

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**AUTO-REGULAÇÃO MOTIVACIONAL
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ALUNOS MAIORES DE 23**

Joana Filipa Catarino Ribeiro Pombo

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2010

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**AUTO-REGULAÇÃO MOTIVACIONAL
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ALUNOS MAIORES DE 23**

Joana Filipa Catarino Ribeiro Pombo

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

**Dissertação orientada pela Prof^a Doutora Adelina Lopes da Silva e pela
Prof^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão**

2010

Agradecimentos

Com apreço dedico estas sinceras palavras de agradecimento a todos os que contribuíram, de um modo directo ou indirecto, para a conclusão da minha tese de monografia.

Agradeço às minhas orientadoras, a Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão e a Professora Doutora Adelina Lopes da Silva, pela orientação fornecida na elaboração deste estudo, incluindo as aprendizagens que tive oportunidade de realizar ao nível metodológico e científico. Agradeço ainda à Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires e à Professora Doutora Arlette Verhaeghe pela amabilidade e disponibilidade.

Não poderia deixar de agradecer a todas as minhas amigas, incluindo as colegas da faculdade, pela compreensão e apoio incondicionais, em todos os momentos. Agradeço à Ana e à Sandra pela paciência e pelo suporte científico. Agradeço também ao meu namorado pelo carinho e dedicação. Igualmente, venho expressar um agradecimento carinhoso à minha família, por tudo.

Para terminar, agradeço aos participantes deste estudo pela disponibilidade.

Resumo

Com o crescente ingresso dos aprendentes adultos nas Universidades surge a necessidade de criar condições favoráveis à sua adaptação ao ensino superior. Assim, torna-se útil conhecer as suas metas de aprendizagem, expectativas, dificuldades académicas e recursos para ultrapassar essas dificuldades.

Pretendemos com este estudo encontrar pistas para uma possível intervenção a nível institucional de modo a promover o processo de adaptação destes alunos.

Neste estudo utilizámos uma metodologia qualitativa, tendo entrevistado oito alunos maiores de 23 anos do primeiro ano da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, com o objectivo de conhecer e contextualizar as suas metas académicas, as suas expectativas, as suas estratégias para atingirem e manterem as metas que haviam definido, as suas dificuldades e os seus recursos para procurar ajuda. Seguidamente, tratámos a informação recolhida segundo a técnica de análise de conteúdo, através da utilização do programa informático N-Vivo 8. Este estudo é de carácter exploratório pois não foram encontrados estudos deste género com alunos universitários maiores de 23 anos.

Em termos de expectativas, os participantes esperam essencialmente adquirir competências e conhecimentos ao nível académico, auto-realizarem-se ao nível do desenvolvimento pessoal e do auto-conhecimento, bem como melhorar as suas relações sociais. A maioria dos entrevistados considerou o curso como uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal e gosta de estudar os temas abordados durante o curso, tendo apresentado indicadores de motivação intrínseca. A partir dos relatos de alguns participantes pensamos que esta motivação intrínseca pode contribuir de um modo positivo para que estes não queiram desistir apesar das suas dificuldades. Para superar essas dificuldades os participantes procuram ajuda junto dos colegas, dos professores e de pessoas fora da faculdade que tenham formação na área da Psicologia.

Palavras chave: auto-regulação da aprendizagem; metas de aprendizagem; expectativas; estratégias motivacionais; procura de ajuda; alunos maiores de 23 anos

Abstract

With the growing enrolment rates of adult learners in Universities there comes the need to create appropriate conditions to support their adjustment to the higher education system. Thus, it becomes helpful to understand their learning goals, academic difficulties, expectancies, and their resources to overcome those difficulties.

The aim of this research is to find clues which might support an intervention institution wise in order to promote the adjustment process of these students. Thus, we intent to understand these students learning goals, expectancies, strategies to reach and maintain those learning goals, academic difficulties, and their resources to seek help.

We chose a qualitative research method, and have interviewed eight adult learners from the first year of the Faculty of Psychology of the University of Lisbon. Then we used a computer programme called N-Vivo 8 in order to analyse our data, through a content analysis technique. This is an exploratory research work because we have found no previous research concerning the self-regulation of learning process of college adult learners.

The students who have participated in this research expect to develop their academic knowledge, competences, and self-knowledge as well as to improve their social relationships. Most of them believe this degree is a way of promoting their self-development and self-fulfilment. They like to study the topics from the numerous courses, showing great levels of intrinsic motivation. We believe that these great levels of intrinsic motivation can help these students not to give up from reaching their learning goals although they have been finding some difficulties. They try to overcome their academic difficulties by seeking help from teachers, other students, and friends who have graduated in Psychology.

Key Words: self-regulation of learning; learning goals; expectancies; motivational strategies; help seeking; adult learners

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA	
1. Porquê um estudo sobre estratégias de auto-regulação motivacional?.....	3
2. A Aprendizagem Auto-Regulada e a Auto-Regulação Motivacional na Perspectiva Sócio-cognitiva: Definição de Conceitos.....	4
3. Enquadramento Teórico.....	7
3.1. Modelo Teórico de Zimmerman.....	8
3.2. Modelo Teórico de Pintrich.....	13
3.3. A Procura de Ajuda Enquanto Estratégia: Modelo de Estádios e Alternativas no Processo Académico de Procura de Ajuda.....	20
4. Os Alunos Maiores de 23 Anos no Ensino Superior.....	22
5. Questões de Investigação.....	26
II. MÉTODO	
1. Objectivos e Plano Geral da Investigação.....	28
2. Participantes.....	29
3. Procedimentos.....	30
4. Recolha de Dados.....	32
5. Análise de Dados.....	34
III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
1. Categoria <i>Antes do Curso</i>	41
2. Categoria <i>Durante o Curso</i>	44
3. Categoria <i>Fim do Curso</i>	49
4. Metacategoria <i>Contexto</i>	49
IV. CONCLUSÃO.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	56

ANEXOS

Anexo 1. Guião da Entrevista Semi-Estruturada

Anexo 2. Quadros Referentes à Análise de Conteúdo

- **Quadro 1.** Esquema descritivo da metacategoria *Contexto*
- **Quadro 2.** Esquema descritivo da metacategoria *Dimensão Temporal da Regulação Motivacional da Aprendizagem*
- **Quadro 3.** Razões da Escolha da UL e da FP
- **Quadro 4.** Metas a Nível do Curso
- **Quadro 5.** Metas a Nível Pessoal
- **Quadro 6.** Crenças Motivacionais
- **Quadro 7.** Crenças Metacognitivas
- **Quadro 8.** Juízos de Aprendizagem e Atribuições Causais
- **Quadro 9.** Estratégias Metacognitivas
- **Quadro 10.** Estratégias Cognitivas
- **Quadro 11.** Estratégias de Gestão de Recursos
- **Quadro 12.** Dificuldades e Sentimentos Negativos
- **Quadro 13.** Motivação Intrínseca
- **Quadro 14.** Progressos e Sentimentos Positivos
- **Quadro 15.** Fim do Curso
- **Quadro 16.** Relações Sociais
- **Quadro 17.** Professores
- **Quadro 18.** Utilização de Recursos

INTRODUÇÃO

Cada vez mais os cidadãos estão inseridos numa *Cultura Aprendente*, fruto de uma *Sociedade do Conhecimento*, sendo-lhes exigido que sejam aprendentes ao longo de toda a sua vida e reciclem continuamente as suas aprendizagens. A sociedade actual apresenta-se bastante competitiva e exigente pois, se de um modo é importante estimular o gosto pela aprendizagem e pela aquisição de conhecimentos em diversas áreas, de outro torna-se relevante estimular e preparar os alunos para contextos de aprendizagem e de trabalho competitivos e orientados para a mestria bem como para a apresentação de resultados. Ainda, no contexto da sociedade actual torna-se relevante preparar adequadamente os aprendentes para se tornarem estudantes autónomos e com capacidade para realizar escolhas e para tomar decisões conscientes e fundamentadas. Ora um estudante auto-regulado é aquele que, de um modo pro-activo, estabelece metas, auto-observa e auto-avalia o seu comportamento; assim como escolhe e adequa diferentes estratégias para abordar as tarefas de aprendizagem. Igualmente, este estudante gera crenças auto-motivacionais, que o auxiliam no estabelecimento de metas e o ajudam a mover-se em direcção às suas metas (Zimmerman & Cleary, 2004).

O aumento do ingresso dos aprendentes adultos no ensino superior leva, cada vez mais, à necessidade de realização de estudos sobre os seus processos de aprendizagem, bem como a compreensão do contexto da escolha do seu ingresso no ensino superior. Dado que não foram encontrados, até à data, estudos sobre o processo de auto-regulação da aprendizagem destes alunos em contexto académico segue-se um estudo de carácter qualitativo e exploratório que trata precisamente os temas da aprendizagem na vida adulta e da auto-regulação da aprendizagem. Em termos do Decreto-Lei nº. 64/2006 de 21 de Março um aluno pode concorrer ao ensino superior pela via de acesso *maiores de 23* se completou 23 anos até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das provas de acesso e se não é titular de nenhuma habilitação de acesso ao ensino superior.

Este estudo tem como finalidade uma reflexão sobre o modo como se pode actuar a nível institucional por forma a criar condições que permitam melhorar o processo de ingresso e de adaptação destes alunos ao ensino superior. Em termos gerais, as questões de investigação referem-se às estratégias de ordem motivacional que estes alunos utilizam para atingir e manter as suas metas de aprendizagem.

Iniciamos o capítulo do enquadramento teórico (capítulo I) com uma fundamentação teórica sobre a importância de um estudo sobre estratégias de auto-regulação motivacional (subcapítulo 1.). Após uma definição de conceitos (consultar subcapítulo 2.), e tendo em conta a abordagem sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada, descrevemos os modelos teóricos de Barry Zimmerman (no subcapítulo 3.1.) e de Paul Pintrich (e respectivos colaboradores), (no subcapítulo 3.2.) sobre a aprendizagem auto-regulada. Estes modelos teóricos oferecem uma descrição sobre o modo como os aprendentes podem tornar-se estudantes conscientes e autónomos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Segue-se o modelo de estádios e alternativas no processo académico de procura de ajuda, dos autores Karabenick e colaboradores (subcapítulo 3.3.), no qual a procura de ajuda é vista como uma estratégia de auto-regulação da aprendizagem. Apresentamos também uma revisão da literatura mais relevante para a temática do ingresso de alunos maiores de 23 anos no ensino superior (subcapítulo 4.). Terminamos este capítulo com as questões de investigação (subcapítulo 5.).

O segundo capítulo (capítulo II) constitui uma descrição das opções metodológicas, dos procedimentos utilizados, bem como das técnicas de recolha e análise de dados. Igualmente, faremos uma descrição das características do grupo de participantes. Para este estudo exploratório escolhemos uma metodologia qualitativa devido à natureza das questões de investigação. Recolhemos documentos que caracterizam esta população (os alunos maiores de 23 anos da UL), realizámos entrevistas semi-estruturadas de recolha de dados e tratámos os dados segundo uma técnica de análise de conteúdo. Para tal utilizámos o programa informático N-Vivo 8.

No terceiro capítulo (capítulo III) apresentamos os resultados obtidos por meio da técnica de análise de conteúdo. De modo a interpretar os dados recolhidos procurámos os diferentes indicadores que dão significado ao sistema de categorias que construímos para a análise da informação recolhida durante as entrevistas.

No quarto capítulo (capítulo IV) apresentamos as principais conclusões deste estudo, possíveis pistas para uma futura investigação, bem como uma reflexão sobre as possíveis implicações deste estudo para uma melhor adaptação destes alunos ao Ensino Superior.

Finalmente, apresentamos a bibliografia e apresentamos em anexo o guião da entrevista semi-estruturada, bem como as tabelas referentes à análise de conteúdo.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

1. Porquê um estudo sobre estratégias de auto-regulação motivacional?

De um modo geral, pode definir-se a motivação como o processo pelo qual se iniciam e se sustentam as actividades orientadas para os objectivos (Rosário, 2005). A motivação para aprender (Duarte, no prelo) pode ser entendida como o que activa, orienta e mantém a decisão de estudar; sendo esta diferente de aluno para aluno. Ora, importa neste ponto distinguir os conceitos de Motivação e de Volição. Esta última entende-se como as acções para levar a cabo a intenção de realizar um comportamento e os processos de controlo desse comportamento (Corno, 2001). Deste modo a motivação corresponde a uma energia para iniciar e manter um comportamento e a volição relaciona-se com a vontade para realizar e controlar esse comportamento.

Ryan e Decy (2000) definem o constructo de motivação como sendo uma energia que activa e direcciona uma acção fazendo com que o indivíduo seja persistente na execução dessa acção. Na sua teoria da auto-determinação os autores têm realizado estudos sobre diferentes tipos de motivação afirmando que o tipo de motivação que o indivíduo apresenta terá consequências em áreas da sua vida tão diversificadas como as suas aprendizagens, a sua experiência pessoal ou o seu bem-estar. Investigam quais as condições que potenciam e sustentam diferentes tipos de motivação, bem como as condições que levam à sua diminuição. Isto é particularmente relevante em contextos escolares e académicos pois, deste modo, o contexto social no qual o estudante exerce as suas aprendizagens pode influenciar o seu comportamento em relação a essas aprendizagens através do tipo de regulação motivacional que esse contexto elicita. Os autores defendem que a motivação intrínseca surge da satisfação das necessidades psicológicas de competência e de autonomia em termos atribucionais e que estas necessidades podem ser satisfeitas através de factores contextuais tais como o tipo de *feedback*, o tipo de comunicação professor-aluno ou tipo de recompensas (externas ou internas).

Os autores entendem a motivação intrínseca como a satisfação e o gosto pessoal na realização de uma actividade. A motivação extrínseca é vista como a realização de uma acção que visa o alcance de um determinado resultado. É de salientar que um aprendiz não apresenta exclusivamente uma motivação regulada extrinsecamente ou

intrinsecamente podendo haver uma motivação intermédia e que a motivação extrínseca não tem que, necessariamente, contribuir negativamente para os resultados escolares. Pode assim ocorrer uma progressiva internalização na regulação dessa motivação, ou seja, um indivíduo adota determinados valores exteriores pelos quais vai regular o seu comportamento e que vai integrando progressivamente no seu *self*. A título de exemplo, o valor utilitário atribuído a uma tarefa constitui um tipo de motivação extrínseca que contribui para o envolvimento na tarefa.

2. A Aprendizagem Auto-Regulada e a Auto-Regulação Motivacional na Perspectiva Sócio-cognitiva: Definição de Conceitos

As abordagens sócio-cognitivas entendem a Aprendizagem Auto-Regulada como sendo o resultado da reacção recíproca entre os processos cognitivos, comportamentais e contextuais. Estas abordagens têm como base o conceito de Auto-Eficácia de Bandura (1997) e assentam no pressuposto de que um aprendente auto-regulado é um agente activo no seu processo de aprendizagem. A Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, citado por Zimmerman & Schunk, 2001) define que as pessoas são motivadas pela antecipação das consequências do seu comportamento futuro e não necessariamente pelos reforços. As expectativas de resultados e de auto-eficácia fornecem aos aprendentes uma representação das futuras consequências do comportamento e isso permite-lhes estabelecer metas. Bandura definiu auto-eficácia percebida como “as crenças das pessoas nas suas capacidades para produzir um determinado nível de realização” (*In Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa, & Bandura, 2001, p. 88*). Bandura (1997) refere que as pessoas ficam motivadas quando têm crenças sobre aquilo que são capazes de fazer, antecipam resultados agradáveis, estabelecem metas e planeiam a direcção das suas acções. A motivação de um indivíduo aumenta quando este acredita que consegue atingir as suas metas e ajustá-las em função dos progressos obtidos.

A auto-regulação das cognições, das motivações e dos comportamentos de cada indivíduo é mediada pela relação entre a pessoa, o contexto e o eventual alcance das suas metas. Não existe apenas uma influência directa e passiva da cultura ou das características de personalidade do indivíduo (Pintrich, 2000). São tidas em conta as suas habilidades em termos comportamentais tais como a observação do próprio comportamento e o ajustamento estratégico do seu desempenho, a capacidade de

observação e de gestão das condições ambientais, a consciência no sentido de conhecimento sobre a possibilidade de agir e utilizar as capacidades adequadamente nos diferentes contextos, e finalmente, a capacidade de monitorização e ajustamento em termos cognitivos e afectivos (Zimmerman, 2000). A auto-observação refere-se precisamente à monitorização sistemática do próprio desempenho (Zimmerman, 1989).

Em termos cognitivos (Pintrich, 2000) o indivíduo estabelece metas, activa os conhecimentos que já tinha antes de realizar a tarefa, toma consciência e monitoriza os seus pensamentos relativamente à tarefa que está a realizar, escolhe e adapta estratégias cognitivas de aprendizagem e no final elabora juízos e atribui causas ao seu maior ou menor sucesso de modo a tomar decisões em relação às metas seguintes. As estratégias auto-regulatórias são entendidas por Zimmerman como as acções e os processos pessoais que estão direccionados para a aquisição ou a exibição de habilidades (Zimmerman, 1989) e a aquisição de informação (Zimmerman, 1990), tendo como finalidade a obtenção de um objectivo. São vistas como as capacidades que envolvem agência, finalidade no sentido de actuar finalizadamente e uma percepção instrumental da tarefa (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). De um modo geral define-se uma estratégia de aprendizagem como um plano sistemático orientador do trabalho escolar para alcançar os objectivos escolares pretendidos (Rosário, 2005). Duarte (no prelo) refere que as estratégias de aprendizagem são os procedimentos efectivamente utilizados para aprender, ou aquilo que o estudante faz para concretizar os objectivos de aprendizagem.

Em termos comportamentais (Pintrich, 2000) o indivíduo toma consciência, planeia e monitoriza o seu esforço, o seu tempo e a necessidade de ajuda através da observação do próprio comportamento. Assim, pode aumentar ou diminuir o seu esforço, manter-se em direcção aos objectivos, desistir ou procurar ajuda. Em termos ambientais (Pintrich, 2000) existe uma percepção inicial da tarefa e do seu contexto e o aprendiz realiza as mudanças necessárias nas condições ambientais para facilitar a realização da tarefa. Após uma avaliação da tarefa e das condições ambientais pode eventualmente decidir mudar de tarefa ou de contexto.

