



Questionário de Motivos de Abandono: Validação junto de Estudantes do 1º ano do Ensino Superior em Angola

Armando Niemba^a, & Leandro S. Almeida^b

^a ISCED do Sumbe – Cuanza Sul, Angola. E-mail: niembaa@yahoo.com

^b Centro de Investigação em Educação – CIEEd, Universidade do Minho.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumo

O processo de redimensionamento do Ensino Superior (ES) em Angola, que originou a criação de várias regiões académicas, teve como um dos objetivos o alargamento da população estudantil que acede ao ensino superior, proporcionando ao país uma rápida e massiva expansão do ensino superior e abrindo o acesso ao ES de muitos jovens e adultos. Essa expansão do acesso no ES, aumentou significativamente o número e diversidade da população ingressante ao ensino superior, havendo agora a entrada de subgrupos específicos não tradicionais e com maior risco de insucesso e abandono. O objetivo deste artigo foi adaptar e validar o Questionário de Motivos de Abandono ao Ensino Superior junto dos estudantes angolanos. O questionário foi aplicado a uma amostra de 257 estudantes ingressantes no Ensino Superior, do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe – Cuanza Sul (Angola). A análise fatorial permitiu manter a estrutura da escala em seis dimensões ou possíveis motivos ou causas do abandono: sociais, académicos, professores, saúde e bem-estar, institucional e financeiro. A consistência interna dos itens para cada uma destas seis dimensões atingiu valores adequados. Os indicadores de precisão e validade mostram-se adequados à utilização do questionário na investigação sobre os motivos de abandono do ES angolano.

Palavras-chave

Ensino superior, abandono, estudantes do 1º ano, adaptação académica, Angola.

Introdução

O processo de redimensionamento do Ensino Superior (ES) em Angola, que originou a criação de várias regiões académicas, teve como um dos objetivos o alargamento da população estudantil que acede ao ES, proporcionando ao país uma rápida e massiva expansão deste nível de ensino. Este redimensionamento permitiu o acesso a um conjunto mais alargado de jovens e adultos, sedentos de formação superior (Buza & Canga, 2015; DAAC, 2018). Importa reconhecer que o acesso ao ES não garante a permanência ou término da formação superior no tempo previsto pelo sistema, porque muitos alunos abandonam o curso sem o concluir. Neste sentido é imprescindível que as instituições do ES e os gestores acompanhem a evolução académica dos estudantes, controlando as taxas de insucesso e abandono (Jacob, 2018).

No contexto angolano, a informação estatística disponível não permite analisar com precisão as taxas de abandono dos estudantes no ES. Durante a realização deste trabalho, consultamos os relatórios da Universidade Katyavala Buila, Universidade Agostinho Neto e Universidade 11 de Novembro, bem como aos anuários estatísticos do Ministério do Ensino Superior referentes aos anos letivos 2015 e 2018. Infelizmente não se encontrou qualquer informação relativa à percentagem de alunos que termina a formação no tempo regulamentado pelo sistema, bem como as taxas reais de abandono escolar (Jacob, 2018).

O abandono no Ensino Superior e a sua relação com as políticas públicas educacionais é estudado desde há algumas décadas (Almeida, 2019; Prestes & Fialho, 2018; Tinto, 1975). Trata-se de um fenómeno complexo e manifesta-se tanto em âmbito internacional como nacional (Almeida, 2002; Casanova, Bernardo, & Almeida, 2019; Ditulala, 2015; Silva, Montejunas, Hipólito, & Lobo, 2007; Tinto, 2012). A sua ocorrência causa prejuízos às famílias e alunos, às instituições de ES e à sociedade em geral, cada vez precisando mais de técnicos com formação superior para o seu desenvolvimento social e económico. No entanto, este fenómeno ocorre como consequência da interação entre diferentes variáveis, sendo de destacar a forma como o estudante vivencia e se envolve na vida académica. Deste modo, diferentes aspectos da vida académica influenciam na decisão de permanência ou de abandono, podendo-se destacar as relações com os professores e com os colegas, adaptação académica e institucional dos estudantes e a qualidade da sua aprendizagem e rendimento escolar (Almeida, 2019; Cervero et al., 2021).

