria os resultados que apontam para as desistências ocorrerem em estudantes que ingressam no curso que não é da sua primeira escolha (Christo, De Resende, & Kuhn 2018). Os resultados do nosso estudo sugerem, primeiro a análise dos fatores que influenciaram a escolha do curso. Por exemplo, nem sempre os estudantes têm clareza na escolha do curso superior, a influência da família e de amigos tem sido apontados como fatores que podem induzir essa escolha (Biase, 2008; Hey et al., 2015; Souza, Sá, & De Castro, 2019). No contexto português, constatou-se o efeito do sexo, habilitação académica dos pais, média de acesso e frequência do curso de primeira opção no abandono escolar (Casanova et al., 2018). Mais ainda, outros estudos apontam para a fragilidade nas escolhas



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

iniciais, a pouca atividade exploratória, expectativas irrealistas da carreira e do curso superior como fatores de abandono (Bardagi & Hutz, 2009). Ciente dessas constatações, importa questionar a forma como o curso e a universidade organizam-se para dar resposta as expectativas dos estudantes que ingressam, pois nem sempre é fácil essa transição para o ensino superior, sugerindo desafios importantes. Com efeito, quando os desafios não são correspondidos, ou seja, se a distância entre as expectativas e as vivências no curso ou universidade for maior, maior é também a tendência de desistir, certo que a entrada na universidade não garante o sucesso (Bardagi & Hutz, 2009; Campira, 2016; Santos & Silva, 2011), sendo também relevante questionar a qualidade de ensino oferecido, a estrutura curricular e de gestão do curso e o mercado de trabalho (Andrade, Da Silva, Arenas, De Souza, & De Figueiredo, 2017; Cordasso, Da Silva, Pelegrini, & Baggenstoss, 2016; Silva, 2015), bem como as condições deficitárias da instituição e as condições financeiras dos estudantes (Ferreira & Fernandes, 2015; Silva, 2015). De qualquer forma o problema situa-se no abandono, pois a mudança do curso pode ser resultado de busca da correspondência por parte do estudante, fruto da sua maturidade (Santos & Silva, 2011).

Os resultados deste estudo permitiram reunir um conjunto alargado de informações sobre os estudantes da Universidade Licungo que podem ajudar na organização de estratégias de intervenção. Por exemplo, tomando os resultados que apontam para a maioria dos estudantes serem adultos e com alguma ocupação além de estudar, sugerem alguma atenção especial a esse novo público que passam da simples democratização do acesso para a garantia do sucesso no ensino superior (Almeida, 2019). Mais ainda, há necessidade de (i) estudos prévios das características dos estudantes que ingressam no ensino superior, no que se refere ao percurso escolar, as expectativas que tem da universidade, as dificuldades antecipadas, as informações que possuem sobre os cursos e profissões, o nível socioeconómico do estudante e dos pais, as habilitações académicas dos pais, etc; (ii) a necessidade de serviços de apoio





## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

psico-socio-educativo ao estudante, dado o desafio que essa transição para o ensino superior representa e as dificuldades prévias ao acesso que antecipam o seu insucesso; e (iii) uma preparação pedagógica adequada dos professores para lidar com os estudantes dada a diversidade socioculturais, socioeconômica, de projetos de vida, sugerindo metodologia mais ativa que inclui por exemplo, atividades em pequenos grupos, uma metodologia diferenciada em função dessa diversidade de estudantes e uma interação constante com os estudantes.