A regulação da motivação corresponde às acções através das quais os indivíduos actuam intencionalmente, de modo a iniciar, manter ou aumentar a sua disposição para começar, dar uma direcção ao seu trabalho ou completar uma actividade ou um objectivo particular (Wolters, citado por Borralho & Silva, 2007). Relativamente à auto-regulação motivacional (Pintrich, 2000) os indivíduos estabelecem e perseguem

determinadas metas por diferentes motivos e de acordo com a auto-percepção que têm sobre a capacidade para atingirem as metas. Do mesmo modo estes indivíduos seleccionam e adaptam estratégias para gerirem as suas reacções afectivas e a sua motivação para atingir as referidas metas. O indivíduo tem em conta as razões às quais atribui o seu sucesso ou o seu fracasso e pode ou não sentir-se motivado para a realização da tarefa.

A definição de Zimmerman de 1986 (Zimmerman, citado por Zimmerman & Schunk, 2001, p. 5) entende a aprendizagem auto-regulada como o “grau em que o estudante é metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente um participante activo no seu próprio processo de aprendizagem”. A auto-regulação da aprendizagem constitui um modo de organizar e planificar as estratégias de aprendizagem antes, durante a sua realização e na revisão das tarefas ou verificação dos resultados. A aprendizagem auto-regulada é vista por este autor como um ciclo proactivo de processos (e não reactivo) utilizado pelos alunos para adquirir competências do tipo académico, tais como o estabelecimento de metas académicas, a selecção e utilização de estratégias específicas e a auto-monitorização da eficácia dessas estratégias (Zimmerman, 2008). Este processo tem como finalidade o alcance das metas de aprendizagem que o próprio definiu.

O estudante auto-regulado é precisamente aquele que, de um modo pro-activo, utiliza diferentes processos pessoais para auto-regular a sua aprendizagem; tais como o estabelecimento de metas, a auto-observação e a auto-avaliação; assim como escolhe e adequa diferentes estratégias para abordar as tarefas de aprendizagem. Igualmente, gera crenças auto-motivacionais, que o auxiliam no estabelecimento de metas e o ajudam a mover-se em direcção a essas metas (Zimmerman & Cleary, 2004). Estes alunos iniciam e direccionam os seus esforços para adquirir conhecimentos e competências, não se limitam a receber a informação (Zimmerman, 1989).

Pintrich (2000), na sua definição funcional de auto-regulação da aprendizagem, definiu que a aprendizagem auto-regulada é um processo activo e construtivo, no qual os aprendentes estabelecem metas e realizam tentativas para monitorizar, regular e controlar tanto as suas cognições como a sua motivação e o seu comportamento. São dirigidos e afectados pelas suas metas e por aspectos relativos ao ambiente. Deste modo, as pessoas estabelecem metas que funcionam como um padrão para as suas acções,

esforçam-se, monitorizam o seu progresso, adaptam-se, regulam as suas cognições, motivações e comportamentos; tudo isto para atingirem as referidas metas.

A aprendizagem é então um processo construtivo pois envolve novas tentativas e teorias para eliminar erros passados e mover-se em direcção às metas; ou ajudar a manter os padrões que fornecem ao indivíduo informação sobre a natureza do que é necessário para atingir uma determinada meta. É também um processo recíproco pois existe a consciência da meta a atingir quando o indivíduo realiza uma tentativa para a atingir (Schutz, citado por Schutz, 1994). Em termos gerais (Rosário, 2005) a Aprendizagem é uma mudança duradoura no comportamento resultante da prática ou de outras experiências pessoais.

3. Enquadramento Teórico

A realização deste estudo tem como enquadramento teórico os modelos de auto-regulação da aprendizagem de Zimmerman e de Pintrich estando estes descritos neste subcapítulo. A escolha destes autores prende-se com o facto de nos oferecerem duas teorias sobre o constructo de Auto-Regulação da Aprendizagem que descrevem a forma como este processo temporal decorre englobando todo o conjunto de variáveis que nele interferem através da interacção entre si. A Auto-Regulação da Aprendizagem integra uma dimensão comportamental, uma dimensão cognitiva e metacognitiva, uma dimensão motivacional e uma dimensão contextual. Em qualquer um dos dois modelos teóricos distinguimos três momentos que correspondem teoricamente às fases do processo de auto-regulação da aprendizagem de cada modelo: um momento de preparação para a tarefa, um segundo momento de execução e um terceiro momento de avaliação. Dado o facto de que este estudo se centra nas variáveis motivacionais presentes ao longo do processo de auto-regulação da aprendizagem, estes modelos teóricos são úteis também nesse sentido. Embora estes dois modelos sejam aparentemente semelhantes; o modelo teórico de Zimmerman enfatiza o papel das estratégias metacognitivas, das crenças de auto-eficácia e das metas académicas no processo de auto-regulação da aprendizagem; enquanto que o modelo teórico de Pintrich enfatiza o papel de todo o conjunto de variáveis de carácter motivacional que acompanham o processo de Auto-Regulação da aprendizagem.

Igualmente, iremos descrever o modelo teórico de Karabenick & Sharma, que aborda de um modo mais aprofundado a procura de ajuda enquanto estratégia de auto-regulação da aprendizagem, dado que se torna importante encontrar um referencial teórico relativo ao processo de procura de ajuda dos aprendentes que iremos entrevistar neste estudo.

3.1. Modelo Teórico de Zimmerman

Segundo este modelo teórico, desenvolvido por Barry Zimmerman e seus colaboradores (Zimmerman, 1989, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman & Cleary, 2004; Zimmerman, 2008), entende-se a auto-regulação da aprendizagem como os sentimentos, as acções e os pensamentos gerados pelo próprio estudante durante o processo de aprendizagem que são ciclicamente adaptados e estão orientados para a realização de determinadas metas de aprendizagem, tendo como base o *feedback* do desempenho do aluno (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Cleary, 2004).

A Auto-Regulação da aprendizagem visa uma interacção cíclica entre diferentes processos auto-regulatórios que se podem agrupar em três fases: a fase prévia, a fase de controlo volitivo e a fase de auto-reflexão. Estes processos podem ser de ordem cognitiva, comportamental, ou contextual (Bandura, citado por Zimmerman, 2000). Os processos de ordem comportamental referem-se às habilidades e às acções, os processos de ordem contextual referem-se à auto-gestão para a adaptação ao contexto e os processos cognitivos referem-se ao conhecimento sobre a capacidade de agir no sentido de aplicar as habilidades em contextos adequados (Zimmerman, 2000).

A Auto-Regulação da aprendizagem é entendida como sendo cíclica pois, por vezes, os processos envolvidos em cada fase influenciam os processos envolvidos na fase seguinte; sendo que os processos envolvidos na fase de Auto-Reflexão podem influenciar os processos envolvidos na fase Prévia, no que se refere a aprendizagens futuras. Espera-se que o *feedback* obtido no desempenho de uma tarefa de aprendizagem anterior seja utilizado para realizar ajustamentos para uma tarefa de aprendizagem futura (como por exemplo, relativamente ao esforço dispendido ou à escolha das estratégias utilizadas) (Zimmerman, 2000). Deste modo, é igualmente vista como um processo temporal pois os diferentes momentos surgem normalmente numa sequência temporal. No entanto, podem ocorrer diferentes fases em simultâneo.

O autor enfatiza o papel das estratégias de aprendizagem, das percepções de auto-eficácia em relação às competências de desempenho e do compromisso com as metas académicas (Zimmerman, 1989). Embora Zimmerman refira os processos cognitivos e as experiências prévias de aprendizagem como sendo as componentes mais relevantes durante o ciclo da auto-regulação da aprendizagem, não deixa de referir que o contexto de aprendizagem tem um papel importante, dada a sua visão, na qual a Auto-Regulação da aprendizagem surge da interacção entre a pessoa, o seu comportamento e o contexto.

A fase Prévia, ou de estabelecimento de metas, integra os processos, atitudes e crenças que antecedem qualquer tipo de esforço para actuar em direcção às metas de modo a atingi-las e mantê-las. As metas constituem o objecto ou o propósito da acção (Locke & Lathan, citado por Locke & Lathan, 2005). Estas metas são tidas pelos aprendentes como projectos nos quais este investe e aos quais atribui um significado. Um aprendente auto-regulado estabelece as suas metas de um modo hierárquico, progredindo gradualmente em direcção a uma meta final que se encontra mais distante através da selecção e modificação das suas estratégias (Zimmerman, 2000).

O planeamento estratégico refere-se precisamente à selecção e criação de estratégias de modo organizado para otimizar o desempenho do aluno durante as tarefas e as situações de aprendizagem (Zimmerman; 2000). A selecção das estratégias, o planeamento da sua utilização e o estabelecimento de metas requerem um ajustamento cíclico devido à natureza dinâmica dos processos envolvidos (de ordem cognitiva, comportamental e contextual). Esta necessidade de ajustamento deve-se ao facto de as mesmas estratégias poderem não ser eficazes para indivíduos diferentes, e igualmente, poderem não funcionar para diferentes tarefas de aprendizagem ou situações experimentadas pelo mesmo indivíduo (Zimmerman, 2000).

Estes processos são acompanhados por certas crenças motivacionais. De acordo com Zimmerman (2000) as habilidades de auto-regulação são de pouca utilidade se o aprendente não está motivado para as utilizar. Estas crenças motivacionais são as crenças de percepção de auto-eficácia, as expectativas de resultados, as orientações motivacionais, o interesse e o valor atribuído à tarefa (Zimmerman, 2008). As expectativas de resultados correspondem às crenças sobre os resultados que surgirão após o desempenho do indivíduo (Bandura, 1997). Zimmerman (2000) definiu o conceito de auto-eficácia como correspondendo às crenças sobre a capacidade pessoal

de planear e gerir áreas específicas do funcionamento. O modelo teórico de Zimmerman enfatiza a importância da auto-eficácia em termos de expectativas de futuro. Não deixa no entanto de referir a importância das outras crenças motivacionais já referidas.

Para Zimmerman, a percepção da auto-eficácia é uma variável motivacional com um papel muito importante em relação à atitude do estudante. As crenças de auto-eficácia permitem que o sujeito se torne um agente activo face ao ambiente (alguém que exerce controlo sobre os eventos que afectam a sua vida), estabelecendo metas e auto-regulando as suas acções, através da regulação do esforço necessário para atingir a meta desejada e da vontade para iniciar esse esforço (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2004). Uma percepção elevada de Auto-Eficácia promove o estabelecimento de metas desafiantes. Igualmente, (Bandura, 1997) as pessoas com uma alta percepção de auto-eficácia atraem o apoio dos outros, o que reforça a sua habilidade para lidar com as situações. Esse apoio inclui incentivos, recursos e modelos. Igualmente, ao atingir gradualmente as suas metas o aluno aumenta progressivamente a sua percepção de auto-eficácia (Zimmerman, 2000). Ainda, (Bandura, 1997) um estudante com uma menor percepção de auto-eficácia auto-avalia-se mais negativamente, tem menor capacidade de controlar ou modificar as condições ambientais para seu benefício e tem menor capacidade de reagir em situações com resultados desfavoráveis apresentando reacções afectivas mais negativas.

A fase de Controlo do Desempenho (ou de Controlo Volitivo) é a fase de escolha e execução das estratégias definidas para alcançar as metas, bem como de auto-monitorização dessas estratégias. É nesta fase que o aluno põe em prática o plano estratégico que havia definido e utiliza estratégias de auto-monitorização para obter sucesso nas tarefas de aprendizagem. Esta fase integra os processos que acompanham o esforço realizado pelo aluno para a concretização das tarefas de aprendizagem, que o levam a alcançar as suas metas académicas. Nesta fase ocorre uma mobilização da atenção de modo a permitir a mobilização de esforços e a acção (Zimmerman, 2000).

Os aprendentes auto-regulados distinguem-se dos outros através de dois aspectos: a consciência das relações estratégicas entre o processo de auto-regulação e os resultados de aprendizagem; bem como a utilização destas estratégias para alcançar as metas ao nível académico (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Igualmente, um estudante auto-regulado possui estratégias que lhe permitam efectuar mudanças no ambiente, obtendo um controlo sobre esse ambiente, de modo a atingir as suas metas de

aprendizagem (Zimmerman, 1989). Zimmerman e Kitsantas (1997) referem que, se o aprendiz planeia e procede à implementação de uma estratégia específica para atingir as suas metas, tem maior probabilidade de atribuir a sua falha no desempenho à inadequação dessa estratégia, sendo esta uma das características mais importantes dos aprendentes auto-regulados. A atribuição do insucesso no desempenho à inadequação das estratégias utilizadas constitui um processo auto-avaliativo muito útil e conseqüentemente muito adaptativo pois evita uma auto-reacção excessivamente negativa e promove a tentativa de utilização de outras estratégias (Zimmerman, 2000).

Segundo Flavell (1979) a monitorização do próprio comportamento possui quatro componentes: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, as metas e as estratégias. O conhecimento metacognitivo é o conhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos, sendo este conhecimento que informa precisamente o que o estudante já sabe ou o que já aprendeu, bem como o que ainda precisa de saber para atingir as metas de aprendizagem, ou se está a ser bem sucedido na realização da tarefa. Este conhecimento refere-se ao próprio sujeito relativamente às suas crenças; à tarefa em questão relativamente a sua natureza, as exigências que esta implica e as metas alcançadas com a realização da tarefa e finalmente às estratégias que considera eficazes para atingir as suas metas. As experiências metacognitivas referem-se a qualquer tipo de experiência consciente, de carácter motivacional ou cognitivo que acompanha a realização de uma tarefa. São importantes para o planeamento, a avaliação e as tomadas de decisão relativamente à tarefa. A título de exemplo, a avaliação sobre o que fazer em relação a um sentimento relativo à execução da tarefa constitui uma experiência metacognitiva. Com base na sua experiência metacognitiva o indivíduo pode rever as metas que traçou, abandoná-las, mantê-las ou estabelecer novas metas. As metas são definidas pelo autor como sendo os objectivos em relação à tarefa. As estratégias referem-se aos comportamentos do sujeito para atingir as metas.

Esta fase é igualmente importante pois é o momento em que o estudante tem a oportunidade de reunir informação que lhe permite avaliar o seu plano estratégico relativamente a futuras aprendizagens (Zimmerman & Cleary, 2004). O auto-controlo ajuda os aprendentes a centrarem-se na tarefa e optimizarem o seu esforço (Zimmerman, 2000). Inclui os subprocessos de auto-instrução, imagens, focagem atencional e estratégias específicas às tarefas escolares. O processo de auto-observação

permite ao estudante obter informação sobre o seu grau de progresso em relação ao alcance das suas metas (Zimmerman & Cleary, 2004).

A fase de auto-reflexão visa uma reflexão sobre a informação obtida através da auto-monitorização de modo a auto-avaliar o desempenho e efectuar os ajustamentos necessários numa futura tarefa de aprendizagem. Os processos que surgem nesta fase são as auto-reacções ao desempenho e os auto-juízos (Zimmerman, 2000). Corresponde à atribuição de significado relativo ao *feedback* obtido e em relação à monitorização do esforço dispendido em função das metas. Esta fase integra os processos que surgem após a realização das tarefas de aprendizagem. (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman & Cleary, 2004).

Existem três tipos de auto-reacções (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2004). As auto-reacções avaliativas ou níveis de satisfação correspondem aos sentimentos pessoais de satisfação ou insatisfação relativamente aos resultados e ao desempenho. Estes sentimentos influenciam a motivação do indivíduo para continuar a tentar atingir as suas metas. As auto-reacções tangíveis correspondem à auto-administração de estímulos ou consequências associadas à conclusão da tarefa ou ao sucesso. As inferências adaptativas são conclusões sobre como o indivíduo pode modificar as suas estratégias de aprendizagem ou os seus métodos, relativamente a aprendizagens futuras (Zimmerman, 2000).

Os auto-juízos (Zimmerman, 1989) referem-se à comparação sistemática entre os níveis auto-observados de desempenho e as metas de aprendizagem. Incluem os subprocessos (Zimmerman, 2000) da auto-avaliação do desempenho e das atribuições causais. Estas dão significado causal aos resultados. Zimmerman (Zimmerman & Schunk, 2001) justifica a importância desta variável afirmando que se as metas não são suficientemente importantes para o indivíduo, ou se os resultados não são atribuídos ao esforço e às habilidades do próprio, não produzem efeitos auto-reactivos. A auto-avaliação permite que o aluno avalie o seu nível de desempenho através da comparação sistemática desse desempenho com um critério de mestria específico, com os seus níveis anteriores de desempenho, ou com os outros alunos (Zimmerman & Cleary, 2004).

As atribuições causais referem-se às razões às quais o indivíduo atribui o seu sucesso ou insucesso no sentido de lhe atribuir um significado, ao atingir uma determinada meta. Estas activam e direccionam as reacções afectivas do aluno após a auto-avaliação influenciando o seu comportamento futuro (Weiner, 1985). Um

aprendente pode atribuir os resultados obtidos (Weiner, 1979) a factores internos ou externos, controláveis ou não controláveis pelo próprio ou ainda a factores estáveis ou instáveis ao longo do tempo. Deste modo, os aprendentes podem atribuir os resultados do seu desempenho às suas habilidades (causa incontrolável, estável e interna), ao seu estado de humor (causa incontrolável, instável e interna), à dificuldade ou facilidade da tarefa (causa incontrolável, estável e externa), à sorte ou azar (causa incontrolável, instável e externa), ao esforço habitual (causa controlável, interna e estável) ou ao esforço pontual (causa controlável, interna e instável), ao professor (causa controlável, externa e estável) e a uma ajuda pontual de terceiros (causa controlável, externa e instável). A dimensão da estabilidade influencia a mudança nas expectativas, o *locus* de controlo interno ou externo influencia a auto-estima e a percepção de controlo influencia os juízos bem como os estados emocionais.

3.2. O Modelo Teórico de Pintrich

Pintrich elaborou um modelo teórico que confere às variáveis motivacionais um papel importante no processo de auto-regulação da aprendizagem sendo estas parte integrante deste processo, tal como as variáveis cognitivas, as variáveis comportamentais e as variáveis contextuais (Pintrich, 2000; 2004). Pretende compreender a relação entre o que denomina de constructos motivacionais com ênfase nas orientações motivacionais e nos processos de auto-regulação da aprendizagem. O modelo integra quatro fases: a fase Prévia, a fase de Monitorização, a fase de Controlo e a fase de Reacção/Reflexão. Os processos que acontecem em cada uma das quatro fases aplicam-se aos quatro domínios nos quais o aluno pode exercer a auto-regulação da sua aprendizagem: a cognição, a motivação/afecto, o comportamento e o contexto. Pintrich (2004) refere que as fases constituem uma sequência temporal que acompanha a Auto-Regulação da aprendizagem, sendo esta, deste modo, um processo temporal. No entanto podem ocorrer diferentes fases ao mesmo tempo e as fases não têm, obrigatoriamente, que seguir esta ordem temporal.