Não existe um consenso na literatura internacional relativo à delimitação do abandono escolar, sobretudo no nível universitário. Tinto (1975), um dos autores clássicos na área, define abandono como o movimento de o aluno deixar a Instituição de Ensino Superior (IES) e nunca receber o diploma. Contudo, se alguns autores seguem esta definição, outros (Almeida et al., 2019; Prestes & Fialho, 2018; Souza, Sá, & Castro, 2019) excluem a situação do estudante frequentar o mesmo curso ou outro mudando de instituição. Assim, teremos de diferenciar entre o abandono do curso e o da Instituição (Prestes & Fialho, 2018). O abandono do curso ocorre algumas vezes dentro da mesma instituição, trocando de curso e a pedido do aluno (Almeida, 2019; Scali, 2009). Outras vezes o abandono acontece de forma involuntária do estudante, antes por decisão da IES havendo várias razões, nomeadamente um número

excessivo de inscrições sem concluir o curso, que levam à “expulsão” do estudante (Prestes & Fialho, 2018).

O abandono explicado pelas características individuais do estudante aparece associado a problemas na aprendizagem, ao fraco relacionamento com colegas e professores, incompatibilidade entre a vida académica e as exigências do mundo do trabalho ou outras responsabilidades sociofamiliares assumidas, mudança de interesses profissionais ou falta de motivação académica, entre outros fatores (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Castro & Teixeira, 2014; Machado, Frare, & Cruz, 2019). As questões da adaptação académica ganham alguma relevância no estudo do abandono pois que uma taxa mais elevada do mesmo tende a ocorrer logo no primeiro ano (Almeida et al., 2008; Bernardo et al., 2017; Casanova, 2018). Por outro lado, a literatura afirma que as taxas de insucesso escolar e o abandono no ensino superior têm vindo a aumentar progressivamente (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), fatos que se verificam também em Angola (Carvalho & Kajibanga, 2003; Ditulala, 2015; Langa, 2013), justificando a implementação de políticas que não apenas favoreçam o acesso mas também o sucesso dos estudantes uma vez ingressados.

O ambiente institucional é um dos elementos influenciadores na adaptação do estudante (académica e social). O ambiente académico é responsável pela educação formal, isto é, as atividades que ocorrem dentro da sala de aula sob a liderança de um professor (problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira). O ambiente social prende-se com a interação com os demais membros da comunidade académica fora da sala de aula, nomeadamente a interação com os seus pares na instituição ou fora dela (Tinto, 1975). Assim, a investigação de Cervero et al. (2021), permite observar que entre os estudantes com grande satisfação, o interesse com os conhecimentos adquiridos durante a universidade para a sua profissão, influenciou positivamente na intenção de permanência. Deste modo, o conhecimento adquirido sendo útil e interessante, aumenta na motivação dos estudantes e na sua permanência.

Face ao exposto, este artigo pretende adaptar e validar o Questionário de Motivos de Abandono ao Ensino Superior (QMAES), junto dos estudantes universitários angolanos. Para a validade recorreremos à análise fatorial dos itens, e para a precisão estimamos a consistência interna dos itens nas dimensões identificadas, recorrendo ao coeficiente alfa de Cronbach.

Métodos

Participantes

Participaram do estudo 257 estudantes ingressantes no Ensino Superior em 2020, do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe – Cuanza Sul (Angola). Trata-se de uma amostra de conveniência, recolhida com base na disponibilidade dos estudantes, no momento da aula cedida pelo professor para a sua participação. Nesta amostra, 142 estudantes são do género masculino (55.3%) e 115 do género feminino (44.79%), com idades variando entre 18 e 51 anos ($M = 26.42$, $DP = 6.57$). Na sua maioria, são estudantes matriculados em regime diurno (67.3%). Estes estudantes frequentam vários cursos

oferecidos pela instituição e distribuídos da seguinte forma: Ensino da Língua Portuguesa (13.2%), Geografia (9.3%), História (16%); Matemática (8.9%), Pedagogia (12.8%), Psicologia (16.7%), Química (8.2%) e Sociologia (14.8%). É de salientar que 66.1% dos estudantes não têm familiares que frequentaram o Ensino Superior, e para 56.8% dos estudantes a entrada no Ensino Superior não implicou mudança de residência.

Instrumentos

De acordo com a literatura, mais de metade do abandono ocorre no 1º ano (Almeida et al., 2008; Bernardo et al., 2017; Casanova, 2018). Por isso, importa conhecer os fatores que influenciam este abandono nos alunos recém-ingressados no ensino superior, de modo a possibilitar a identificação de padrões de vivências académicas conducentes, ou não, ao sucesso académico (Allen, 1999). Neste sentido, procuramos identificar um instrumento que avalie os motivos de abandono dos estudantes recém-ingressados no ES, tendo optado pelo questionário transcultural de Motivos de Abandono do Ensino Superior – QMA-ES (Almeida et al., 2019), o qual tem como base a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior de Ambiel (2015). Trata-se de um instrumento de autorrelato constituído por 39 itens com a resposta a cada situação ou item dada numa escala Likert de 5 pontos, consoante o grau de importância atribuído, variando entre 1 - Nada importante e 5 - Muito importante. O questionário é composto por seis dimensões, sendo um instrumento aplicado no Brasil, Espanha e Portugal, e que este estudo pretende também adaptar à realidade angolana. Para este estudo estabelecemos contacto prévio com os autores do instrumento, tendo sido autorizada a utilização do questionário para a sua adaptação e validação.