Futuros estudos deverão aprofundar os resultados constatados. Por exemplo, questionar, a partir de uma metodologia qualitativa, as razões da mudança de curso e de abandono; as vivências dos estudantes no curso e na universidade. Por fim, o estudo parece justificar apoio aos estudantes na área da orientação vocacional antes e após o ingresso na universidade. Com estas preocupações, podem as instituições organizar serviços e medidas de apoio aos estudantes que ingressam nos seus cursos, nomeadamente junto dos estudantes que ingressam com menos recursos pessoais para enfrentarem autonomamente os desafios do Ensino Superior.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2019). Ensino superior: combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Org.), *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 17-33). Braga: ADPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Goncalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Astin, A. W. (1997). Liberal education and democracy: the case for pragmatism. In R. Orril (Ed.), *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America* (pp. 217-223). New York: College Entrance Examination Board.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 5(40), 518-529.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). Não havia outra saída: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Revista de Psicologia da Universidade de São Francisco*, 14, 95-105.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Bayrón, C. E., & Piedras, R. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vicent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 1(5), 28-49.
- Bento, A. R., & Falconelli, E. F. (2013). A dificuldade do jovem na escolha de um curso superior. *VI Congresso Nacional da Educação*. 23-26, Setembro, Curitiba.
- Biase, E. G. (2008). *Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Campira, F. P. (2016). *Construção e validação de uma escala de autoconceito: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade Pedagógica de Moçambique* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Campira, F.P., Almeida, L. S., & Araujo, A. M. (2017). Autoconceito em estudantes universitário de Moçambique: Estudo das relações e diferenças em função das variáveis pessoais e contextuais dos alunos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y educación, Extra*.(10), A10-070. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2714>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañón, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19, 41-49. doi:<http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41>
- De Almeida, A. C. P. F., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2, 97-111.
- De Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.
- De Oliveira, E. S. O. (2017). Motivação no ensino superior: Estratégias e desafios. *Contexto & Educação*, 32(101), 212-232. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>
- Donaldson, J. F., & Grahon, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50, 24-40.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E., (2007). Analisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una versión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Fernandes, P.D., & Oliveira, K. K. S. (2012). Trabalho e educação: análise reflexiva da dupla jornada do estudante-trabalhador. *VI Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade*, São Cristóvão, 20-22 de Setembro. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10182>
- Fragoso, A. (2016). A Investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1º ano em debate. In L. S. Almeida & R. Vieira



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (p.39-63). Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Gardner, S. K., & Bames, B. J. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, 4(48), 369-387.
- Goncalves, S. A., & Trunk, D. (2014). Obstacles to success for the nontraditional student in higher education. *Journal of Psychological Research*, 19(4), 164-172.
- Hussin, N. L., Muhamad, N., & Sukor, M. K. T. (2019). Review paper: Determinants of students' choice of courses and university selection. *Journal of Business Innovation*, 4(2), 71-78.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2010). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119–132. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x
- Maier, S. R. O., & Mattos, M. (2016). O trabalhar e o estudante no contexto universitário: Uma abordagem com trabalhadores-estudantes. *Santa Maria*, 42, 179-185.
- Milheim, K. L. (2005). Identifying and addressing the needs of adult students in higher education. *Australian Journal of Adult Learning*, 45, 119-128.
- Pinheiro, M. R. R. (2003). *Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Pinheiro, R. G., & Santos, M. R. (2010). Fatores de escolha pelo curso de ciências contábeis: Uma pesquisa com graduandos na capital e Grande São Paulo. *XIII Seminário em Administração*, Setembro, pp. 1-16.
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no ensino superior: O que os motiva e os que os desafia no regresso a vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.
- Riquelme, R. A., Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Almeida, L. S., Herrena, I. L., Puentes, J. G., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 2(38), 7-19.
- Roberts, J., & McNeese, M. N. (2010). Student involvement/engagement in higher education based on student origin. *Research in Higher Education Journal*, 7, 1-11.
- Rust, V., Dhanatya, C., Furuto, L. H. L., Kheiltash, O. (2007). Student involvement as predictive of College Freshmen Plans to Study Abroad. *Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 1-16.
- Santos, G. G., & Silva, L. C. (2011). A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In S. M. Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (pp. 249-262). Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Silva, S. L. R. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento de estudantes do Ensino Superior* (Dissertação de Doutorado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre os dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, 1, 101-126.
- Tinto, V. (2006/2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 1(8), 1-19.
- Vargas, H. M., & Costa de Paula, M. F. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: Desafio público a ser enfrentado. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(2), 459-485.
- Zago, N. (2006). Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237.

**Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020**

**Autores:**

**Farissai P. Campira** – Doutor em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), Professor na Universidade Licungo (Moçambique), investigação sobre percursos e vivências académicas dos estudantes do ensino superior. E-mail: [fcampira@live.com](mailto:fcampira@live.com)

**Paulo Z. Bulaque** – Doutor em Psicologia Aplicada, Professor na Universidade Licungo (Moçambique), investigação sobre percursos e vivências académicas dos estudantes no ensino superior, saúde e bem-estar psicológico. E-mail: [bulaque@gmail.com](mailto:bulaque@gmail.com)

**Leandro S. Almeida** – Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Professor do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIE) da Universidade do Minho, Portugal. Investigação voltada para os estudantes do ensino superior. E-mail: [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)