A fase Prévia (Pintrich, 2000) envolve o planeamento, o estabelecimento de metas, bem como a activação das percepções e conhecimentos acerca da futura tarefa, do contexto e da pessoa relativamente à tarefa. O aprendente estabelece as suas metas planeando também o tempo e o esforço que necessita dispender para as atingir. Ocorre uma activação de conhecimentos prévios, tanto ao nível cognitivo ou dos conteúdos de

aprendizagem, como ao nível metacognitivo no qual ocorre a antecipação das dificuldades e das estratégias disponíveis. O estudante é influenciado pela própria percepção que tem da tarefa e do contexto de aprendizagem.

De acordo com Schutz (1994) este é o ponto onde é realizado um planeamento sobre as metas a atingir e é feita uma reflexão sobre as variáveis situacionais que são suficientemente relevantes para influenciar a tentativa de atingir as metas definidas, sendo que o sucesso no planeamento depende em parte do nível de reflexão. É recolhida informação sobre as restrições ambientais; sobre a própria tarefa; sobre a pessoa relevante para o desenvolvimento e a utilização das metas; bem como as potenciais tácticas e estratégias que poderiam ser utilizadas para ajudar a lidar com as características da situação e para ajudar a atingir as metas.

Dweck (2003) comparou os seus estudos com os de diversos autores definindo diferentes tipos de metas. As metas de desempenho estão orientadas para os resultados e informam sobre a capacidade para atingir ou não atingir esses resultados. Implicam uma maior vulnerabilidade ao *feedback* negativo. Estas metas podem estar orientadas para valorizar o indivíduo nas suas competências, podem ser de natureza normativa, pela comparação entre indivíduos na mesma situação, ou estar exclusivamente orientadas para os resultados. As metas de aprendizagem estão orientadas para a compreensão, para o crescimento pessoal, para o desenvolvimento de competências e para a mestria; promovendo a persistência e o planeamento. Uma orientação para as metas de aprendizagem parece indicar maior motivação intrínseca e os resultados são atribuídos ao próprio esforço do indivíduo.

Existem três componentes motivacionais associadas à aprendizagem auto-regulada: uma componente de expectativas que inclui as crenças sobre a capacidade para desempenhar a tarefa, uma componente de valores que inclui as metas e as crenças sobre a importância e o interesse da tarefa referindo-se ao motivo pelo qual o estudante está envolvido na tarefa e finalmente uma componente afectiva que inclui as reacções emocionais do estudante perante a tarefa (Pintrich, citado por Pintrich & De Groot, 1990). Samson e Thoman (2006) referem que diferentes indivíduos apresentam diferentes motivações de acordo não só com as próprias metas que definem (o sujeito define o que quer atingir e qual o propósito dessa meta) mas também o quanto valorizam essas metas e de que forma esperam atingi-las.

Em termos motivacionais/afectivos (Pintrich, 2000), o indivíduo é influenciado pelas suas orientações motivacionais, pelas suas expectativas e crenças de auto-eficácia, bem como pelo valor e interesse que atribui à tarefa. Pintrich (1999) definiu três tipos principais de crenças motivacionais. As crenças de auto-eficácia são julgamentos sobre as capacidades do próprio no desempenho das tarefas académicas. As crenças de valor referem-se à importância, o interesse ou o valor da tarefa. As orientações motivacionais referem-se ao tipo de motivos que orientam as metas do estudante na medida em que definem qual o motivo que fez com que o sujeito se envolvesse naquela tarefa de modo a alcançar um determinado objectivo. Wolters, Yu e Pintrich (1996) referem que o indivíduo pode ter uma motivação orientada intrinsecamente - para a mestria, o desafio, a aprendizagem ou a curiosidade - ou uma motivação orientada extrinsecamente - para as notas, as recompensas exteriores ou a aprovação dos outros. Ou mesmo, pode ter uma motivação orientada para a comparação com as notas ou o desempenho dos pares, tentando ser melhor que estes na realização da tarefa.

Segundo a *Expectancy-Value Theory*, a variável valor (Eccles, citado por Eccles & Wigfield, 2002) inclui quatro componentes: a percepção da importância de realizar com sucesso a tarefa, o interesse pessoal na tarefa, a percepção do seu valor utilitário para futuras metas e a percepção dos custos associados à tarefa (por exemplo o esforço a despender). Um estudante que valoriza o seu trabalho académico está mais disposto a esforçar-se mais e a dedicar mais tempo ao envolvimento nas tarefas académicas.

A fase de Monitorização (Pintrich, 2000) corresponde aos diversos processos de monitorização que representam uma consciência em termos metacognitivos dos vários aspectos do *self*, das tarefas ou do contexto. Após ter iniciado as tarefas de aprendizagem o aluno toma consciência e monitoriza: os seus pensamentos; a sua motivação e os seus afectos; o seu esforço, o tempo que necessita e a necessidade ou não de ajuda; bem como as condições ambientais ou as tarefas de aprendizagem. Procede à auto-observação do seu comportamento e emite juízos sobre as aprendizagens que realizou.

A fase de Controlo (Pintrich, 2000) envolve os esforços para controlar e regular os diferentes aspectos do *Self*, da tarefa e do contexto. Nesta fase o aluno selecciona, executa e adapta todo um conjunto de estratégias cognitivas e motivacionais/afectivas para alcançar as metas. No modelo teórico de Pintrich são descritos diferentes tipos de estratégias. Ao nível comportamental podem ser adoptadas estratégias de redução ou

aumento do esforço, de persistência ou abandono da tarefa, ou finalmente a procura de ajuda para superar as dificuldades. Ainda, o aluno pode decidir mudar de tarefa ou de contexto.

De acordo com Pintrich (Pintrich, citado por Pintrich & Garcia, 1994), os estudantes que tentam controlar as suas cognições ou pensamentos e o seu comportamento, através do planeamento, da monitorização e de estratégias de auto-regulação obtêm um desempenho mais elevado ao nível académico. É de salientar que as estratégias de auto-regulação da aprendizagem são habilidades que podem ser treinadas e controladas pelo aprendente. São mais ou menos eficazes de acordo com o contexto de aprendizagem (a título de exemplo, as diferentes tarefas de aprendizagem, as metas, ou o conteúdo da informação) (Pintrich & Garcia, 1994).

As estratégias cognitivas são utilizadas para facilitar a aprendizagem e o pensamento (Pintrich & Garcia, citado por Schutz, 1994), do mesmo modo que as estratégias cognitivas e metacognitivas são utilizadas para controlar e regular a aprendizagem (Pintrich, 1999). Pintrich (1999) descreve três categorias de estratégias de auto-regulação da aprendizagem com base nos trabalhos de investigação de diversos autores: as estratégias de auto-regulação da aprendizagem cognitivas que são as estratégias de repetição, de elaboração e de organização; as estratégias metacognitivas de auto-regulação do controlo da cognição que incluem estratégias de planeamento, monitorização e regulação e finalmente as estratégias de gestão de recursos que incluem estratégias de gestão e controlo de factores do ambiente; tais como o tempo, o esforço, o ambiente de estudo e os próprios recursos.

Segue-se a descrição das estratégias cognitivas (Pintrich, 1999). A estratégia de repetição inclui uma repetição da informação, por exemplo em voz alta permitindo seleccionar a informação importante e mantê-la na memória de trabalho. Reflete um processamento mais superficial da informação. A estratégia de elaboração implica parafrasear, resumir e criar analogias. O aluno reorganiza a informação e liga diferentes ideias, ao tomar nota desta. A informação é processada de uma forma mais profunda. Na estratégia de organização o aluno destaca e organiza as ideias principais, analisa a estrutura do texto, elabora quadros e mapas conceptuais. Esta estratégia, tal como a anterior, permite uma melhor compreensão da informação devido a ocorrer um processamento mais profundo (Weinstein & Mayer, citado por Pintrich, 1999). Surge ainda o pensamento crítico (Duncan & McKeachie, 2005) que consiste em recorrer a

conhecimentos prévios para lidar com novas situações ou fazer uma avaliação crítica das estratégias utilizadas.

Pintrich e Garcia (1994) classificam o estabelecimento de metas, o planeamento, a monitorização e a auto-avaliação como estratégias de auto-regulação da aprendizagem de carácter metacognitivo. Segue-se a descrição das estratégias metacognitivas de auto-regulação da aprendizagem (Pintrich, 1999). A estratégia de planeamento consiste em estabelecer metas para o estudo, elaborar questões antes de ler um texto e analisar um problema antes de o resolver. Permite planear a utilização das estratégias cognitivas para facilitar a compreensão da informação. A estratégia de monitorização permite comparar os resultados com as metas e inclui, por exemplo, a auto-avaliação após a leitura de um texto. A estratégia de regulação permite orientar o comportamento de modo a seguir a direcção das metas pretendidas e inclui, por exemplo, reler um texto ou voltar a estudar uma matéria após a auto-avaliação.

Segue-se a descrição de algumas estratégias de gestão de recursos (Pintrich, 1999). A gestão do esforço é o que permite ao indivíduo persistir perante uma tarefa mesmo que esta se apresente como muito difícil ou enfadonha (Duncan & McKeachie, 2005). O sujeito pode considerar que o seu sucesso depende do esforço que é necessário realizar para ser bem sucedido e irá investir na tarefa. Ou pode considerar que atinge os resultados pretendidos (sucesso) sem se esforçar muito e não investe tanto na tarefa. As estratégias de gestão de recursos operacionalizadas por Pintrich e De Groot (1990) no MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - foram a gestão do tempo, do ambiente de estudo e do esforço; a aprendizagem em grupo e a procura de ajuda.

As estratégias motivacionais são definidas como sendo pensamentos e comportamentos nos quais os estudantes se envolvem durante uma situação avaliada pelo próprio como sendo de risco e ajudam a manter a auto-valorização ou a suprimir a ansiedade perante as tarefas (Garcia, citado por Pintrich & Garcia, 1994). Duncan & McKeachie (2005) descreveram as estratégias motivacionais e as estratégias de auto-regulação da aprendizagem cognitivas e metacognitivas operacionalizadas por Pintrich e De Groot (1990) no MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. As estratégias motivacionais operacionalizadas neste instrumento são as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, o valor atribuído à tarefa, as crenças de controlo, as expectativas de auto-eficácia e as expectativas de desempenho, bem como a ansiedade aos testes (corresponde a uma auto-reacção afectiva).

Dado que não encontramos estudos empíricos sobre estratégias motivacionais com alunos universitários maiores de 23 anos segue-se um estudo sobre estratégias motivacionais com estudantes universitários mais jovens que tem como referencial teórico o modelo de Pintrich e em termos empíricos tem como base o MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Wolters (1998) realizou um estudo com 115 estudantes universitários cujo objectivo era descrever as estratégias motivacionais dos mesmos em diferentes tarefas de aprendizagem. O autor pretendia também descobrir se diferentes problemas motivacionais originam diferentes estratégias. Por último, pretendia saber qual a relação entre a motivação extrínseca, intrínseca, outros aspectos da aprendizagem auto-regulada e da realização pessoal. Nesta amostra a média de idades era de 19 anos.

Neste estudo era apresentado aos estudantes um questionário de resposta aberta no qual era descrita uma de entre quatro situações de aprendizagem (assistir a uma aula, ler um capítulo de um livro, escrever um artigo ou estudar para um exame) e era-lhes pedido para imaginarem a tarefa como irrelevante, difícil e, posteriormente, enfadonha. Seguidamente era pedido aos mesmos alunos que descrevessem o que fariam para se manterem motivados e continuarem a realização da tarefa. Os estudantes demoraram entre 15 a 35 minutos a responder ao questionário. Os estudantes responderam ainda a um questionário sobre as suas orientações motivacionais e estratégias cognitivas e metacognitivas (repetição, organização, elaboração, pensamento crítico e metacognição). Este foi construído a partir do Questionário de Estratégias Motivacionais para a Aprendizagem ou *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, citado por Wolters, 1998) através da adaptação de alguns itens. Para terminar foi recolhida informação sobre as notas da disciplina de Introdução à Psicologia (a amostra era constituída pelos alunos que frequentavam esta disciplina no momento).

Com base na literatura científica foi construído um sistema de categorias para codificar as respostas. Foram encontradas 14 categorias para o questionário de resposta aberta: metas de desempenho, recompensas externas, valor atribuído à tarefa, orientação para a mestria, interesse, eficácia, cognição, procura de ajuda, ambiente, atenção, força de vontade, emoção, outras motivações e outros. Foram analisadas as diferenças de frequência de resposta para cada situação de aprendizagem (assistir a uma aula, ler um capítulo de um livro, escrever um artigo ou estudar para um exame) tendo em conta os

quatro problemas motivacionais apresentados em cada situação (teriam que imaginar que o material era considerado irrelevante, difícil e enfadonho). Para terminar foi explorada a relação entre as notas académicas e algumas das categorias: estratégias de auto-regulação intrínsecas e extrínsecas, orientações motivacionais, processamento da informação e estratégias volitivas.

As estratégias mais escolhidas entre os alunos (22%) foram as de carácter cognitivo, seguem-se as metas de desempenho (o desejo de ter boas notas) (15%), a tentativa de mudança do ambiente (14%) e a procura de ajuda (10%). As estratégias de processamento cognitivo da informação eram utilizadas para aumentar a motivação quando a tarefa era difícil. As estratégias utilizadas eram vistas pelos alunos em termos de envolvimento cognitivo e não em termos de quantidade de esforço para alcançar as metas. A procura de ajuda era citada em situações de dificuldade referindo-se aos colegas ou professores. Quando a situação de aprendizagem era irrelevante os estudantes tinham uma maior tendência para descrever estratégias motivacionais ou volitivas. Relativamente à utilização de diferentes estratégias para diferentes situações de aprendizagem, este facto verificou-se tendo sido concluído que esta é uma característica dos aprendentes auto-regulados. Estes modificam ou adaptam as estratégias de acordo com a situação de aprendizagem. Relativamente ao terceiro objectivo do estudo foram encontradas correlações positivas entre a orientação motivacional para a aprendizagem e as estratégias com uma motivação intrínseca subjacente. Igualmente, foram encontradas correlações positivas entre a orientação motivacional para o desempenho e as estratégias com uma motivação extrínseca subjacente.

A fase de Reacção e Reflexão representa diferentes tipos de reacções e reflexões sobre o *Self*, a tarefa e o contexto (Pintrich, 2000). Esta fase inclui os juízos, as avaliações da própria tarefa e do contexto, as atribuições causais e as reacções afectivas após a realização das tarefas. Em termos comportamentais pode levar à mudança de comportamento. O indivíduo (Silva, 2004) compara os resultados alcançados e as suas crenças de auto-eficácia com os resultados que espera atingir (a auto-representação de valores). O juízo que um estudante faz dos resultados que alcançou pode ser influenciado por variáveis metacognitivas, motivacionais, volitivas, pelo *feedback* que recebem (por exemplo dos professores), ou pela comparação dos resultados obtidos com os resultados desejados por si próprio ou pelos outros.

Ocorre uma mobilização de esforços para a verificação dos resultados, a manutenção do percurso em direcção às suas metas, ou a mudança de estratégias e a procura de percursos alternativos no caso de uma percepção de que as estratégias escolhidas são inadequadas. O indivíduo pode ainda mostrar-se inactivo perante resultados indesejados, não querendo ser confrontado com a situação problemática (Silva, 2004). Desta forma, a avaliação dos resultados provoca uma auto-reacção, de carácter motivacional ou afectivo. Uma Reacção afectiva positiva, onde o sujeito continua a manter esforços para alcançar o resultado desejado, promove a valorização das estratégias e a auto-estima. Uma reacção afectiva negativa, onde o sujeito adopta uma posição defensiva, pode levar à desistência e à procrastinação (Garcia & Pintrich, citado por Silva, 2004).

Pintrich (2004) refere que as fases constituem uma sequência temporal que acompanha a auto-regulação da aprendizagem. No entanto podem ocorrer diferentes fases ao mesmo tempo e as fases não têm, obrigatoriamente, que seguir esta ordem temporal.

3.3. A Procura de Ajuda Enquanto Estratégia: Modelo de Estádios e Alternativas no Processo Académico de Procura de Ajuda

A procura de ajuda pode igualmente ser entendida como uma estratégia de auto-regulação da aprendizagem (Karabenick & Sharma, 1994) relacionada com a gestão de recursos (Pintrich, 1999). Estes autores referem que a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante implica o reconhecimento e a minimização por parte dos professores dos factores que impedem que os alunos se envolvam no processo de aprendizagem. Um desses factores é a vontade de procurar de ajuda nos outros, quando esta é necessária. De acordo com Karabenick e Knapp (1991) os professores podem proporcionar um ambiente de aprendizagem que seja encorajador para a procura de ajuda. Podem igualmente trabalhar com os alunos a avaliação dos momentos em que a procura de ajuda é assertiva ou desnecessária, na qual os estudantes teriam um modo de resolver as dificuldades sem necessitar de recorrer a terceiros. Paris & Newman (1990) referem que os estudantes constroem as suas estratégias de aprendizagem através da sua experiência, bem como através de orientação cognitiva e motivacional, dada pelo grupo de pares e pelos professores. Cabe aos professores criar um ambiente desafiante, encorajador e ao mesmo tempo fornecer apoio, à medida que os estudantes internalizam

novas estratégias e de modo a ultrapassarem as dificuldades. Newman (citado por Karabenick & Sharma, 1994) viu a procura de ajuda adaptativa como uma estratégia utilizada pelos alunos auto-regulados e que promove o sucesso académico, através da obtenção de ajuda em função das metas de aprendizagem, só quando é necessário, ou seja, quando surgem dificuldades que o aluno não consegue ultrapassar sozinho.

Karabenick & Knapp (1991) referem o trabalho de diversos autores para distinguir uma procura de ajuda dita executiva de uma procura de ajuda designada de instrumental, sendo a última mais adaptativa. A procura de ajuda executiva visa a realização das tarefas com um custo reduzido, através do pedido de ajuda a terceiros, como por exemplo, o pedido da solução de um problema. A procura de ajuda instrumental pretende um apoio mínimo, necessário apenas para atingir as metas de forma autónoma, a título de exemplo, pedir uma dica ou uma explicação dos postulados mais importantes para a resolução de um problema.

Karabenick & Sharma (1994) descrevem o Modelo de Estádios e Alternativas no Processo Académico de Procura de Ajuda. Existe uma primeira fase na qual o aluno define que existe um problema e que necessita de ajuda para o resolver. Seguidamente define a magnitude da ajuda necessária. Analisa os custos e os benefícios que a decisão de procurar de ajuda implica; bem como os recursos disponíveis. E, finalmente, procura ajuda activamente.