Procedimentos

Para o efeito de recolha de informação, primeiramente enviamos uma carta à direção do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe – Cuanza Sul, solicitando autorização para a divulgação do questionário aos estudantes do 1º ano ingressante no ano 2020/2021. Após a autorização, entramos na sala de aula, para aplicação dos questionários, tomando tempos letivos cedidos pelos professores. Antes de aplicação do questionário, os estudantes foram previamente informados da natureza e objetivos do projeto de investigação, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados. Os estudantes participaram do estudo de forma voluntária, e livre de abandonar o estudo a qualquer momento.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0. Para a validação do questionário, destacamos as análises estatísticas centradas no estudo da dimensionalidade e consistência interna das respostas aos itens. Na análise da dimensionalidade do questionário recorreremos à análise fatorial pelo método dos componentes principais; para apreciarmos a homogeneidade dos itens dentro de cada dimensão recorreremos ao alfa de Cronbach.

Resultados

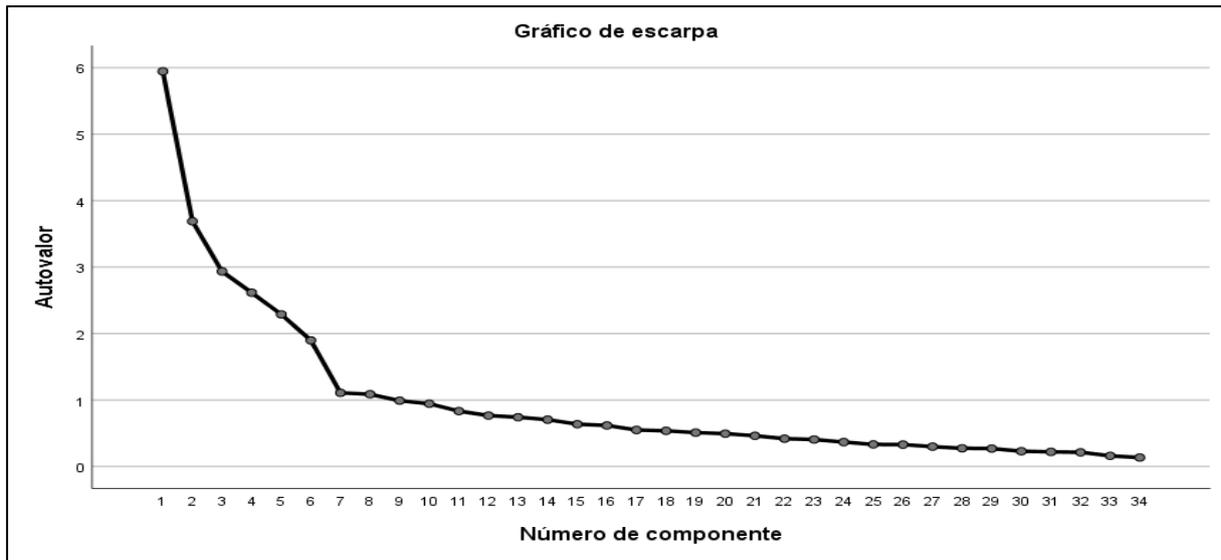
Para a adaptação e validação do QMA-ES para a realidade angolana, numa primeira fase realizamos uma análise qualitativa dos 39 itens junto de estudantes e professores, no sentido de melhorar a compreensão dos itens de cada instrumento. Ao mesmo tempo quisemos verificar se as situações descritas em cada item se aplicavam à realidade académica dos estudantes angolanos.

O questionário foi analisado por um conjunto 29 estudantes do 1º e 2º ano dos cursos existentes na instituição, alguns deles residentes na cidade e outros no interior da província, entre eles estudantes do regime regular e pós-laboral. Nesta atividade com os estudantes tínhamos como objetivos: a adequação da linguagem dos itens que apresentava alguma ambiguidade, leitura das instruções, verificação da aplicabilidade em amostras angolanas (reflexão falada dos itens).

Os estudantes foram apontando algumas clarificações em relação a redação dos itens e alterações de algumas palavras presentes na versão original do instrumento (eg., Universidade para Instituto). Por outro lado, foram eliminados nesta fase cinco itens que segundo os estudantes apresentavam menos relevância ou pouca incidência na sua realidade (e.g., sentir-me confuso(a) ou desorientado(a) com a minha experiência académica; não me sentir capaz de lidar com as exigências do quotidiano; Não me sentir a construir um projeto que me realize; duvidar que o Ensino Superior seja a melhor forma de me realizar e Não conseguir pensar em alternativas para os meus problemas). Assim, chegamos a uma versão do questionário constituído por um total de 34 itens distribuídos por 6 dimensões. Por outro lado, houve a participação de quatro professores de Língua Portuguesa para avaliarem a redação dos itens e sugerirem alterações, e assim concluímos a versão do questionário.

Para analisarmos a dimensionalidade desta escala, tomando por base os 34 itens, procedeu-se uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais. Numa primeira fase não definimos o número de fatores a reter e pedindo o gráfico de escarpa, com vista a perceber quantos seriam os fatores com valor-próprio igual ou superior à unidade. Neste sentido os resultados indicavam 8 fatores, explicando uma variância dos itens de 63.4%. O gráfico de escarpe (Figura 1) apresenta os seis primeiros fatores como melhor diferenciados, correspondendo com a versão original da escala original em Portugal, Brasil e Espanha (Almeida et al., 2019). Face ao exposto avançamos na análise fatorial tomando os primeiros seis fatores.

Figura 1. Referente a Primeira Análise Fatorial dos 34 Itens do QAES.



Proseguimos para a segunda análise fatorial dos 34 itens, fixando seis fatores e um ponto de corte de .40 na saturação dos itens nos factores. No sentido de apreciarmos a adequação da fatorização dos itens, obtivemos um valor de coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .810, acima do valor mínimo desejável de .70, e o coeficiente de esfericidade Bartlett mostrou-se estatisticamente significativo (qui-quadrado = 3867.881, gl = 561, $p < .001$). A variância dos itens explicada pelos seis fatores situou-se em 56.96%. Esta análise permitiu-nos a retirada de 2 itens (item 24. Os professores não se interessam pela situação pessoal dos alunos; e item 34. Não tenho certeza de estar no curso certo) pelo facto dos mesmos terem valor abaixo do coeficiente exigido .40 na sua saturação a algum dos seis fatores retidos na análise.

Repetindo a análise fatorial, retirando os dois itens (24 e 34), o resultado obtido apresenta uma solução fatorial aceitável confinando os itens a 6 fatores e reduzindo o seu número para 32 itens. A Tabela 1, apresenta as saturações dos itens nos seis fatores isolados (rotação varimax), bem como a respetiva comunalidade. De igual modo, apresentamos o valor próprio de cada fator e a percentagem de variância explicada.

Tabela 1. Análise fatorial dos 32 itens Questionário de Motivos de Abandono.

Itens	Componente						h^2
	1	2	3	4	5	6	
14. Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos.	.920						.853
11. Preciso de apoiar financeiramente a minha família.	.903						.831
6. Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade.	.889						.804
25. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos no Instituto.	.873						.782
23. Ter dificuldade em custear as minhas despesas no Instituto.	.669						.488

Questionário de Motivos de Abandono: Validação em Angola

(Continuação)

Itens	Componente						h ²
	1	2	3	4	5	6	
27. Não me identifico com as pessoas da cidade onde está o meu Instituto.		.793					.659
21. Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto.		.779					.617
24. Não me identifico com os colegas do meu curso ou instituição.		.778					.649
19. Não consegui integrar-me socialmente no Instituto.		.756					.649
16. Não tenho amigos neste Instituto.		.737					.619
4. Desagrada-me o alojamento onde resido durante as aulas.		.585					.416
13. Estou a ter baixo rendimento académico.			.845				.742
18. Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas.			.808				.675
26. Vou deixar disciplinas em atraso.			.764				.636
22. Custa-me realizar os trabalhos de grupo.			.761				.611
7. Não tenho tempo suficiente para estudar como desejava.			.698				.578
3. Os meus hábitos alimentares não são adequados.				.824			.704
10. Não me agrada a alimentação que faço em tempo de aulas.				.786			.678
15. Não faço tanto exercício físico como desejava.				.760			.591
28. Não durmo o tempo necessário para render no estudo.				.735			.589
32. Não tenho tempo suficiente para dedicar às minhas coisas.				.541			.309
20. Os conteúdos que os professores ensinam não estão atualizados ou não têm profundidade.					.745		.631
29. Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas.					.743		.581
12. O método de ensino dos professores não me agrada.					.666		.472
8. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.					.628		.485
1. As aulas do meu curso não agradam.					.553		.349
31. O curso não corresponde com as minhas expectativas					.492		.258
1. Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária.						.861	.767
5. A reputação da minha instituição no exterior ser fraca.						.828	.701
9. Faltam serviços de apoio a estudantes em dificuldade.						.781	.644
30. As salas de aula não estão cuidadas.						.594	.453
17. Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados.						.520	.372
Valor Próprio	5.843	3.685	2.928	2.615	2.281	1.839	
% Variância	18.261	11.517	9.149	8.173	7.127	5.746	