Numa fase inicial, o estudante questiona-se sobre a compreensão da informação e o seu desempenho, com base numa avaliação metacognitiva dos resultados obtidos. No entanto, não é suficiente reconhecer um problema para pedir ajuda. Para uma avaliação pouco útil, ou seja, que não contribui para a procura de ajuda, contribuem algumas atribuições causais, tais como a dificuldade da tarefa, a falta de sorte, a irrelevância do esforço ou a ideia de que o professor não ensinou bem a matéria (Ames, citado por Karabenick & Sharma, 1994). Para uma procura da ajuda mais assertiva contribuem as atribuições de que se é competente embora se esteja com dificuldades naquela área específica, de que o sucesso surge associado ao esforço e de que se pode recorrer à ajuda de terceiros. No caso de não pedir ajuda de terceiros, o estudante pode optar pela auto-ajuda na qual procura aumentar as suas competências para resolver o problema ou melhorar a compreensão da informação.

Relativamente à avaliação da ajuda necessária, os alunos com níveis de competência mais elevados têm mais propensão para procurar ajuda, quando a

necessidade aumenta (Karabenick & Knapp, 1991). Isto significa que têm mais propensão para utilizar a ajuda externa como um recurso, quando é necessário (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). No que se refere à decisão de procurar ajuda Karabenick e Knapp (1991) concluíram através do seu estudo com estudantes universitários que os aprendentes activos estão mais propensos a procurar ajuda, apenas quando é necessário. A utilização de estratégias de auto-regulação da aprendizagem mostrou-se negativamente correlacionada com a percepção da necessidade de ajuda. Estes utilizam a procura de ajuda como uma estratégia (um instrumento) para superar as dificuldades. Esta procura de ajuda diminui com o aumento do empenho (ou esforço) e da persistência. Este estudo demonstrou igualmente que os estudantes com uma maior auto-estima têm mais propensão para procurar ajuda pois os outros entendem a procura de ajuda como algo mais ameaçador.

Os recursos disponíveis podem ser de carácter formal ou informal (Clark, 1983; Fisher et al, 1982; cit. por Karabenick & Scharma, 1994). Os recursos formais podem incluir os professores e as habilidades relacionadas com métodos de estudo. Os recursos informais incluem os colegas, os amigos ou a família. Estes últimos estão, na maioria dos casos, mais acessíveis em termos de tempo e de custos monetários e são considerados como menos ameaçadores. No entanto podem não conseguir providenciar o apoio pedido, resultando em sentimentos de estar em dívida para com o outro e/ou inferioridade. Num estudo de Knapp & Karabenick (cit. por Karabenick & Scharma, 1994) com estudantes universitários (o estudo não incluía alunos maiores de 23 anos) que expressaram a necessidade de ajuda em termos académicos, aproximadamente dois terços dos alunos pediram ajuda aos amigos, metade pediu ajuda aos instrutores e muito poucos utilizaram os recursos disponibilizados pela faculdade.

Para finalizar, a procura de ajuda implica a identificação das fontes de recursos apropriadas, ou seja, aqueles com a informação ou a mestria que o aluno procura, bem os que se encontram disponíveis (Karabenick & Scharma, 1994).

4. Os Alunos Maiores de 23 Anos no Ensino Superior

O papel das Universidades no cenário da aprendizagem tem-se modificado devido ao facto de, cada vez com maior frequência, os seus utentes não corresponderem exclusivamente ao perfil clássico do jovem adulto que saíu do ensino secundário e que

adquire conhecimentos teórico-práticos para posteriormente ingressar no mercado de trabalho (Feutrie, 1996). O conceito de *Novos Públicos* surge frequentemente para designar os estudantes que não se integram neste perfil clássico e está intimamente ligado ao conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Este conceito – *Life Long Learning* – integra “todas as actividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais ou informais, com o objectivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional” (Correia & Mesquita, 2006). Este facto não significa, contudo, que os alunos maiores de 23 anos não existissem anteriormente no contexto universitário, antes, não eram tão frequentes. Fabela (2006) reflecte sobre a emergência de uma *Cultura Aprendente*, inserida numa actual *Sociedade do Conhecimento*, na qual existe uma multiplicidade de actores que promove e investe no desenvolvimento de recursos internos e externos, numa lógica de melhoria contínua ao longo de toda a sua vida.

Cada vez mais surgem nos Estabelecimentos de Ensino Superior estudantes considerados como aprendentes adultos, alunos (Feutrie, 1996) que podem ou não estar desempregados, ou ainda outros que desejam ingressar ou retomar uma formação que lhes dê uma certificação de competências ao nível do ensino superior. A idade a partir da qual um aluno é considerado como um aprendente adulto varia de país para país (Griffiths, Kaldi, & Pires; 2008). A Lei Portuguesa número 64 de 2006 define que estes estudantes são os que completaram 23 anos.

Num estudo de Griffiths, Kaldi e Pires (2008) pretendia-se obter uma caracterização de três grupos de estudantes universitários maiores de 23 anos em Portugal, na Grécia e na Inglaterra, respectivamente. Entre outros aspectos pretendia-se descrever o que motiva estes estudantes a ingressar ou reingressar no ensino superior. Também se pretendia encontrar algumas implicações para os estabelecimentos de ensino, advindas do ingresso destes *Novos públicos* nos respectivos estabelecimentos. Em Portugal a amostra era constituída por 30 homens e 60 mulheres, com idades entre os 24 e os 58 anos. Na Grécia a amostra era constituída por 4 homens e 11 mulheres, com idades entre os 26 e os 42 anos. Em Inglaterra a amostra era constituída por 4 homens e 11 mulheres com idades entre os 24 e os 48 anos. Foram utilizados questionários e entrevistas para a obtenção de dados.

Relativamente aos aspectos motivacionais, os aprendentes adultos apresentavam-se bastante motivados em relação aos cursos que escolheram. Na Inglaterra e na Grécia existe um grande número de alunos universitários, nomeadamente nos cursos que se prendem com ensino, que já possui experiência profissional ou treino nessa área antes de ingressarem numa formação de ensino superior. Deste modo, estes alunos possuem grandes possibilidades de emprego após os cursos e um grande interesse pelos cursos que escolhem. Esta realidade já não é tão comum em Portugal. No nosso país 80% dos participantes tinha feito apenas a escolha de um curso (ingressaram na sua primeira escolha), pelo que os autores referiram que este poderia ser um indicador de uma elevada motivação. Em termos da idade dos participantes, em Portugal surgiram os aprendentes adultos mais jovens que se candidatam mais que os outros e ingressam em maior número. Os outros dois países não apresentaram diferenças significativas embora os autores apontem para o facto de se tratar de amostras bastante mais pequenas não querendo enfatizar demasiado as conclusões. Foram ainda encontradas algumas tendências em termos de género, nesta amostra. Existe uma maior percentagem de mulheres a frequentar cursos superiores, nomeadamente na área da educação. Os homens tendem a escolher cursos relacionados com o desporto.

Relativamente às implicações para os estabelecimentos de ensino superior os autores referem que estes estabelecimentos devem ter em atenção as expectativas e motivações dos aprendentes adultos, bem como as suas concepções sobre o conhecimento e a sua experiência. É importante adaptar as práticas pedagógicas e organizacionais - há que ter em conta o reconhecimento de aprendizagens prévias, as competências e o apoio que necessitam - de modo a responder com eficácia às exigências destes indivíduos e, em termos gerais, da sociedade actual.

Feutrie (2009) refere que esta diversidade de percursos de aprendizagem no ensino superior exige por parte das instituições de ensino superior uma organização curricular flexível e uma diversidade de serviços, como por exemplo os serviços de aconselhamento e acompanhamento dos alunos. Coe, Rubenzahl e Slater (1984) referem que os adultos que voltam a estudar depois de muitos anos se podem sentir, por vezes, ansiosos por se preocuparem com o facto de porem questões menos pertinentes durante as aulas; de conseguirem ou não aprender tão rapidamente ou tão bem como os colegas mais novos temendo a obtenção de notas baixas. Correia e Mesquita (2006) salientam

a importância dos programas de apoio aos estudos visto que estes alunos estiveram, durante muitos anos, afastados dos ambientes de aprendizagem formal e não dispõem na maioria dos casos de ajuda da família ou dos amigos. Têm que aprender a seleccionar o que é importante, estruturar a informação e tomar notas durante as aulas; ler/estudar por um elevado número de livros; preparar trabalhos académicos; utilizar correctamente a linguagem falada e escrita; e todo um conjunto de actividades para as quais não têm as suas habilidades totalmente desenvolvidas. Necessitam de orientação para aprenderem a estudar, bem como aprender a utilizar as novas tecnologias e os recursos informáticos.

Feutrie (2009) salienta igualmente a importância da preparação dos alunos, independentemente da sua idade, para serem aprendentes ao longo de toda a sua vida. Feutrie (1996) refere três implicações para as Universidades, decorrentes das exigências da sociedade actual e das necessidades destes *Novos Públicos*. Estas são 1) a facilitação ao acesso e adaptação dos currículos; 2) a acreditação de aprendizagens prévias; 3) a formação de parcerias com outras pessoas e organizações envolvidas.

A Declaração de Bolonha, criada em 1999, confere às Universidades a autonomia de adaptar os seus sistemas de ensino e de investigação às necessidades e exigências das sociedades, em constante mudança, das quais fazem parte; bem como aos avanços do conhecimento científico. Com o objectivo de criar um sistema internacional e uniforme de certificação de competências, as disciplinas (designadas de unidades curriculares) das diferentes instituições de ensino superior dos países assinantes da declaração passaram a ter uma equivalência em termos de ECTS (*European Credit Transference Systems*). Estes créditos (os ECTS) constituem uma medida quantitativa de certificação de competências que o aluno adquire quando obtém uma avaliação positiva nessa disciplina. Esta medida facilita o processo de certificação de competências inter-universidades, optimizando o intercâmbio de pessoas e a flexibilidade do processo de aprendizagem no ensino superior. Lourtie (2009) explica que este sistema de certificação de competências se centra numa perspectiva de aprendizagem experiencial, que está para além dos contextos escolares formais. Esta nova visão dos processos de aprendizagem complementa a visão clássica de aprendizagem formal num estabelecimento de ensino, com planos curriculares bastante estruturados.

A Universidade de Lisboa (Universidade de Lisboa, 2008) tem vindo a desenvolver, desde 2005, medidas que permitem o acesso dos aprendentes adultos (os alunos maiores de 23 anos) aos ciclos de estudo das suas faculdades. Foi criado, para

este efeito, um Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações em 2007. Igualmente, a UL tem vindo a reconhecer as aprendizagens experienciais, não formais e informais, destes *Novos Públicos*, por meio de creditação destas aprendizagens em termos de aprovação nas Unidades Curriculares, através de prestação de provas que são avaliadas pelos docentes das Unidades Curriculares. Entende-se a aprendizagem não formal (Comissão das Comunidades Europeias, citado por Correia & Mesquita, 2006) como sendo aquela que ocorre fora de um estabelecimento de ensino ou de formação, sendo no entanto intencional por parte do aprendente. A aprendizagem informal é aquela que decorre de actividades da vida quotidiana - tais como o trabalho, a família ou o lazer - não sendo, normalmente, intencional. Estas aprendizagens não costumam conduzir à certificação de competências.

Ao nível do ensino superior prevê-se que o aluno consiga adquirir competências que lhe permitam desenvolver uma aprendizagem autónoma (ou auto-orientada) e que lhe sejam úteis ao longo da vida (Lourtie, 2009). Entende-se como um estudante autónomo aquele que domina um conjunto amplo de estratégias sendo capaz de tomar decisões conscientes e contextualizadas, com a finalidade de atingir os objectivos de aprendizagem que visa alcançar (Veiga Simão, 2004). Prevê-se que este seja capaz de reflectir sobre os conteúdos aprendidos e consiga ser criativo no sentido de produzir novos conhecimentos científicos.

5. Questões de Investigação

A problemática do ingresso dos aprendentes adultos nos estabelecimentos de Ensino Superior tem vindo a surgir frequentemente como tema de debate entre os professores e cientistas de diversas universidades, não só em Portugal. Do mesmo modo, surgiu a necessidade de regulamentar o processo de acesso destes alunos ou de creditar as suas competências não formais e informais. Torna-se deste modo importante compreender as suas motivações, expectativas e dificuldades. Só assim se pode otimizar as práticas institucionais de modo a que os estabelecimentos de ensino superior estejam preparados para receber este *Novo Público*.

A presente investigação constitui um estudo exploratório, de carácter qualitativo, sobre as variáveis motivacionais que estão presentes durante a frequência do curso de Psicologia dos alunos maiores de 23 anos enquanto aprendentes adultos, na FP-UL. Em

termos gerais, pretendemos que este estudo contribua de algum modo para compreender a adaptação dos alunos maiores de 23 anos ao ensino superior, neste estabelecimento de ensino. Para este efeito, pretendemos efectuar uma reflexão sobre as possíveis implicações para a FP-UL e possíveis pistas para uma intervenção com estes alunos.

Daremos uma maior ênfase às estratégias motivacionais utilizadas para atingir e manter as metas de aprendizagem e igualmente à procura de ajuda vista como uma estratégia de gestão de recursos. Serão ainda explorados os motivos que levam os aprendentes adultos a escolher o curso de Psicologia e a Universidade de Lisboa.

Tendo como referencial teórico os modelos de auto-regulação da aprendizagem de Zimmerman e de Pintrich pretendemos realizar um estudo de carácter qualitativo e exploratório onde, por meio de entrevistas semi-estruturadas, procuramos responder às questões de investigação que se seguem.

- Quais as estratégias de ordem motivacional que os estudantes universitários, maiores de 23 anos, utilizam para atingir e para manter as metas que definiram para si próprios em termos académicos?

- De que forma estas estratégias os ajudam a atingir e a manter essas metas?

Não foram encontrados, até ao momento, estudos sobre as estratégias motivacionais que acompanham o processo de auto-regulação da aprendizagem, destes alunos (os alunos maiores de 23 anos), pelo menos em contexto universitário.

II. MÉTODO

1. Objectivos e Plano Geral da Investigação

As questões de investigação referem-se respectivamente 1) ao tipo estratégias de ordem motivacional que os estudantes universitários maiores de 23 anos utilizam para atingir e para manter as metas que definiram para si próprios em termos académicos e 2) de que forma estas estratégias os ajudam a atingir e a manter essas metas. A procura de ajuda é considerado neste estudo como uma estratégia utilizada para superar as dificuldades, de acordo com a literatura científica consultada.

O objectivo deste estudo não é encontrar critérios que sejam normativos no sentido de se aplicarem à população dos aprendentes adultos universitários em geral. Antes, é tido em conta o processo de aprendizagem, o percurso e o contexto escolar/profissional de cada participante; de modo a descrever, contextualizar e dar significado psicológico às diferentes estratégias que cada participante utiliza para atingir e manter as suas metas.

Para responder às questões de investigação recolhemos documentos que permitissem caracterizar a população dos alunos que ingressaram na Universidade de Lisboa através da via de acesso *maiores de 23* e realizámos entrevistas semi-estruturadas a oito alunos do primeiro ano da Faculdade de Psicologia que ingressaram no curso de psicologia por essa via. Para a realização das entrevistas foi construído um guião (consultar o anexo 1). Tratámos os dados recolhidos segundo um procedimento de análise de conteúdo.

Optámos deste modo por uma metodologia de carácter qualitativo pois esta abordagem permite obter dados de uma maior riqueza em termos interpretativos, sendo esse o objectivo geral desta investigação. De acordo com Denzin e Lincoln (citado por Gall, Gall, & Borg, 2007, p. 31) “a investigação qualitativa... envolve uma abordagem interpretativa e naturalista sobre um assunto de interesse. Isto significa que o investigador qualitativo estuda as coisas no seu ambiente natural tentando que um determinado fenómeno faça sentido e seja interpretado de acordo com o significado que as pessoas lhe atribuem”.

O facto de as questões de investigação serem de carácter exploratório levou à escolha de uma metodologia de investigação qualitativa, de modo a conhecer estes

alunos individualmente, em termos das particularidades do seu processo de aprendizagem, no contexto de cada percurso escolar e profissional, para o curso de Psicologia desta Faculdade. Esta investigação centra-se na exploração das diferentes estratégias de ordem motivacional que os estudantes que constituem a amostra possam eventualmente utilizar. É também estudado o papel da procura de ajuda enquanto estratégia de gestão de recursos. São ainda explorados os motivos da escolha da FP-UL.

2. Participantes

Foram escolhidos oito alunos maiores de 23 anos da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, que não tinham experiência de frequência do ensino superior (cinco dos participantes) ou que não haviam concluído uma licenciatura pós-bolonha a este nível (três dos participantes), e que ingressaram no curso de Psicologia por meio do concurso de acesso para alunos maiores de 23 anos. A amostra deste estudo é constituída pelos alunos que ingressaram na Faculdade no ano de 2008/2009 tendo estes ingressado no primeiro ano do primeiro ciclo.

A condição de aluno universitário maior de 23 anos está contemplada na lei portuguesa, não abrangendo as instituições policiais e militares. Em termos legislativos o Decreto-Lei nº. 64/2006 de 21 de Março, que abrange os estabelecimentos públicos e privados, tem como objectivo a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior numa perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida. No seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo este decreto de lei refere que se podem candidatar ao ensino superior todos os indivíduos que, não estando habilitados com o curso superior para o qual se candidatam, ou equivalente, façam provas, adequadas, de capacidade para a sua frequência. Podem candidatar-se às provas de acesso ao ensino superior via concurso para os alunos maiores de 23 anos todos os indivíduos que:

1. Completem 23 anos até ao dia 31 de Dezembro, do ano que antecede a realização das provas de acesso;
2. Não sejam titulares da habilitação de acesso ao ensino superior.

Sendo que, se os candidatos obtiverem aprovação nas provas de ingresso para o curso superior onde pretendem ingressar, são titulares da referida habilitação de acesso ao ensino superior.

O processo de acesso à Universidade de Lisboa pela via *maior de 23 anos* inclui duas etapas. Numa primeira etapa os candidatos realizam uma prova de carácter teórico e/ou prático com o objectivo de avaliar os conhecimentos e as competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso ao qual se candidatam. A segunda etapa inclui a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato e inclui uma entrevista.

Os alunos escolhidos estavam há menos de um ano na Faculdade e frequentavam o primeiro ano deste Mestrado Integrado. Estes critérios de selecção tinham a finalidade de encontrar indivíduos que se encontravam numa situação de aprendizagem nova para eles (ou pelo menos, quase nova) pois só deste modo era possível explorar o seu processo de auto-regulação da aprendizagem sem a interferência de estratégias utilizadas em situações semelhantes tais como a conclusão de outra formação de nível superior.

Havia quatro estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e oito anos e os cinquenta anos. Dois dos participantes encontravam-se numa situação de desemprego. Relativamente ao percurso escolar, dois dos participantes possuíam o 9º ano de escolaridade e os restantes possuíam o 12º ano sendo que três dos participantes frequentaram o primeiro ano do curso de Psicologia de outras faculdades. Estes não transitaram de ano durante essa frequência. Um dos participantes já havia realizado trabalho voluntário relacionado com a área de Psicologia.

Os contactos dos alunos foram adquiridos através de informações dadas por professores da faculdade que tinham alunos maiores de 23 anos nas suas turmas. As entrevistas decorreram na Faculdade de Psicologia, durante aproximadamente quarenta minutos a uma hora e meia cada uma.

3. Procedimentos

Em primeiro lugar recolhemos informação sobre esta população, os alunos maiores de 23 anos da Universidade de Lisboa, nos quais a amostra deste estudo está inserida, tendo esta sido analisada. Consultámos fontes de documentação sobre a legislação e o processo de acesso à Universidade de Lisboa pela via *Maiores de 23*, e

sobre a caracterização sociográfica dos alunos maiores de 23 anos que haviam ingressado na Universidade de Lisboa no ano anterior.

Antes de se dar início às entrevistas com os participantes do estudo foi realizada uma entrevista experimental com uma aluna da Faculdade (do curso de Psicologia), para testar o guião enquanto instrumento de recolha de informação.

Foi pedida autorização aos participantes para gravar as entrevistas, tendo estas sido posteriormente transcritas para o computador (em formato *Word*), de modo a facilitar a análise de conteúdo. Igualmente, garantimos aos participantes a confidencialidade dos dados recolhidos, não tendo, para este efeito sido recolhidos dados pessoais ou qualquer tipo de dados que permitissem a identificação posterior destes estudantes. As únicas informações de carácter mais pessoal que recolhemos tinham a finalidade de contextualizar as escolhas e as metas destes alunos, nomeadamente a escolha por este curso nesta faculdade. Os alunos receberam a informação de que, para além da entrevistadora, apenas as orientadoras teriam acesso ao conteúdo integral escrito das entrevistas.

As entrevistas tiveram início com uma explicação do âmbito e do propósito das mesmas, bem como um pedido de colaboração.

Para contextualizar a escolha pelo curso de Psicologia na FP-UL questionámos os entrevistados sobre o seu percurso profissional/escolar e sobre os seus objectivos actuais de vida. Seguidamente eram convidados a falar do processo de candidatura: os motivos da escolha, as metas, as expectativas, as estratégias para atingir as metas e as reacções afectivas. Eram também convidados a falar da sua experiência enquanto alunos maiores de 23 anos desta faculdade: obstáculos, dificuldades, progressos e os recursos disponíveis para superar as dificuldades. As entrevistas terminaram com um agradecimento pela colaboração e com o questionamento sobre se o entrevistado pretendia referir mais algum assunto. Tratámos os dados recolhidos por meio de uma técnica de análise de conteúdo.

4. Recolha de Dados

A primeira fase deste estudo foi a recolha de documentos oficiais¹ que permitissem caracterizar a população dos alunos maiores de 23 anos da Universidade de Lisboa, na qual estão incluídos os participantes do estudo. Foram utilizados alguns relatórios anuais redigidos pelo *Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações da Universidade de Lisboa*. Estes relatórios integram a informação relativa ao processo de acesso à UL via *maiores de 23 anos*, bem como uma caracterização sociográfica destes alunos. Tuckman (2000) refere que a primeira etapa de um estudo qualitativo é a obtenção de cópias de todos os documentos disponíveis para descrever o fenómeno em estudo ou o seu *background*. Esta informação, em conjunto com as informações fornecidas pelos participantes nas entrevistas, constitui os dados empíricos utilizados para responder às questões de investigação. A informação foi posteriormente analisada. A análise documental é precisamente o tratamento da informação obtida nos documentos encontrados de modo a obter uma representação condensada da informação, com a finalidade de facilitar a consulta posterior (Bardin, 2008).

Tendo em conta os objectivos deste estudo e seguindo as linhas orientadoras de uma metodologia de carácter qualitativo conduzimos as entrevistas de forma semi-directiva. Através da utilização das entrevistas o investigador consegue aceder a áreas da realidade, tais como a experiência subjectiva e atitudes das pessoas, que iriam, de outro modo, permanecer inacessíveis (Peräkylä, 2005). Ghiglione e Matalon (1992) referem que durante a entrevista semi-directiva a ordem e a forma como o entrevistador introduz os temas são deixadas ao seu critério, sendo apenas determinada a orientação para o início da entrevista. Existe um guião orientador da entrevista e durante a mesma o entrevistador vai recolhendo informação sobre os diferentes temas do seu interesse sob forma de perguntas de resposta aberta. O guião é constituído por blocos que incluem diferentes perguntas e notas sobre a informação que é essencial recolher, bem como os objectivos e a finalidade da entrevista. O entrevistador tem de ter presentes os

¹ São “documentos emitidos por uma autoridade pública, ou recebidos por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhe estão confiadas por lei, por regulamentos, ou por certos costumes notórios.” (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 1997, p 21-22)

temas que são relevantes para os objectivos da investigação colocando questões mais ou menos abertas e não deixando, igualmente, de criar um clima que permite ao entrevistado responder livremente às questões (Flick, 2005).

Os objectivos gerais das entrevistas eram os seguintes:

- Conhecer o que motivou os entrevistados a candidatarem-se ao ensino superior através da via dos maiores de 23 anos e a optarem pelo curso de Psicologia;
- Conhecer que expectativas de sucesso tinham antes de iniciar o curso (expectativas de auto-eficácia);
- Saber se essas expectativas de sucesso se mantinham;
- Conhecer os resultados que pretendem atingir com a realização do curso (expectativas de resultados);
- Compreender que objectivos traçaram e o que fazem para os atingir (elaboração de objectivos);
- Conhecer os obstáculos à aprendizagem identificados e como têm lidado com eles (*coping* antecipatório);
- Compreender que tipo de ajuda lhes poderia ser útil, se a têm obtido e junto de quem (estratégias de ajuda externa);
- Recolher informação que permita caracterizar as condições organizacionais e contextuais que condicionam e/ou potencializam o percurso académico dos estudantes.

Os blocos que constituem o guião construído para este estudo (consultar o anexo 1) foram elaborados com base na informação sobre as variáveis motivacionais encontradas na literatura científica sobre a Auto-Regulação da aprendizagem, constituindo diferentes temas. Os temas incluídos no guião e posteriormente abordados nas entrevistas, bem como os objectivos específicos para os diferentes blocos, foram os seguintes:

- Apresentação e Legitimação da Entrevista (informação sobre os termos gerais da investigação; pedido de colaboração e referência ao carácter restrito das informações);
- Vida Profissional e Percurso dos Entrevistados (obtenção de informação sobre o percurso profissional e académico dos entrevistados);

- Motivações/ Expectativas para Ingressar no Ensino Superior e no Curso (identificação dos objectivos que orientaram a candidatura destes alunos; compreensão sobre se a opção da candidatura resultou de uma decisão que se enquadra no percurso pessoal e/ou profissional dos indivíduos ou se é uma escolha aleatória; identificação das expectativas para a escolha do curso de Psicologia; conhecimento dos objectivos traçados pelo aluno; compreensão sobre o que faz para atingir os objectivos; exploração das expectativas actuais do aluno);
- Pedido de Ajuda (compreensão da forma como têm lidado com os obstáculos; identificação dos recursos que a faculdade disponibiliza para ajudar a superar as dificuldades; compreensão do tipo de apoios que recebem por parte dos colegas e dos professores; identificação de boas práticas);
- Final da Entrevista (agradecimento pela colaboração e averiguação sobre mais alguma informação que os entrevistados queiram dar).

5. Análise de Dados

Os dados recolhidos durante as entrevistas foram tratados através da técnica de Análise de Conteúdo. Henri e Moscovici (citado por Ghiglione & Matalon, 1992, p. 179) definem a análise de conteúdo como “uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Esta técnica aumenta a compreensão de um fenómeno por parte do investigador (Krippendorff, 2004) sendo as palavras do texto classificadas sucessivamente em menos categorias de conteúdo, cada uma contendo as partes da mensagem com mesmo significado (Weber, 1990). As unidades de registo são os segmentos de conteúdo mínimos que vão ser analisados (ou seja, colocados em categorias) (Ghiglione & Matalon, 1992). Estas unidades de registo correspondem a *unidades de análise* no programa informático N-Vivo 8. Estas unidades de análise são codificadas em categorias que podem conter *categorias filhas* ou estar contidas em *metacategorias* (de acordo a nomenclatura do programa informático N-Vivo 8). A codificação corresponde deste modo ao processo de junção das referências de texto que parecem representar a mesma ideia ou conceito agrupando-os na mesma categoria (QSR International, 2008).

Após a elaboração dos protocolos das entrevistas (a sua transcrição de um formato áudio para um formato em ficheiro *Word*) estas foram lidas e categorizadas de

modo a encontrar indicadores que dessem significado psicológico ao conteúdo das categorias. Para este efeito utilizámos o programa informático N-Vivo 8. A validade das categorias foi assegurada através da discussão sobre a categorização por diferentes avaliadores. As categorias foram revistas e reavaliadas sucessivamente de modo a dar resposta às questões de investigação. Foram utilizados os critérios referidos no manual de utilizador do programa informático N-Vivo 8 para a realização da codificação (QSR International, 2008):

- A codificação tem um objectivo explícito;
- A codificação tem que permitir a interpretação dos dados, não pode ser mais descritiva que analítica;
- A codificação tem que se realizar de modo a permitir ao investigador questionar os dados e problematizar as temáticas incluídas nessa categorização;
- A codificação tem que estar contextualizada e articular-se com outras componentes que fornecem informação útil para a interpretação dos dados, tais como as características dos participantes.

Relativamente à *árvore de categorias* (de acordo com a terminologia do programa informático N-Vivo 8) estabelecemos duas metacategorias: *Dimensão temporal da regulação motivacional na aprendizagem e contexto*.

A primeira metacategoria denomina-se *Contexto*. Esta define-se como o conjunto de elementos que contextualizam a iniciação e permanência do curso de Psicologia na UL e que acompanham o processo de auto-regulação da aprendizagem correspondente. Aqui encontra-se a informação relativa aos participantes, que constitui uma categoria, e a informação relativa à própria Faculdade enquanto contexto de aprendizagem, que constitui outra categoria. O esquema que descreve a informação referente à metacategoria *Contexto* (quadro 1) encontra-se em anexo (anexo 2).

A categoria que inclui a informação relativa aos participantes, denominada de *Participantes*, integra as seguintes subcategorias: *Processo de Candidatura* (corresponde à descrição do mesmo pelos participantes), *Percurso Escolar* (integra os relatos referentes ao percurso escolar e frequência de outras faculdades sem conclusão de uma licenciatura pós-Bolonha), *Profissão* (inclui os relatos sobre o percurso profissional e a situação profissional actual dos participantes) e *Trabalho Voluntário*

(integra a informação relativa a experiências de voluntariado e as intenções de realização de trabalho voluntário).

A categoria de informação relativa à Faculdade inclui as subcategorias: *Utilização de Recursos* (inclui os relatos relativos à descrição pelos participantes sobre utilização, ou não, de todo o conjunto de recursos que a faculdade disponibiliza), *Relações Sociais* (inclui os relatos dos participantes sobre a sua convivência com os colegas mais novos e os professores) e *Professores* (inclui os relatos sobre a descrição pelos participantes do modo como avaliam os métodos dos professores).

A segunda metacategoria diz respeito *Dimensão temporal da regulação motivacional na aprendizagem*. Adoptámos uma categorização segundo os momentos temporais *antes do curso, durante o curso e depois do curso*. Tivemos como base os modelos teóricos de Barry Zimmerman (Zimmerman, 1989, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman & Cleary, 2004; Zimmerman, 2008) e de Paul Pintrich (Pintrich, 2000; 2004). O esquema que descreve a informação relativa à *Dimensão Temporal da Regulação Motivacional da Aprendizagem* (quadro 2) encontra-se em anexo (anexo 2).

Na categoria que se denomina de *Antes do Curso* pretendemos incluir as variáveis que surgem na preparação para a iniciação da tarefa de aprendizagem, encontradas para este grupo de participantes. Nas entrevistas colocámos questões aos participantes que os remetiam para o momento em que ingressaram no curso de Psicologia da FP-UL, bem como o que aconteceu antes do ingresso. Após a realização da análise de conteúdo encontramos três subcategorias: *Crenças Metacognitivas*, *Crenças Motivacionais* e *Planeamento*.

Definimos Crenças Metacognitivas como os pensamentos que levam a uma avaliação da situação, que ocorre antes de o aluno iniciar a tarefa de aprendizagem.

Como Crenças Motivacionais entende-se os pensamentos que (de acordo com a definição de Zimmerman, 2000) influenciam a iniciação do comportamento auto-regulatório. As *Crenças Motivacionais* encontradas (subcategorias) foram as *Expectativas de Resultados*, o *Interesse* e a *Utilidade*. As Expectativas de Resultados correspondem às crenças sobre os resultados que surgem após o desempenho do indivíduo (de acordo com o conceito de Bandura, 1997). O Interesse corresponde à manifestação de interesse pessoal na tarefa e a Utilidade corresponde à percepção do

seu valor utilitário para futuras metas (de acordo com o conceito de Eccles, citado por Eccles & Wigfield, 2002).

O *Planeamento* é constituído pelas subcategorias de *Escolha da UL e FP e Metas a Atingir*. Este Planeamento corresponde precisamente ao planeamento sobre as metas a atingir (segundo o conceito de Schutz, 1994). Foram descritas pelos participantes metas ao nível do curso, metas a nível pessoal, bem como as razões de Escolha da UL e de escolha da FP.

As razões de escolha da UL e de escolha da FP foram incluídos numa única subcategoria pois os participantes referiram as mesmas razões de escolha. Assim, a subcategoria *Escolha da UL e da FP* inclui as variáveis situacionais tidas em conta pelos participantes para a escolha da Universidade de Lisboa e da Faculdade de Psicologia. Como variáveis situacionais tidas em conta para a escolha da UL e, igualmente, da FP foram descritas pelos participantes as seguintes subcategorias: *Ensino Público* (esta subcategoria inclui as referências ao facto de ser um estabelecimento de ensino público), *Dois Cursos* (quando estes alunos se matricularam o estabelecimento ainda correspondia a uma faculdade com dois cursos pelo que para alguns dos participantes do estudo este foi um critério de escolha deste estabelecimento de ensino), *Proximidade Geográfica* (esta subcategoria é constituída pelas referências ao facto de a faculdade se encontrar perto da sua área de residência) e *Reputação* (esta subcategoria inclui as referências ao facto de os participantes terem recebido a informação de que a faculdade é boa ou simplesmente dizerem que tem boa reputação).

Deste modo definimos a subcategoria *Escolha da UL e da FP* como o conjunto de razões que levaram estes alunos a escolher a Universidade de Lisboa e a Faculdade de Psicologia. Definimos a subcategoria *Proximidade Geográfica* como as razões que se relacionam com facto de a Faculdade se encontrar próxima da sua área de residência. A subcategoria *Reputação* corresponde precisamente ao facto de os participantes considerarem que este estabelecimento de ensino tem boa reputação. A subcategoria *Ensino Público* corresponde ao facto de os participantes terem escolhido este estabelecimento por ser um estabelecimento de ensino público. Quando se deu início a este estudo ainda não tinha ocorrido a separação entre Psicologia e Ciências da Educação pelo que outra das subcategorias – *Dois Cursos* – corresponde ao facto de certos participantes terem escolhido este estabelecimento de ensino porque incluía dois cursos.

A categoria denominada *Durante o Curso* inclui as variáveis que interagem durante a realização das tarefas de aprendizagem e a Auto-Monitorização. Este estudo refere-se à frequência do curso de Psicologia enquanto tarefa de aprendizagem. Para esta categoria estabelecemos as subcategorias *Utilização de Estratégias* e *Juízos de Aprendizagem e Atribuições Causais*.

A subcategoria *Utilização de Estratégias* corresponde a todo o conjunto de estratégias de auto-regulação da aprendizagem que os participantes relataram. Entende-se estratégia de auto-regulação da aprendizagem como uma acção ou processo pessoal que está direccionado para a aquisição ou a exibição de competências (segundo a definição de Zimmerman, 1989) e a aquisição de informação (de acordo com o a definição de Zimmerman, 1990). Com base nos relatos dos participantes estabelecemos as seguintes subcategorias: *Estratégias Cognitivas*, *Estratégias de Gestão de Recursos*, *Estratégias Metacognitivas* e *Motivação e Afectividade*.

Definimos a subcategoria *Estratégias Cognitivas* como sendo o modo como os estudantes organizam e utilizam o seu pensamento ao longo das diferentes actividades que experienciam durante o curso (tendo como base a definição de Pintrich, 1999)

A subcategoria *Estratégias de Gestão de Recursos* tem como base a definição de Pintrich (1999) bem como as definições utilizadas no MSLQ - *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - de Pintrich & De Groot (1990). Definimos a subcategoria *Estratégias de Gestão de Recursos* como sendo todo o conjunto de estratégias que os estudantes utilizam para gerir e controlar o seu ambiente (segundo a definição de Pintrich, 1999). Deste modo, operacionalizámos esta subcategoria como sendo a consciencialização e monitorização do tempo, do estudo, do esforço, da atenção, bem como da capacidade de estudar em grupo e, de acordo com o modelo teórico de Karabenick & Sharma (1994), da capacidade de procurar ajuda adequadamente para superar as dificuldades. Deste modo, as subcategorias que encontramos foram respectivamente: *Gestão do Tempo*, *Gestão do Estudo*, *Gestão do Esforço e da Atenção*, *Procura de Ajuda* e *Aprendizagem em Grupo*. Cada uma destas subcategorias corresponde precisamente ao relato dos participantes sobre as suas estratégias para gerir e controlar cada uma das variáveis referidas: o tempo, o estudo, o esforço, a atenção, a procura de ajuda e a aprendizagem em grupo.

A subcategoria das *Estratégias Metacognitivas* (segundo a definição de Pintrich, 1999) inclui um conjunto de estratégias que permitem ao estudante (neste caso, os

participantes das entrevistas) definir os seus objectivos para uma tarefa de aprendizagem e auto-avaliar-se de modo a perceber o quão próximo está desses objectivos, de modo a monitorizar o seu próprio comportamento para os atingir.