Os resultados sugerem o agrupamento dos 32 itens em seis fatores. Tendo em conta os conteúdos que os itens apresentam, o primeiro fator inclui cinco itens (6, 11, 14, 23 e 25), que descrevem os motivos financeiros. Os itens compostos por este fator estão todos relacionados (e.g., item 6. “Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade”) e (e.g., item 14. “Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos”). Atendendo a abordagem dos conteúdos, designamos este fator por Motivos Financeiros. O segundo fator contém seis itens (4, 16, 19, 21, 24 e 27), que se referem os motivos sociais (e.g., item 19. “Não consegui integrar-me socialmente no Instituto”) e (e.g., item 21. “Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto”). Todos os itens correspondem a aspetos sociais da vida académica dos estudantes. Por isso, optamos assim por designar este fator Motivos Sociais. O terceiro fator compreende cinco itens (7, 13, 18, 22 e 26), que se reportam a situação académica dos estudantes (e.g., item 13. “Estou a ter baixo rendimento académico”) e (e.g., item 18. “Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas”). Dada a natureza destas dificuldades, designamos este terceiro fator por Motivos Académicos. O quarto fator agrupou cinco itens (3, 10, 15, 28 e 32), que se referem aos motivos de ordem da saúde e bem-estar. Os cinco itens estão interligados entre si apresentando a situação da saúde e bem-estar dos estudantes (e.g., item 3. “Os meus hábitos alimentares não são adequados”) e (e.g., item 28. “Não durmo o tempo necessário para render no estudo”). Tendo em conta, a natureza destas dificuldades, que implicam situações de saúde dos estudantes, designamos este fator por Motivos de Saúde e Bem-estar. O quinto fator constituído por seis itens (2, 8, 12, 20, 29 e 31), que abordam sobre dificuldades enfrentadas com os professores (e.g., item 8. “Não existe uma relação próxima entre professores e alunos”) e (e.g., item 29. “Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas”). Este fator descreve aspetos relacionados com o professor, optando por designar Motivos de Racionamento com os Professores. Por fim, o sexto fator integra cinco itens (1, 5, 9, 17 e 30), que se referem às condições oferecidas pela instituição (e.g., item 1. “Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária”) e (e.g., item 17. “Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados”). Todos os itens estão relacionados com conteúdos da natureza institucional, por isso, designamos por Motivos Institucionais.

A seguir descrevemos a dispersão dos resultados item a item indicando a média e o desvio-padrão para cada item, bem como o índice de correlação corrigido entre o item e o total (ritc) e, por fim, indicamos o valor do alfa de Cronbach, enquanto indicador da precisão da subescala ou dimensão quando algum item é eliminado. Na Tabela 2 indicamos os coeficientes obtidos com estas análises tomando as respostas aos itens na subescala Motivos Financeiros ($n = 257$).

Tabela 2. Resultado dos itens da dimensão Financeiros.

Itens	Min/Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	ritc	α se item eliminado
6. Tenho dificuldade em pagar as taxas para frequentar a universidade.	1 - 5	3.28	1.64	.828	.885
11. Preciso de apoiar financeiramente a minha família.	1 - 5	3.45	1.58	.852	.881
14. Preciso de um emprego a tempo parcial ou tempo inteiro para suportar os meus gastos.	1 - 5	3.30	1.66	.861	.878
23. Ter dificuldade em custear as minhas despesas no Instituto.	1 - 5	3.66	1.44	.564	.935
25. Não tenho valor de bolsa ou apoios suficientes para fazer frente aos gastos no Instituto.	1 - 5	3.14	1.65	.807	.890

Nota. *M* = média, *DP* = desvio-padrão, ritc = índice de correlação corrigido entre o item e o total.

Olhando para os resultados, verifica-se uma boa amplitude de valores em cada item, facto que podemos confirmar com os valores das médias que oscilam entre 3.14 e 3.66. O desvio-padrão dos itens estão acima da unidade. Ao nível da validade interna dos itens, verificamos coeficientes acima de .40, como é exigido nestas situações, oscilam entre .56 e .82, apresentando uma boa validade interna. O valor de alfa da subescala é de .91, um valor superior em relação ao critério de .70, desejado, por isso, este valor de alfa podemos considerar bastante bom.