A subcategoria denominada de *Motivação e Afectividade* integra os aspectos motivacionais e afectivos que surgem durante a frequência do curso. Se de um modo incluímos nesta subcategoria aspectos ligados ao tipo de motivação que fez os participantes ingressarem e se manterem no curso, de outro incluímos as reacções afectivas associadas aos progressos e dificuldades. Estas reacções afectivas não são vistas como estratégias metacognitivas pois não são reacções de auto-monitorização que surgem na sequência de um planeamento anterior. São reacções espontâneas às situações onde surgem progressos ou dificuldades.

A motivação para aprender (Duarte, no prelo) define-se como o que activa, orienta e mantém a decisão de estudar. Os participantes apenas apresentaram indicadores de *Motivação Intrínseca* constituindo esta uma subcategoria. A motivação intrínseca é a intenção de actualizar o interesse na tarefa ou de retirar prazer da sua realização (Duarte, 2002). As estratégias motivacionais são definidas como sendo pensamentos e comportamentos nos quais os estudantes se envolvem durante uma situação avaliada pelo próprio como sendo de risco e ajudam a manter a auto-valorização ou a suprimir a ansiedade perante as tarefas (Garcia, citado por Pintrich & Garcia, 1994).

Paralelamente ao tipo de motivação definimos duas outras subcategorias com base nos relatos dos participantes. Estas denominam-se respectivamente de *Progressos e Sentimentos Positivos*, que corresponde aos relatos dos progressos e reacções afectivas positivas associadas, e de *Dificuldades e Sentimentos Negativos*, que corresponde aos relatos das dificuldades e reacções afectivas negativas associadas.

Decidimos colocar os Juízos de Aprendizagem e as Atribuições Causais na mesma subcategoria pois ambos correspondem a variáveis de carácter cognitivo que surgem após a utilização das estratégias, num momento de reflexão e auto-avaliação. Deste modo, constituímos uma subcategoria denominada de *Juízos de Aprendizagem e Atribuições Causais*. Com base no modelo teórico de Pintrich (2000) definimos Juízos de Aprendizagem como os julgamentos emitidos pelo estudante sobre aspectos do seu processo de aprendizagem. As Atribuições Causais são os motivos aos quais o estudante atribui o seu sucesso ou insucesso, ao atingir uma determinada meta (segundo a

definição de Weiner, 1985). Embora em termos teóricos estas variáveis correspondam a um momento de reflexão e auto-avaliação, Pintrich (2004) refere que podem ocorrer em simultâneo. Deste modo, decidimos incluir os Juízos de Aprendizagem e as Atribuições Causais na Categoria *Durante o Curso*.

Para terminar, estabelecemos uma categoria que integra os relatos sobre os planos dos participantes em relação ao final do curso, que denominámos de *Fim do Curso*. Nesta categoria incluímos as subcategorias *Exercer Psicologia*, *Não Exercer Psicologia* e *Não Decidiu*. Cada uma destas categorias inclui precisamente os relatos das intenções dos participantes sobre se pretendem, ou não, exercer a profissão de Psicólogos no final do curso.

III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo optámos por apresentar e discutir detalhadamente apenas os resultados que são mais relevantes para responder às questões de investigação. Na metacategoria *Contexto* optámos por não descrever as informações incluídas na categoria *Participantes* pois estas informações são de carácter confidencial. Esta informação encontra-se resumida na caracterização da amostra, no subcapítulo referente aos participantes. Na sequência do sistema de categorias que havíamos construído decidimos apresentar os resultados segundo os momentos *Antes do Curso*, *Durante o Curso* e *Fim do Curso*, para a metacategoria *Dimensão Temporal da Regulação Motivacional da Aprendizagem*.

1. Categoria *Antes do Curso*

Segue-se a apresentação dos resultados relativos à categoria *Antes do Curso*. Neste momento do seu processo de auto-regulação da aprendizagem os participantes relataram as razões das suas escolhas (Quadro 3 do anexo 2), as suas metas a nível do curso (Quadro 4 do anexo 2), as suas metas a nível pessoal (quadro 5 do anexo 2) e as crenças que os acompanhavam aquando da iniciação deste processo (quadro 6 e quadro 7 do anexo 2).

Relativamente às razões dos participantes para a escolha deste estabelecimento de ensino (subcategoria *Escolha da UL e da FP*), houve duas referências ao facto de a instituição ter dois cursos, quatro referências ao facto de ser um estabelecimento de ensino público, duas referências ao facto de ter proximidade geográfica em relação à actual área de residência e duas referências à boa reputação do estabelecimento de ensino. Os participantes que referiram a questão de ser um estabelecimento de ensino público disseram que, em termos financeiros, era um ensino mais acessível. Houve dois participantes que não falaram das suas razões para escolha deste estabelecimento de ensino (E2 e E8). Tendo alguns dos outros participantes apontado mais que uma razão (E3, E4, E5 e E7). O quadro relativo às *Razões de Escolha da UL e da FP* (quadro 3) encontra-se em anexo (anexo 2).

Os participantes referiram as seguintes metas em relação ao curso (subcategoria *Metas a Nível do Curso*): estudar e ter boas notas (um participante), desistir no caso de

não ter aproveitamento a três disciplinas (um participante), terminar o curso (quatro participantes), aumentar os conhecimentos (um participante), obter ferramentas para exercer Psicologia (dois participantes) e crescer interiormente (um participante). Nenhum dos participantes decidiu que área vai escolher no quarto ano. Três dos participantes não referiram metas em relação ao curso (E2, E5 e E8). O quadro relativo às *Metas a Nível do Curso* (quadro 4) encontra-se em anexo (anexo 2).

Em termos da sua vida para além da Faculdade (subcategoria *Metas a Nível Pessoal*) os participantes referem como objectivo principal a tentativa de conciliar a vida familiar e/ou profissional com a vinda para este curso. Dois participantes referem a possibilidade de ir para o estrangeiro. Dois dos participantes referiram que optaram por voltar a estudar pois, dado que os filhos já haviam crescido, já poderiam ter disponibilidade. Dois dos participantes não falaram das suas metas a nível pessoal (E1 e E5). O quadro relativo às *Metas a Nível Pessoal* (quadro 5) encontra-se em anexo (anexo 2).

Em relação à subcategoria *Crenças Motivacionais*, todos os participantes apresentaram indicadores relativos a um interesse pessoal na realização do curso. Os indicadores para a subcategoria *Interesse* são os seguintes: realização/desenvolvimento pessoal (“melhorar-me como pessoa”, “é uma gratificação pessoal”, “combater a frustração e a depressão de estar no desemprego”, “é uma forma de evolução”, “é gratificante”); auto-conhecimento (“percebermo-nos a nós e aos outros”, “sinto-me cativado pela aprendizagem sobre mim próprio”); melhorar as relações sociais (“interagir melhor, tornar-me uma melhor pessoa a nível da minha rede social, dos meus familiares e dos meus amigos”, “melhorarmo-nos para facilitar as nossas relações sociais”, “comecei a abrir os olhos para a relação entre as pessoas”, “a mais valia que eu tiro no meu trabalho é a parte da relação com as pessoas”) e o estudo da Psicologia como área de conhecimento (“aprender novas coisas”, “vontade de saber mais e de estudar”, “a Psicologia como mãe das ciências”, “tudo o que nós interiorizamos e conhecemos há-de permanecer sempre connosco a não ser que tenhamos Alzheimer”; “coisas que seja preciso desmontar e construir”).

Dos oito participantes houve ainda quatro que referiram a percepção do valor utilitário do curso, constituindo a subcategoria *Utilidade*. Dois referiram a importância do curso para a sua vida profissional actual e pretendem desenvolver projectos profissionais relacionando a sua profissão actual com a Psicologia (“melhorar as minhas

funções actuais... deixei as portas abertas para o tal gabinete de Psicologia”, “fundamental para o sucesso daquelas empresas”). Um outro referiu a utilidade para as suas actividades de voluntariado dizendo que gostava de “fazer algum projecto ou juntar-se a algum projecto”. Houve duas referências à aquisição de competências para o exercício da profissão (“sinto-me diminuído nas minhas competências”, “ferramentas que me permitam ajudar os outros”). Um dos entrevistados referiu que o curso é um modo de adquirir uma formação ao nível do ensino superior. Para terminar, um dos entrevistados entende o trabalho de um Psicólogo como uma forma de prestar serviço cívico.

Seguem-se os resultados referentes à subcategoria *Expectativas de Resultados*. Relativamente profissão actual e a realização de projectos na área da Psicologia um dos participantes referiu que espera “melhorar as funções actuais, deixar as portas abertas para o tal gabinete de Psicologia”. No que se refere à realização de aprendizagens ao nível académico e aquisição de competências os participantes esperam “aprender novas coisas, obter uma formação de nível superior”; “ganhar as ferramentas necessárias para ser um bom Psicólogo, não decorar as coisas ao longo do curso mas compreende-las para depois poder aplicá-las e poder ser o melhor possível”; “mudar os seus conceitos”; “acabar o curso” e “que o curso lhe traga algumas ferramentas que lhe permitam trabalhar junto das pessoas, ajudar os outros” (quatro participantes). Dois dos participantes apresentaram expectativas de resultados em relação ao seu desenvolvimento pessoal e auto-conhecimento (“que faça de mim uma melhor pessoa” e “conhecer-me melhor”). No que se refere ao indicador *relações sociais*, três dos participantes fizeram referência a expectativas de resultados nesse sentido (“interagir melhor com os outros, comunicar melhor”; “conhecer melhor os outros” e “sentir-se realizado na vertente das relações com as pessoas”). Apresentamos em anexo (anexo 2) o quadro relativo à subcategoria *Crenças Motivacionais* (quadro 6).

Na subcategoria *Crenças Metacognitivas* três dos participantes referiram que esperavam que o curso fosse mais prático e outro referiu que “pode ser um curso que nos dá os instrumentos para sermos melhores pessoas”. Um outro referiu que “a sua maior dificuldade é a sua realização pessoal” pois não a obtém no seu emprego actual. Refere ter “medo de falhar” referindo que é perfeccionista. “Isto levou-me a não levar a cabo todos os exames na sua íntegra... Ou a achar que se calhar não vai ser capaz e então desistir”. Quatro dos participantes não apresentaram relatos sobre crenças

metacognitivas (E1, E2, E5 e E7). O quadro relativo às *Crenças Metacognitivas* (quadro 7) encontra-se em anexo (anexo 2).

2. Categoria *Durante o Curso*

Seguem-se os resultados relativos à categoria *Durante o Curso*. Nesta categoria incluímos os diferentes tipos de estratégias que os participantes utilizam ao longo do curso (quadro 9, quadro 10 e quadro 11 do anexo 2), os seus juízos de aprendizagem e atribuições causais (quadro do anexo 2), as suas motivações (quadro 13 do anexo 2), bem como os relatos da percepção das próprias dificuldades (quadro 12 do anexo 2) e progressos (quadro 14 do anexo 2).

No que se refere à subcategoria *Juízos de Aprendizagem e Atribuições Causais*, obtivemos relatos de cinco dos oito participantes (E2, E3, E5, E6 e E8). Alguns participantes referiram o facto de “os alunos mais jovens terem uma capacidade de trabalho excepcional”, estarem mais bem preparados pois não ficaram tanto tempo sem estudar”, “porque vêm ainda com aquela coisa toda da escola e em termos de neurónios aquilo está tudo a funcionar”. Um dos participantes referiu que “com a sua idade não desenvolveu competências para estar a este nível”. Outro referiu sentir-se desenquadrado em relação às actividades académicas, como por exemplo o envolvimento na associação de estudantes e ter a sensação de que os professores preferem que sejam os alunos mais novos a participar nas aulas”. Um dos participantes considera que “os colegas mais novos não têm bagagem interior para compreender certas coisas acabando por decorar”. Um outro participante considera que “o curso está bem estruturado mas é exigente”. Para terminar, um dos participantes alega que “se perde muito tempo com a apresentação de trabalhos, sobretudo para os maiores de 23 que têm pouco tempo”. A informação referente à análise de conteúdo para a subcategoria *Juízos de Aprendizagem e Atribuições Causais* encontra-se no quadro 8 do anexo 2.

Para a subcategoria *Estratégias Metacognitivas* surgiram relatos de cinco participantes (E1, E4, E2, E7 e E6). Dois dos participantes relataram estratégias relacionadas com o estabelecimento de objectivos (“tento levar isto por etapas muito lógicas” e “eu tenho que conseguir conciliar todas as coisas, tenho que pensar e se calhar estabelecendo metas mais curtas”), um participante referiu a avaliação das

competências a desenvolver (“vou-me informar e vou saber em que faculdades é que há cadeiras que se possam frequentar como alunos externos para fazer abordagens a livros, como fazer esquemas e resumos e apontamentos”), dois dos participantes referiram a antecipação das dificuldades (“Se eventualmente não conseguir passar a algumas cadeiras vou tentar novamente para o ano” e “é dizer que tenho essas dificuldades e não fico a pensar que os outros me vão chamar burro por dizer que não sei”) e um dos participantes referiu o planeamento na pesquisa de informação (“eu tenho um tema, pesquiso muito, depois selecciono, depois leio o que seleccionei; se não ficar ainda contente vou ver o que é que faz parte e o que é que me falta”). O quadro relativo às *Estratégias Metacognitivas* (quadro 9) encontra-se em anexo (anexo 2).

Com base nas definições de Pintrich (1999) construímos a subcategoria *Estratégias Cognitivas*. Surgiram deste modo algumas estratégias cognitivas que foram referidas por três participantes (E1, E3 e E6). Foram encontradas estratégias de elaboração (“interiorizar, colocar questões, tento compreender acima de tudo”), memorização (“não tenho muito tempo para estar a ler profundamente tudo”), organização (“temos que saber distinguir o que é realmente consistente, as fontes e de quem é”) e de pesquisa de informação (“vou investigando lá em casa... estou sempre a tentar ver informação” e “ao nível do estudo, é estudar mais, é pesquisar mais, é ler”). O quadro relativo às *Estratégias Cognitivas* (quadro 10) encontra-se em anexo (anexo 2)

Os participantes relataram as seguintes *Estratégias de Gestão de Recursos* (subcategorias): *Gestão do Tempo* (três referências), *Gestão do Esforço e da Atenção* (três referências), *Gestão do Estudo* (três referências), *Aprendizagem em Grupo* (seis referências) e *Procura de Ajuda* (oito referências). Deste modo encontrámos Estratégias de Gestão de Recursos que são de carácter volitivo, de acordo com Corno (2001). São elas a gestão do tempo, a gestão do esforço e a gestão da atenção.

Ao nível da gestão do seu tempo três participantes referem que tentam dividi-lo de forma a ter tempo para estudar e ter tempo para a família. Um dos participantes afirma que “é uma questão matemática” e elabora horários para gerir as diferentes actividades diárias. Outro refere que se preocupa apenas com as tarefas que está a realizar no momento, dizendo “e quanto ao meu trabalho, estou a trabalhar... quando estou em casa, estou em casa e quando estou aqui, estou aqui... quando chego a casa depois logo me preocupo”. Houve um participante que referiu apenas que “tenta arranjar um bocadinho mais de tempo para o estudo, para o percurso académico”.

As estratégias de gestão do esforço e de gestão da atenção referidas são a realização de “um trabalho muito completo e dedicado” e “vir ao máximo de aulas possível, participar, absorver o que os professores dizem, ir para a primeira fila para não se distrair”. Um dos participantes afirma que lida com as dificuldades “com muito esforço” e “espera ter sorte para o concluir [o curso] e trabalho” .

No que se refere às estratégias de gestão do estudo um dos participantes inscreveu-se num curso que lhe dá ferramentas ao nível da produção textual e análise de texto (indicador *Frequência de Outras Formações*). Outro tira fotocópias de livros de que necessita e compra os que considera mais importantes (indicador *Aquisição de Materiais*). Ainda, dois referem estratégias de pesquisa de informação (“ao nível do estudo, é estudar mais, é pesquisar mais, é ler” e “vou investigando lá em casa... estou sempre a tentar ver informação”).

As experiências de aprendizagem em grupo relatadas pelos participantes correspondem a um estudo conjunto para os exames, a uma troca de informação não escrita e apontamentos ou aos trabalhos de grupo. Dois dos participantes referem que “constituem grupos com outros alunos maiores de 23 por uma questão de horário e porque sentem as mesmas dificuldades”. Um dos participantes refere que “nunca necessitou de ajuda mas que costuma ajudar os colegas quando lhe pedem ajuda”.

Os participantes referiram que, para superar as suas dificuldades, procuram ajuda junto dos colegas (quatro participantes), recorrem ao mentorado (um participante), pedem ajuda a familiares que trabalhem na área (um participante) e pedem informações aos professores (quatro participantes). Relativamente a perguntarem as dúvidas aos professores, os participantes referem que costumam perguntar as dúvidas por email e durante ou no final das aulas. Nenhum dos participantes recorre aos atendimentos dos professores sendo as razões muito variadas: esclarecem as dúvidas junto dos colegas (um participante), não se sentem satisfeitos quando vão aos atendimentos (dois participantes) ou referem que é complicado em termos de horários (um participante). Dois dos participantes não referem nenhuma razão específica para não irem aos atendimentos (E5 e E6). No Quadro 11, que se encontra em anexo (anexo 2), apresentamos a análise de conteúdo referente às *Estratégias de Gestão de Recursos*.

Segue-se uma descrição das dificuldades relatadas pelos participantes (subcategoria *Dificuldades e Sentimentos Negativos*), apresentadas no Quadro 12 do anexo 2. Quase todos os participantes referiram mais que uma dificuldade, com

excepção de um deles (E7). Em termos das disciplinas nas quais surgem mais dificuldades houve três referências à disciplina de Estatística. Uma das dificuldades é o facto de estarem a estudar e a trabalhar ao mesmo tempo e alguns terem filhos sendo complicado assistirem às aulas todas (cinco participantes), o que leva, por exemplo, a que “a matéria não tenha contextualização nem o encadeamento dos raciocínios”. Igualmente, torna-se complicado em termos de horários (dois participantes). Estes relatos foram interpretados como sendo *Dificuldades em Conciliar Actividades Profissionais, Académicas e Familiares* (indicador). Um dos participantes refere como uma dificuldade o facto de morar longe e demorar uma hora e meia a chegar à faculdade. Outra dificuldade relatada (indicador *Sentirem-se Perdidos*) foi a sensação de, nos primeiros meses, terem estado “um bocado perdidos com tanto livro, tanta informação, tanta coisa ao mesmo tempo” ou ainda se sentirem assim com “muita coisa, muitos trabalhos, muitos livros para ler, muitos apontamentos” ou “muitos conteúdos, coisas novas” e “não saber por onde começar ou como estudar” (três participantes). Igualmente um participante referiu “ter muitas dificuldades em planear e fazer trabalhos” referindo que “o facto de ter feito o 12º ano não é suficiente e o curso nocturno não estar estruturado para as pessoas adquirirem competências para depois estar na faculdade”. Outro participante referiu “ter dificuldade em saber o que é que tem de estudar, por onde é que tem de pegar”. Ainda, foram apontadas dificuldades ao nível do Inglês (dois participantes). Foi também referido o que os livros são muito caros (um participante). Um participante afirmou ter dificuldade em realizar apresentações orais e falar nas aulas. Três participantes referiram dificuldades de adaptação ao ambiente da Faculdade por ser diferente do que encontram no seu local de trabalho ou nos locais onde já estudaram (no ensino secundário e mesmo noutras faculdades). Para terminar, foi referido o facto de o programa de algumas disciplinas “ser muito extenso e ser dado a correr... não havendo tempo para aprender e praticar na própria aula... e o aluno ter que estudar e se orientar por si mesmo” e ainda “não conseguir acompanhar a velocidade com que os Professores falam da matéria ou não conseguir acompanhar os objectivos programáticos em tão pouco tempo” (três participantes).

Perante as suas dificuldades os participantes referiram que sentem: tristeza ao comparar o empenho com os resultados, medo de não conseguir, aumento da autocritica e sensação do ridículo mais valorizada, desmotivação, bem como frustração e

desagrado. A informação anteriormente referida apresenta-se no quadro 12, que se encontra em anexo (anexo 2).

Em termos do tipo de motivação que orienta estes estudantes, seis dos participantes apresentam indicadores de uma *Motivação Intrínseca* (subcategoria), na sequência do que os motivou a envolverem-se nesta tarefa de aprendizagem (consultar a subcategoria *Interesse*). Relativamente ao indicador de *Realização/Desenvolvimento pessoal* referem “ser gratificante aprender”, “o curso estar a ser uma descoberta e um crescimento pessoal”, “o curso é para ter prazer”, “sentir uma paixão pelo curso em si” e “estar aqui mesmo a deliciar-se naquilo que está a aprender” e “depois realizo-me é aqui”. Para o indicador *Psicologia com área de conhecimento* referem “uma paixão pelos os conhecimentos que o curso transmite” e “o curso é para aprender e aprender melhor”. A informação anteriormente referida encontra-se no quadro 13, em anexo (anexo 2).

Dois dos oito participantes não falaram sobre o que os motiva a continuarem neste curso. No entantanto, já haviam referido que para si o curso tem um valor utilitário dado que “é bom para as suas funções profissionais actuais” (E1) e “será útil para o sucesso das empresas de um dos participantes” (E7).

Segue-se uma descrição dos motivos relatados pelos participantes para considerarem a vinda para este curso como uma experiência positiva e alguns progressos que têm notado (subcategoria *Progressos e Sentimentos Positivos*), apresentados no quadro 14, em anexo (anexo 2). Um dos participantes refere que “passado o primeiro mês, segundo as coisas começaram a associar-se e começou a definir melhor o seu caminho” acabando por ter boas notas. Outro participante refere que “a informação que está a aprender vai ser importante para os exames” e que “dentro de certos conflitos e frustrações não pretende desistir”. Decidiu começar a frequentar um curso “para adquirir mais conhecimentos para tirar apontamentos, fazer os esquemas”. Um terceiro participante faz referência a uma disciplina na qual as aprendizagens têm sido de carácter muito prático e muito centradas em si levando-o a centrar-se nas “coisas positivas da sua vida”. Quanto à sua frequência no curso em geral conta que “tem estado um bocado a apanhar papéis e a tentar adaptar-me mas de uma forma positiva” e a vinda para este curso “está a ser uma experiência muito positiva”. Três dos participantes falam dos seus sentimentos em relação ao curso: um deles refere apenas que “está motivado e está a gostar”; o segundo diz que os sentimentos são de “absorção, velocidade, choques

eléctricos no cérebro, de realização e de felicidade” e um outro fala de “estar a fazer algo por si” e “nota que está a crescer e a evoluir enquanto pessoa”. Dois dos participantes não falaram dos seus progressos ou sentimentos positivos em relação ao curso (E4 e E5).

3. Categoria *Fim do Curso*

Seguem-se os resultados relativos à categoria *Fim do curso*, apresentados no quadro 15, em anexo (anexo 2). Nesta categoria incluímos as perspectivas dos participantes relativamente a exercer ou não exercer Psicologia. Três dos participantes pretendem exercer a profissão no final do curso, dois não pretendem (um deles refere que não sente essa necessidade e outro refere que isso se deve à sua idade) e dois ainda não decidiram (referem que não sabem se conseguem terminar o curso, um deles refere que talvez faça voluntariado na área). Um dos participantes não fez referência a esse assunto (E6).

4. Metacategoria *Contexto*

Na categoria *Relações Sociais* a maioria dos participantes refere que tem boas relações com os colegas mais novos e com os outros alunos maiores de 23 anos. Dois dos participantes referem que não estão muito tempo na faculdade acabando por não se relacionar tanto com os colegas. Para o indicador *Diferença de Idades* um dos participantes refere que a sua idade é um factor que dificulta as relações com os colegas mais novos, aliado ao facto de “ser uma pessoa introvertida” e outros dois referem que “há dois grupos” mas um deles “tenta não estar relacionado apenas com grupos de pessoas mais velhas pois foi a alguns jantares, às praxes e tentou viver o espírito académico”. Um dos participantes afirma que existe cooperação entre colegas e refere que “uma das coisas que o surpreendeu pela positiva é que nesta faculdade se vêem as pessoas a partilharem um livro”. Houve dois participantes que não falaram das suas relações sociais na faculdade (E5 e E8). A informação relativa à categoria *Relações Sociais* encontra-se no quadro 16, em anexo (anexo 2).

Para a categoria *Professores*, cinco dos participante fornecerem relatos que se inserem nesta categoria informando que têm bons professores. As aulas que são descritas como sendo motivantes são aquelas em que “o professor não despeja

matéria... e conseguem puxar ao máximo pelos pelos estudantes”, “há lugar para o diálogo”, o professor partilha a informação com os alunos, “dando-lhe as ferramentas para que eles consigam atingir os objectivos”, “fazem os alunos terem vontade de saber, de investir e terem curiosidade de continuar... de estar sempre nas aulas”. Um dos participantes referiu que gostava que os alunos estivessem presentes nas apresentações orais dos colegas pois, segundo este “além de desmotivar muito as pessoas, que não vão sequer às práticas porque não há faltas, as pessoas não vão ver os trabalhos de grupo das outras pessoas, só está lá o grupo para apresentar para o professor.” Outro referiu que “não concorda com o facto de os professores não passarem a folha das presenças”. Três dos participantes não falaram sobre os professores (E2, E5 e E7). A informação anteriormente referida encontra-se no quadro 17, em anexo (anexo 2).

Relativamente à categoria *Utilização de Recursos*, os recursos citados pelos participantes foram: a biblioteca (sete participantes), a sala de computadores (dois participantes), a reprografia (um participante referiu a reprografia dizendo que “as fotocópias são caras”), a secretaria (dois participantes) e a salas de estudo dos alunos (dois participantes). Os participantes referiram mais que um recurso. Um dos participantes referiu que não utiliza frequentemente nenhum dos recursos da Faculdade embora já tenha ido uma vez à Biblioteca. Relativamente à secretaria, um dos participantes refere que “na secretaria há muita burocracia e muita falta de informação”. Um dos participantes não falou sobre a utilização dos recursos da faculdade (E2). A informação anteriormente referida encontra-se no quadro 18, em anexo (anexo 2).

IV. CONCLUSÃO

O crescente ingresso de alunos denominados de *maiores de 23* nos estabelecimentos de ensino superior remete-nos para uma reflexão sobre o modo como estes aprendem; no sentido de conhecer as razões das suas escolhas, bem como as estratégias que utilizam para iniciarem as tarefas de aprendizagem e se manterem no percurso em direcção às suas metas. Deste modo, realizámos um estudo de carácter exploratório e qualitativo, no qual tentámos, através de entrevistas semi-estruturadas, identificar quais as estratégias de ordem motivacional destes alunos para atingir e manter as suas metas de aprendizagem. Ainda, pretendíamos saber de que forma essas estratégias os ajudam nesse sentido.

Seguidamente apresentamos as conclusões deste estudo. Não podemos fazer generalizações para esta população. Pelo que apenas foi feita uma reflexão sobre os resultados obtidos e sobre pistas para futuros estudos. Nem tão pouco saberemos se estas pistas se adequam a outros alunos maiores de 23 anos.

As razões citadas pelos participantes para escolha da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa foram: o facto de ser um estabelecimento de ensino público, a proximidade geográfica com a área de residência de alguns participantes, o facto de ter dois cursos e a referência à sua boa reputação.

Em termos das suas crenças motivacionais e na sequência da investigação realizada por Eccles (citado por Eccles & Wigfield, 2002) todos os participantes apresentaram indicadores relativos a um interesse pessoal na realização do curso tendo dois destes apresentado ainda indicadores do valor utilitário do curso em relação à sua profissão actual. Esses dois participantes foram precisamente os que referiram que pretendem exercer a profissão de Psicólogo no final do curso, pretendendo exercê-la no seu actual emprego. Salientamos assim o valor utilitário que o curso tem para alguns participantes. Tendo estes referido que pode ser útil para desenvolver projectos que conciliam as competências que estão a adquirir no curso com a sua profissão actual. Também poderá ser útil para a realização de projectos de voluntariado nesta área, embora esta ideia não seja uma certeza. Dos restantes, apenas um tem a certeza de que pretende procurar emprego na área da Psicologia.

Em relação ao tipo de motivação para se manterem no curso, os participantes que não referem esse assunto são aqueles para os quais o curso tinha igualmente um

valor utilitário e os restantes apresentam indicadores de motivação intrínseca para se manterem no curso. As estratégias motivacionais relatadas pelos participantes indicam, na maioria das vezes, crenças de orientação motivacional intrínseca, que se traduzem num interesse em termos do valor que atribuem à escolha deste curso. Deste modo, a maioria dos entrevistados vê este curso como uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal e gosta de estudar os temas abordados durante o curso. A partir dos relatos de alguns participantes pensamos que esta motivação intrínseca pode contribuir de um modo positivo para que estes não queiram desistir apesar das suas dificuldades. Estes resultados vão ao encontro dos resultados descritos por Griffiths, Kaldi e Pires (2008), nos quais os alunos universitários maiores de 23 anos que participaram nesse estudo apresentam elevados níveis de motivação Intrínseca.

Em termos de expectativas, os participantes esperam essencialmente adquirir competências e conhecimentos ao nível académico, auto-realizarem-se ao nível do desenvolvimento pessoal e do auto-conhecimento, bem como melhorar as suas relações sociais. Na sequência do que foi dito por Bandura (1997) consideramos que estas expectativas de resultados são importantes para estes participantes pois vão ajudá-los a estabelecer metas em relação ao curso. Assim, as principais metas estabelecidas pelos participantes em relação ao curso foram: estudar e ter boas notas, terminar o curso, aumentar os conhecimentos, obter ferramentas para exercer Psicologia e crescer interiormente.

Não considerámos as dificuldades e progressos relatados pelos participantes como estratégias metacognitivas, tal como definido por Pintrich (2000) pois estas não surgiram de um planeamento anterior onde o indivíduo antecipa as suas dificuldades e monitoriza os seus progressos. Interpretámos estas dificuldades e progressos como reacções afectivas à situação de aprendizagem. A natureza destas dificuldades foi muito diversificada. As mais citadas foram as dificuldades em conciliar actividades profissionais, académicas e familiares; dificuldades de adaptação ao ambiente da faculdade e dificuldades em atingir os objectivos programáticos das disciplinas. Houve ainda participantes que referiram sentirem-se “perdidos” ou se terem sentido assim no início do ano lectivo. Os progressos relatados foram igualmente muito diversos. Salientamos a aquisição de competências de estudo, a obtenção de boas notas e o sentimentos de realização e desenvolvimento pessoais.

Dweck (1992) refere que cada pessoa tem tendência para estabelecer determinadas metas em relação a uma situação de acordo com a sua personalidade. Scultz (1994) definiu dez domínios diferentes de objectivos de vida: ocupacionais, familiares, educacionais, de viagem e aventura, de bem-estar pessoal, de conforto físico, de poder e riqueza material, de ajuda social, de amizade e metas religiosas. No seu estudo, as três metas mais referidas por jovens estudantes universitários foram as metas ocupacionais, familiares e educacionais.

Relativamente aos participantes deste estudo, pode-se pensar que as metas referidas no estudo anterior (Scultz, 1994) já estão num nível em que o indivíduo não pretende atingi-las mas sim encontrar estratégias para as manter. Estes participantes relataram metas ao nível do seu emprego (ou carreira profissional), para além das metas ao nível académico. Alguns apresentam igualmente responsabilidades familiares.

Embora este estudo se centre no processo de auto-regulação da aprendizagem em contexto académico há que ter em conta todo um conjunto de objectivos pessoais para além das metas académicas que os alunos têm que conciliar. Este facto aumenta mais ainda a complexidade do estudo do processo de auto-regulação da aprendizagem dos participantes e é importante para contextualizar e compreender as suas escolhas, expectativas e dificuldades. Griffiths, Kaldi e Pires (2008) referem que este facto deve ser tido em conta pelos estabelecimentos de ensino superior ao programarem a adaptação a esta realidade (o ingresso de alunos maiores de 23 anos no ensino superior).

Apesar de este estudo se centrar nas estratégias de ordem motivacional, considerámos que seria igualmente importante saber como fazem os participantes para superar as suas dificuldades quando as estratégias que haviam escolhido não são totalmente eficazes. Neste sentido tentámos descobrir as suas estratégias de procura de ajuda e de aprendizagem em grupo, enquanto formas de gestão dos recursos que lhes estão acessíveis para superar as dificuldades. As situações consideradas pelos participantes como sendo de aprendizagem em grupo foram o estudo em grupo para os exames, a troca de apontamentos e informação não escrita, bem como os trabalhos de grupo.

Karabenick & Scharma (1994) afirmam que a procura de ajuda implica a identificação das fontes de recursos apropriadas e disponíveis. Num estudo de Wolters (1998) com alunos universitários mais jovens a procura de ajuda era uma estratégia citada em situações de dificuldade. Os alunos procuravam ajuda junto dos colegas e

professores. Os alunos maiores de 23 anos que entrevistámos procuram ajuda junto dos colegas, dos professores e de pessoas fora da faculdade que tenham formação na área da Psicologia. Ainda, houve um aluno que recorreu ao mentorado. Esta ajuda refere-se a dúvidas pontuais que esclarecem junto dos professores ou colegas e inclui ainda suporte emocional junto dos colegas. Em relação à utilização de recursos da faculdade, os mais citados foram a biblioteca e a sala de computadores.

Igualmente, os participantes referiram que utilizam estratégias de gestão de recursos consideradas como cognitivas (gestão do estudo) e volitivas (gestão do tempo, do esforço e da atenção) para se manterem no caminho em direcção às suas metas de aprendizagem. Embora este estudo não se centre neste tipo de estratégias, não podemos ignorar a sua importância pois estas surgem a par com as estratégias motivacionais durante o processo de auto-regulação da aprendizagem.

Encontrámos algumas atribuições causais que interpretámos como sendo menos adaptativas no sentido de não contribuírem tanto para uma procura de ajuda mais assertiva, o que é prejudicial para estes alunos, na sequência do que foi dito por Ames (citado por Karabenick & Sharma, 1994). São elas a auto-atribuição de menos competências que aos colegas mais jovens e o facto de ser considerado que “se perde muito tempo com as apresentações orais”.

Karabenick e Knapp (1991) salientam a importância do papel dos professores na criação de um ambiente de aprendizagem propício à procura de ajuda por parte dos estudantes. Os participantes consideram que as aulas mais motivantes são aquelas em que “o professor não despeja matéria... e conseguem puxar ao máximo pelos estudantes”, “havendo lugar para o diálogo”, o professor partilha a informação com os alunos, “dando-lhe as ferramentas para que eles consigam atingir os objectivos”. Paris & Newman (1990) afirmaram que os professores, tal como os colegas, são importantes para um estudante no sentido de fornecerem orientações e de carácter cognitivo e motivacional. Deste modo, e interpretando estes relatos, considerámos que estes participantes se sentem motivados nas aulas em que existe um espaço para colocarem as suas dúvidas e falarem das suas dificuldades.

Não havendo conhecimento sobre se foram, ou não, tomadas medidas deste género neste estabelecimento de ensino segue-se uma reflexão sobre o modo como se pode criar condições que facilitem a adaptação destes alunos ao ensino superior. Na sequência do que foi dito por Correia e Mesquita (2006) encontrámos alunos que não

estudavam há muito tempo e que se sentiam “perdidos” com a enorme quantidade de informação e de materiais para estudar e que relataram dificuldades ao nível do estudo ou da preparação de apresentações orais, considerando por vezes que estavam com dificuldades em atingir os objectivos programáticos das disciplinas. Estes alunos beneficiariam, talvez, com a frequência de programas de desenvolvimento de competências ao nível do estudo. Igualmente, seria útil pois não teriam que os procurar fora da faculdade, tal como alguns participantes deste estudo já o fazem.

Outra medida que poderia ser eventualmente útil para estes alunos seria a criação de horários pós-laborais ou a faculdade estar a funcionar aos sábados durante a tarde, dadas as referências à dificuldade em conciliar os horários laborais com os horários das aulas. Salientamos que não temos conhecimento se estas pistas de intervenção ao nível da promoção da adaptação destes alunos ao ensino superior se adequam a outros alunos maiores de 23 anos. Esta problemática poderá ser um ponto de partida para estudos futuros.

Em termos de pistas para uma investigação futura seria interessante compreender de que modo as atribuições causais e os juízos de aprendizagem dos alunos maiores de 23 anos os afectam em termos académicos, nomeadamente o facto de se sentirem menos competentes que os colegas mais jovens. Igualmente, seria interessante em termos de um estudo futuro compreender de que modo a experiência de vida destes alunos constitui uma vantagem em relação aos colegas mais jovens.

Para terminar referimos algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, ao utilizar a entrevista como instrumento de recolha de informação há que ter em conta a intersubjectividade que lhe está inerente, tanto ao nível dos relatos dos participantes, dado que o entrevistador acede à experiência subjectiva dos mesmos, como à subjectividade do próprio entrevistador. Outra limitação que nos surge prende-se com a interpretação dos resultados dado o número reduzido de participantes deste estudo. Assim, tentámos com este estudo exploratório encontrar algumas pistas e levantar problemáticas que podem ser aprofundadas em investigações futuras. Não sabendo, no entanto, se as pistas referidas se aplicam a outros alunos maiores de 23 anos, nem tão pouco as sugestões de intervenção que referimos.