Análise semelhante realizou com os itens do segundo fator Motivo Social. A Tabela 3 apresenta os valores obtidos nesta análise.

Tabela 3. Resultado dos itens da dimensão Social.

Itens	Min/Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	ritc	α se item eliminado
4. Desagrada-me o alojamento onde resido durante as aulas.	1 - 5	2.77	1.55	.517	.859
16. Não tenho amigos neste Instituto.	1 - 5	2.42	1.46	.662	.832
19. Não consegui integrar-me socialmente no Instituto.	1 - 5	2.43	1.42	.711	.823
21. Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu Instituto.	1 - 5	2.18	1.44	.641	.835
24. Não me identifico com os colegas do meu curso ou instituição.	1 - 5	2.29	1.44	.689	.827
27. Não me identifico com as pessoas da cidade onde está o meu Instituto.	1 - 5	2.38	1.45	.678	.829

Nota. *M* = média, *DP* = desvio-padrão, ritc = índice de correlação corrigido entre o item e o total.

Neste segundo fator, os resultados mostram uma amplitude normal em cada item, verificamos uma frequência das respostas dos estudantes situadas nos pontos 1 e 5 da escala, situando-se as médias distribuídas entre 2.18 e 2.77 (ou seja um valor intermédio na escala de cinco pontos usada na resposta). A menor média desde fator motivo social (2.18), observamos no item (e.g., item 21. “Não me agrada a região ou a cidade onde está o meu

Instituto”). Isso pode ser explicado através do acesso e a localização do Instituto. Os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão (ritc) são superiores a .40, como desejável, variando entre .51 e .71. De igual modo, o alfa de Cronbach neste fator é de .85, e nenhum ítem, se eliminado, faz subir esse valor através do conjunto dos itens retidos.

Na Tabela 4 apresentamos os resultados tomando os itens do fator os Motivos Académicos. Além dos valores mínimos e máximos dos resultados dos alunos em cada item, indicamos também a média e o desvio-padrão dos resultados. Igualmente indicamos o índice de correlação entre o item e o total (ritc) e, por fim, o valor do alfa de Cronbach, enquanto indicador da precisão da dimensão.

Tabela 4. Resultado dos itens da dimensão Académicos.

Itens	Min/Max	M	DP	ritc	α se item eliminado
7. Não tenho tempo suficiente para estudar como desejaria.	1 - 5	3.18	1.52	.604	.843
13. Estou a ter baixo rendimento académico.	1 - 5	3.38	1.33	.751	.804
18. Tenho dificuldade em entender certas matérias das disciplinas.	1 - 5	3.40	1.44	.703	.815
22. Custa-me realizar os trabalhos de grupo.	1 - 5	3.42	1.33	.634	.833
26. Vou deixar disciplinas em atraso.	1 - 5	3.20	1.40	.660	.827

Nota. M = média, DP = desvio-padrão, ritc = índice de correlação corrigido entre o item e o total.

Olhando para a Tabela 4, verificamos uma boa amplitude dos resultados em cada item, havendo sujeitos a pontuar desde o ponto 1 ao ponto 5 da escala Likert. A média dos itens está acima do ponto intermédio da distribuição dos resultados na escala Likert de 5 pontos, variando entre 3.18 e 3.42. Em relação à validade interna, tomando os coeficientes corrigidos de correlação de cada item com o total do fator, verificamos coeficientes acima de .40, como é exigido, sendo o alfa de Cronbach nesta dimensão de .85, e nenhum item, se eliminado, faz subir o índice alfa obtido.

Na Tabela 5 apresentamos os coeficientes estatísticos obtidos na análise dos itens do fator Saúde e Bem-estar.

Tabela 5. Resultado dos itens da dimensão Saúde e Bem-estar.

Itens	Min/Max	M	DP	ritc	α se item eliminado
3. Os meus hábitos alimentares não são adequados.	1 - 5	2.71	1.56	.680	.726
10. Não me agrada a alimentação que faço em tempo de aulas.	1 - 5	2.87	1.51	.668	.731
15. Não faço tanto exercício físico como desejaria.	1 - 5	2.75	1.48	.602	.752
28. Não durmo o tempo necessário para render no estudo.	1 - 5	3.03	1.56	.597	.753
32. Não tenho tempo suficiente para dedicar às minhas coisas.	1 - 5	2.69	1.59	.371	.824

Nota. M = média, DP = desvio-padrão, ritc = índice de correlação corrigido entre o item e o total.

Os valores obtidos da análise apresentam uma boa amplitude dos resultados em cada item, havendo sujeitos a pontuar desde o ponto 1 ao ponto 5 da escala Likert. Como podemos verificar nas médias distribuem-se entre 2.69 e 3.03. Todos os itens apresentam um desvio-padrão acima da unidade. Em relação ao nível da validade interna, verificamos os coeficientes corrigidos de correlação de cada item com o total da subescala acima de .30, como é exigido nestas situações. O coeficiente alfa de Cronbach situa-se em .79, e nenhum item, se eliminado, faz subir o índice alfa obtido.

Na Tabela 6 apresentamos os resultados dos itens do fator Motivos de Relacionamento com Professores.

Tabela 6. Resultado dos itens da dimensão Relacionamento com os Professores.

Itens	Min/Max	M	DP	ritc	α se item eliminado
2. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.	1 - 5	2.77	1.40	.417	.723
8. Não existe uma relação próxima entre professores e alunos.	1 - 5	2.80	1.41	.506	.699
12. O método de ensino dos professores não me agrada.	1 - 5	2.76	1.39	.497	.701
20. Os conteúdos que os professores ensinam não estão atualizados ou não têm profundidade.	1 - 5	2.69	1.51	.595	.671
29. Os professores não atendem às observações que fazem os alunos sobre as suas aulas.	1 - 5	2.62	1.38	.575	.679
31. O curso não corresponde com as minhas expectativas.	1 - 5	2.49	1.40	.297	.754

Nota. M = média, DP = desvio-padrão, ritc = índice de correlação corrigido entre o item e o total.

Tomando os valores observados, encontramos uma boa amplitude dos resultados em cada item, havendo sujeitos a pontuar desde o ponto 1 ao ponto 5 da escala Likert. O desvio-padrão apresenta-se acima da unidade, situando-se as médias em torno do valor intermédio tomando a escala de cinco pontos nas respostas. Ao nível da validade interna, os coeficientes de correlações entre cada item e o total da subescala (ritc) situam-se entre .29 e .60, mesmo assim satisfatórios. O valor de alfa obtido para este conjunto de seis itens situa-se em .74, situando-se acima do limiar de aceitação de .70.

Por fim, a Tabela 7 apresenta os resultados considerando os itens da subescala Motivos Institucionais.

Tabela 7. Resultado dos itens da dimensão Institucional.

Itens	Min/Max	M	DP	ritc	α se item eliminado
1. Os serviços da minha instituição funcionam de forma deficitária.	1 - 5	3.60	1.24	.690	.681
5. A reputação da minha instituição no exterior ser fraca.	1 - 5	3.48	1.35	.648	.690
9. Faltam serviços de apoio a estudantes em dificuldade.	1 - 5	3.92	1.46	.562	.718
17. Os laboratórios, bibliotecas ou equipamentos não estão atualizados.	1 - 5	2.51	1.50	.401	.775
30. As salas de aula não estão cuidadas.	1 - 5	2.77	1.54	.444	.762

Nota. M = média, DP = desvio-padrão, ritc = índice de correlação corrigido entre o item e o total.

Os resultados das respostas aos itens da sexta dimensão da escala, apresenta uma boa amplitude dos resultados em cada item, mesmo situando-se a média em três dos itens acima do ponto intermédio da distribuição dos resultados na escala Likert de 5 pontos. Todos os itens apresentam um desvio-padrão acima da unidade, como desejável, e os coeficientes de correlação corrigidos dos itens com o total da dimensão são satisfatório e superiores a .40, variando entre .40 e .69. Quanto ao alfa de Cronbach, verificamos um valor aceitável de .76, estando acima do valor base de .70, e nenhum ítem, se eliminado, faz subir esse valor reportado ao conjunto de itens retidos.

Discussão

O abandono no ES provoca constrangimentos a nível das sociedades, das instituições, das famílias e dos próprios estudantes, colocando em causa a qualidade das instituições e do próprio sistema de ensino. Este processo corre mais no 1º ano de frequência universitária, assumindo-se por isso como o ano decisivo para se intervir na promoção do sucesso e prevenção do abandono dos estudantes. As primeiras semanas de frequência universitária são essenciais para a integração académica e social, assumindo-se o acolhimento institucional como um aspeto incontornável da inserção facilitada dos estudantes.

Face ao exposto, as IES devem dinamizar momentos e atividades que promovam a socialização entre os estudantes, assim como a articulação com associações de estudantes e associações comunitárias, desportivas e religiosas, ampliando as oportunidades de integração e adaptação dos estudantes. Estas medidas de intervenção, no entanto, precisam estar ancoradas em pesquisas sobre as variáveis mais relevantes na explicação da adaptação, sucesso e permanência dos estudantes, sendo que para estas pesquisas são necessários instrumentos minimamente validados à realidade angolana.

Esta pesquisa centrou-se na adaptação e validação do Questionário de Motivos de Abandono do Ensino Superior – QMA-ES (Almeida et al., 2019) ao contexto angolano. A análise fatorial do QMA-ES permitiu-nos assumir um instrumento composto por seis fatores e 32 itens. O fator social (6 itens), académico (5 itens), professor (6 itens), saúde e bem-estar (5 itens), institucional (5 itens) e financeiro (5 itens). Os resultados deste estudo sugerem que

esta versão apresenta coeficientes de confiabilidade e de validade adequados, mostrando ser um instrumento adequado para a avaliação dos motivos de abandonos junto dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior em Angola. Importa que, futuramente, se estude este instrumento tomando amostras de estudantes de outras instituições e regiões do País, superando a principal limitação do presente estudo.

Referências

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: A empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education, 40*(4), 461-485.
- Almeida, L. S. (2019). *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades*. ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 16*(1,2), 109-117. <http://hdl.handle.net/1822/26571>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 1*(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A. A., & Ambiel, A. R. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica, 18*(2), 201-209. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Development of the reasons for Higher Education Dropout Scale. *Avaliação Psicológica, 14*(1), 41-52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Bernardo, G. A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology, 8*(9). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Buza, A., & Canga, J. (2015). Ensino Superior em Angola: Desencontros e clivagens no processo de Redimensionamento. Comunicação no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des)igualdades. Salvador Universidade. Campus de Ondina.
- Carvalho, P., Kajibanga, V., & Heimer, F. W. (2003). Angola. In Teferra, D., & Altbach, P. (Eds.), *African higher education. An international reference handbook* (pp.162-175). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5-22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106>
- Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp-233-256). ADIPSIEDUC.
- Castro, A., & Teixeira, M. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento, 32*(79), 9-17.
- Cervero, A., Galve-González, C., Blanco, E., Casanova, J. R., & Bernardo, A. B. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono?. *Revista de Psicología y Educación, 16*(2), 161-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>

- DAAC. (2018). *Relatório anual do Instituto Superior de Ciências da Educação do Kuanza-Sul*. <http://www.opais.net/pt/opais/?id=1657&det=19772>
- Ditulala, D. (2015). Abandono escolar no Ensino Superior: Estudo de caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Jacob, E. E. (2018). Estudantes no Ensino Superior em Angola: origens e perfis sociais, trajetórias e escolhas escolares e expectativas escolares e profissionais. Tese de Doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Langa, P. V. (2013). O ensino superior como campo de investigação nos países de língua portuguesa. *1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa e XII CONLAB*, 1 a 5 de fevereiro. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Machado, C. G., Frare, A. B., & Cruz, A. P. (2019). Atribuição de causalidade à evasão dos graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Pública. In Kassai, J. (Ed.), *Atas XIX USP International Conference in Accounting* (pp. 1-19). São Paulo, 24 a 26 de julho.
- Prestes, E. M., & Fialho, M. G. (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*, 26 (100), 869-889. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>
- Scali, D. F. (2009). Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251456>
- Silva L., Montejunas, R., Hipólito, O., & Lobo, M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 642-659.
- Souza, T. S., Sá, O. S., & Castro, P. A. (2019). Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 63-82. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.04>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Dropout reasons questionnaire: validation with higher education first-year students in Angola

Abstract

One of the objectives of the income process in higher education in Angola, which led to creation of several academic regions, was to expand the student population that accesses higher education, providing the country with a rapid and massive expansion of higher education. The access expansion significantly increased the number and diversity of the incoming population, with entry and attendance now by specific non-traditional subgroups with a greater risk of failure and abandonment. The purpose of this research study article was to adapt and validate the questionnaire on dropping out reasons in higher education (QMA-ES) with Angolan students. The questionnaire was applied to a sample of 257 students entering higher education, from the Higher Institute of Educational Sciences of Sumbe – Cuanza Sul (Angola). The factor analysis allowed to maintain the number in six dimensions of the reason of the abandon: social, academic, teachers, health and well-being, institutional and financial reasons. The internal consistency of the items for each of this six dimensions reached adequate values. The accuracy and validity indicators are suitable for the use of the questionnaire in the reasons of the investigation for Angolan higher education students dropping out.

Keywords

Higher education, dropout, 1st year students, academic adaptation, Angola.

Received: 08.01.2022

Revision received: 28.02.2022

Accepted: 04.03.2022