BIBLIOGRAFIA

- Albarelo L., Digneffe F, Hiernaux J., Maroy C., Ruquoy D. & Saint-Georges P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1ª Edição. (Tradução do original em Francês *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. França: Armand Colin Éditeur, 1995)
- Bandura A. (1997). Self-Efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13, 9. Recuperado em 2009, Setembro 25, de <http://search.ebscohost.com/>.
- Bardin L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Tradução do original em Francês *L'Analyse de Contenu*. França: Presses Universitaires de France, 1977).
- Borrvalho F., & Silva A. L. (2007). Regulação Motivacional e Sucesso Escolar. In Veiga Simão A. M., Silva A. L. & Sá I. (Ed), *Auto-Regulação da Aprendizagem: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Broschol J. C., Kober H. & Higgins E. T. (2007). Strategies of self-regulation in goal attainment versus goal maintenance. *European Journal of Social Psychology*, 37, 628-648.
- Coe M., Rubenzahl A. & Slater V. (1984). Helping Adults Reenter College. Knowles M. S. (Eds). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. São Francisco, Estados Unidos da América: Jossey-Bass.
- Corno L. (2001). Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In Zimmerman, B. J. & Schunk, H. (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer – Verlag. Recuperado em 2009, Março 26, de <http://books.google.com/>.
- Correia A. M. & Mesquita A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, 1ª Edição.

- Duarte A. M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: Uma Perspectiva Cognitivo-Motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (no prelo). *Aprender melhor - Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ducan & McKeachie (2005). The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 2, 117 – 128.
- Dweck C. S. (1992). The Study of Goals in Psychology. *Psychological Science*. 3, 3, 165 – 167.
- Eccles J. S. & Wigfield A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53,109–32.
- European Ministers of Education (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Recuperado em 2009, Novembro 30, de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/about/index.htm>.
- Fabela S. (2006). *A Vida toda para Aprender*. Recuperado em 2009, Dezembro 3, de www.psicologia.com.pt.
- Feutrie M. (1996). Towards a learning society? The French experience. *European Journal of Continuing Education*. Recuperado em 2009, Novembro, 30, de <http://www.eucen.org/documentation/journal/scientific/towards.html#implications>.
- Feutrie M. (2009). *A creditação das qualificações e a formação ao longo da vida: o papel das instituições de ensino superior*. Comunicação apresentada na Conferência internacional sobre creditação de qualificações não formais no Ensino Superior.
- Flavell J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.

- Flick U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. (Tradução do original em Alemão *Qualitative Sozialforschung*. Hamburgo: Rowohlt, 2002).
- Gall M. D., Gall J. P. & Borg W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Estados Unidos Da américa: Pearson International Edition, Oitava Edição.
- Ghiglione R. & Matalon B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, primeira edição. (Tradução do original *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Franca: Armand Colin, 1978).
- Griffiths, Kaldi & Pires (2008). *Adult Learners and Entry to Higher Education: Motivation, Prior Experience and Entry Requirements*, Proceedings of the International Association for the Scientific Knowledge, International Conference Teaching and Learning 2008; 26-28 Maio, Univ. Aveiro, Portugal. Org. IASK (ISBN978-972-99397-8-5).
- Karabenick S. A. & Knapp J. R. (1991). Relationship of Academic Help Seeking to the Use of Learning Strategies and Other Instrumental Achievement Behavior in College Students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 2, 221-230.
- Karabenick S. A. & Sharma R. (1994). Seeking Academic Assistance as a Strategic Learning Resource. In Pintrich P. R., Brown D. R. & Weinstein C. E. (Ed), *Student Motivation, Cognition, and Learning: essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. New Jersey, Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krippendorff K. (2004). *Content analysis: An Introduction to it's Methodology*. California: Sage Publications, segunda edição. Recuperado em 2009, Outubro 3, de <http://books.google.pt/>.
- Locke E. A. & Lathan G. P. (2005). Goal Setting Theory: Theory Building by Induction. In Smith K. G. & Hitt M. A. (Ed), *Great Minds in Management: The*

Process of Theory Development, Oxford: Oxford University Press. Recuperado em 2009, Novembro 17, de <http://books.google.com>.

Lourtie P. (2009). *O Processo de Bolonha e creditação de qualificações não formais*. Comunicação apresentada na Conferência internacional sobre creditação de qualificações não formais no Ensino Superior.

Paris S. G. & Newman R. S. (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25, 1, 87-102.

Pastorelli C., Caprara G. V., Barbaranelli C., Rola J., Rozsa S., & Bandura A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 2, 87-97.

Peräkylä A. (2005). Analysing Talk and Text. In Denzin N. K. & Lincoln D. Y. (Eds). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: Sage Publications, terceira edição. Recuperado em 2009, Setembro 28, de <http://books.google.pt/>.

Pintrich P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459 – 470.

Pintrich P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In Boekaersts P. R. & Pintrich M. Z. (Ed). *Handbook of Self-Regulation*. United States of America: Academic Press.

Pintrich P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385 – 407.

Pintrich P. R. & De Groot E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33 – 40.

- Pintrich P. R. & Garcia T. (1994). Self-Regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In Pintrich P. R., Brown D. R. & Weinstein C. E. (Ed), *Student Motivation, Cognition, and Learning: essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. New Jersey, Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates.
- QSR International (2008). *Nvivo-8: Help: Working with your data*. QSR International Pty Ltd ABN 47 006 357 213. Recuperado em 2009, Dezembro 22, de <http://www.qsrinternational.com/>.
- Rosário P. (2005). Motivação e Aprendizagem: Uma Rota de Leitura. In Taveira M. (Ed), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Ryan, R. & Decy, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, 68 - 78.
- Samsone C. & Thoman D. B. (2006). Maintaining Activity Engagement: Individual Differences in the Process of Self-Regulating Motivation. *Journal of Personality*, 74, 1697-1720.
- Schutz P. A. (1994). Goals and the Transactive point Between Motivation and Cognition. In Pintrich P. R., Brown D. R. & Weinstein C. E. (Ed), *Student Motivation, Cognition, and Learning: essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. New Jersey, Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva A. (2004). A auto-regulação da Aprendizagem. In Lopes da Silva A., Duarte A. M., Sá I. & Veiga Simão A. M. (Ed). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian. (Tradução do original em Inglês *Conducting Educational Research*. New York; Harcourt Brace College Publishers, 4ª Edição, 1994).

Universidade de Lisboa (2008). *O Processo de Bolonha na Universidade de Lisboa: Relatório de concretização 2006-2008*. Recuperado em 2009, Novembro 30, de <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/240461.PDF>.

Veiga Simão (2004). O Conhecimento Estratégico e a Auto-Regulação da Aprendizagem. In Lopes da Silva A., Duarte A. M., Sá I. & Veiga Simão A. M. (Ed). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.

Weber R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. California: Sage Publications, segunda edição. Recuperado em 2009, Outubro 10, de <http://books.google.pt/>.

Weiner B. (1979). A Theory of Motivation for some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 3-25.

Weiner B. (1985). An Atributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548 – 573.

Wolters C. A. (1998). Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 224-235.

Wolters C. A., Yu S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 3. Recuperado em 2009, Dezembro 4, de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=106&sid=05a8e690-bb45-4a0d-8613-7401467734d6%40sessionmgr112&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=psych&AN=1999-11004-001>.

Zimmerman B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 329-339.

Zimmerman B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaersts P. R. & Pintrich M. Z. (Ed). *Handbook of Self-Regulation*. United Sates of America: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-184.

Zimmerman B. J. & Cleary T. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in Schools*, 4, 5, 2004.

Zimmerman B. J. & Kitsantas A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1, 29-36.

Zimmerman B. J. & Marinez-Pons M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 1, 51-59.

Zimmerman B. J. & Schunk D. H. (2001). *Self-regulated Learning and Academic achievement: Theoretical Perspectives*. New York. Lawrence Erlbaum. Recuperando em 2009, Setembro 19, de <http://books.google.com>.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº. 64/2006 de 21 de Março – Regulamenta o acesso ao ensino superior pelos aprendentes maiores de 23 anos

Anexo 1.

Guião da Entrevista Semi-Estruturada

Finalidade

Elaborar um conjunto de linhas orientadoras para o apoio ao processo de adaptação dos estudantes que ingressam no curso de Mestrado Integrado de Psicologia no quadro da medida *Maiores de 23*

Entrevista Semi-Estruturada (Guião)

Tema: Metas e estratégias motivacionais de auto-regulação dos estudantes maiores de 23 anos,

Entrevistados: Estudantes que ingressaram através do acesso Maiores de 23 anos no curso de Mestrado Integrado de psicologia da FPCE-UL e que frequentam o 2º ano.

Objectivos Gerais:

- Conhecer o que motivou estes alunos a candidatarem-se ao ensino superior através do processo de maiores de 23 anos e optarem pelo curso de psicologia
- Conhecer que expectativas de sucesso tinham antes de iniciar o curso (expectativas de auto-eficácia)
- Saber se essas expectativas de sucesso se mantêm
- Conhecer os resultados que pretendem atingir com a realização do curso (expectativas de resultados)
- Compreender que objectivos traçaram e o que fazem para os atingir (elaboração de objectivos)
- Conhecer os obstáculos à aprendizagem identificados e como têm lidado com eles (coping antecipatório)
- Compreender que tipo de ajuda lhes poderia ser útil, se a têm obtido e junto de quem (estratégias de ajuda externa)
- Recolher informação que permita caracterizar as condições organizacionais e contextuais que condicionam e ou potencializam o percurso académico dos estudantes

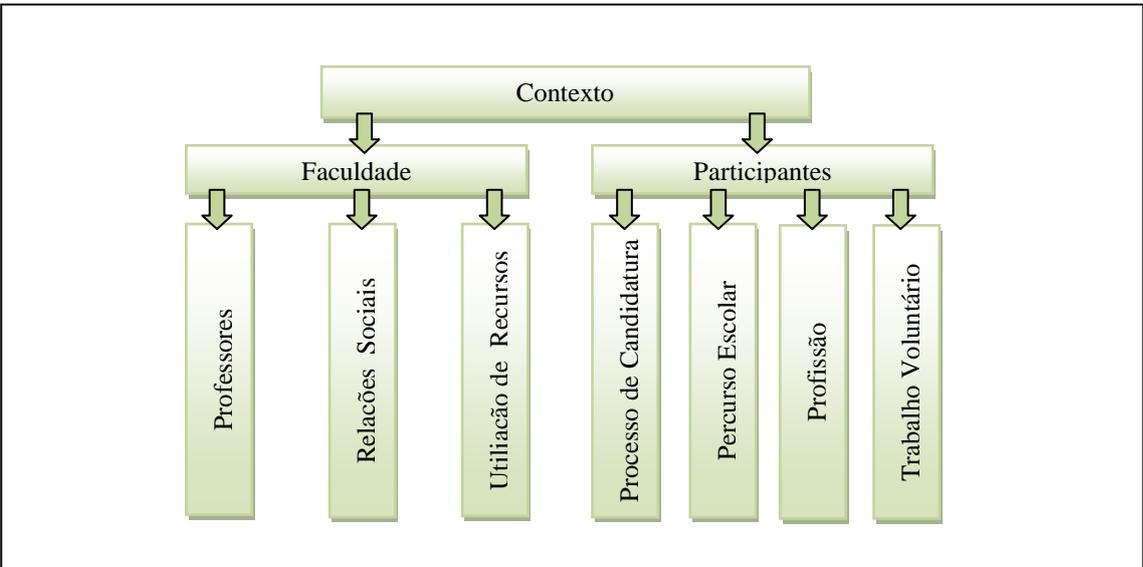
BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	NOTAS
	-Informar, em termos gerais, sobre a investigação a ser realizada. -Solicitar a colaboração	Sou aluna do último ano de mestrado da FPCE-UL em Psicologia da Educação e da Orientação.	Proporcionar ao entrevistado um

<p>A Legitimação da entrevista</p>	<p>dos estudantes universitários maiores de 23 anos, necessária para o êxito do trabalho.</p> <p>-Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas.</p>	<p>Estou a realizar este estudo no âmbito da minha tese de monografia, sobre a vivência dos estudantes maiores de 23 anos enquanto alunos desta faculdade</p> <p>Gostaria de pedir a sua colaboração no sentido de me contar a sua experiência enquanto aluno maior de 23 anos de psicologia da FPCE-UL</p>	<p>ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
<p>B Vida profissional</p>	<p>-Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</p> <p>-Conhecer o percurso académico do entrevistado.</p>	<p>Poderia falar-me um pouco sobre a sua vida profissional? E o seu percurso académico?</p> <p>Poderia falar-me um pouco dos seus objectivos actuais de vida?</p>	<p><u>Perceber:</u> -o que o entrevistado faz em termos de carreira ou emprego -qual o seu percurso profissional -qual o seu percurso académico (frequência do ensino superior, secundário, curso profissional...)?</p>
<p>C Motivações/ Expectativas para ingressar no ensino superior e no curso</p>	<p>-Identificar os objectivos que orientaram a candidatura ao processo de acesso à universidade pela via dos maiores de 23 anos</p> <p>-Compreender em que medida a opção da candidatura resultou de uma decisão que se enquadra no percurso pessoal e/ou profissional dos indivíduos ou se se trata de uma escolha aleatória</p> <p>-Identificar as expectativas para ter escolhido o curso de psicologia</p> <p>Compreender quais os objectivos que traçou</p> <p>-Compreender o que faz</p>	<p>Gostaria que me falasse sobre a sua candidatura à UL.</p> <p>-Como se deu a decisão da escolha do curso?</p> <p>-Que importância teve para si a escolha deste curso?</p> <p>-O que esperava nessa altura do futuro curso no qual iria ingressar?</p> <p>-O que pretende atingir em relação ao curso?</p> <p>-O que faz para atingir os objectivos que definiu em relação ao curso?</p> <p>-O que espera actualmente do curso?</p> <p>-Neste momento quais os seus sentimentos em</p>	<p><u>Compreender:</u> -O que o/a levou a candidatar-se -Porque escolheu a UL -Porque escolheu o curso de psicologia -Expectativas em relação ao curso -Estratégias de auto-regulação em termos motivacionais -objectivos que traçou -Alterações na prioridade de outros objectivos.</p> <p><u>Identificar</u> expectativas de auto - eficácia e expectativas de resultados Estratégias para atingir os objectivos</p> <p><u>Perceber</u> se as expectativas de</p>

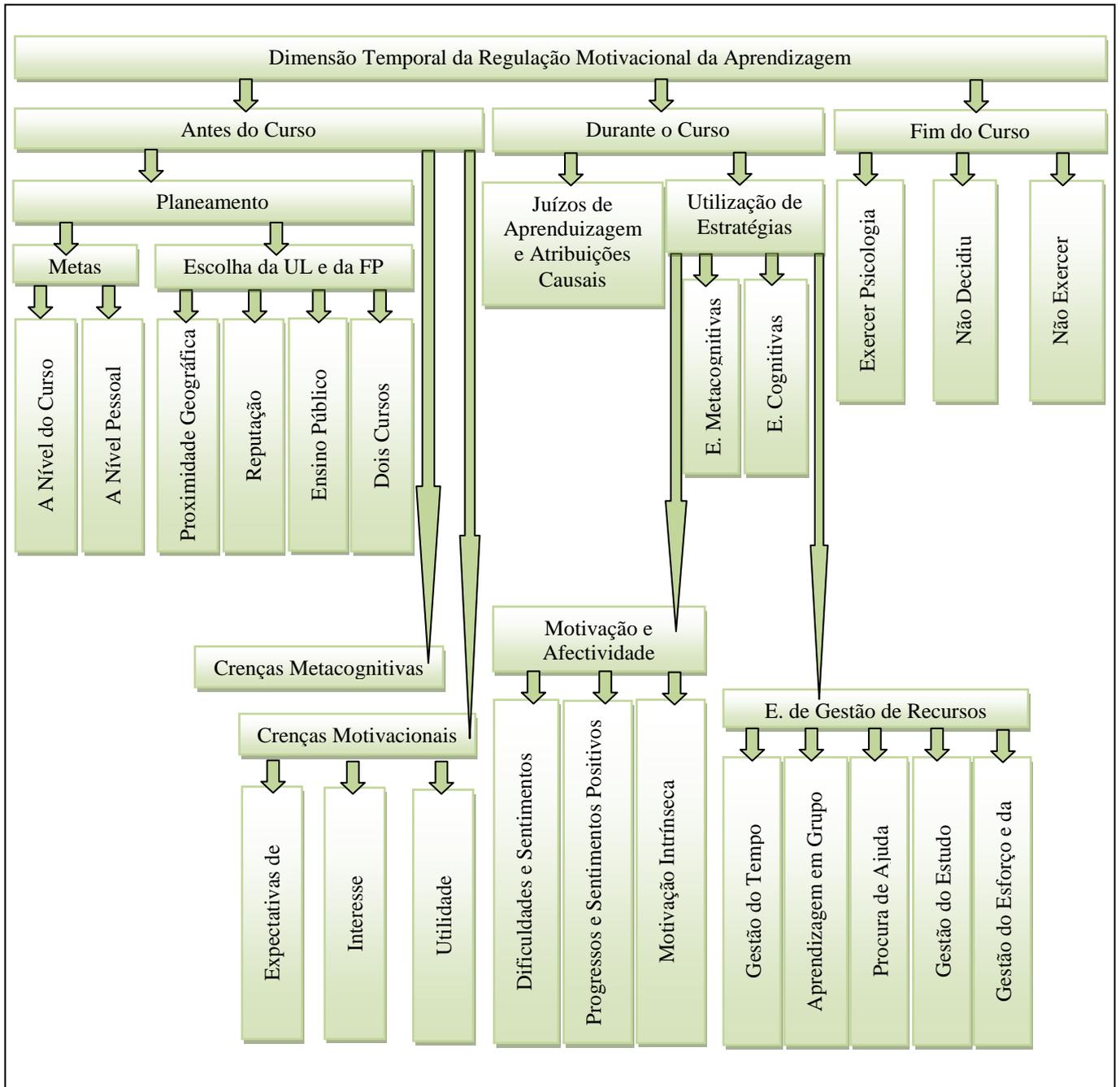
	para atingir os objectivos -Saber quais as expectativas actuais	relação ao curso?	sucesso se mantêm
D Pedido de ajuda	-Identificar os obstáculos/dificuldades dos entrevistados. -Perceber a forma como tem lidado com os obstáculos -Identificar os recursos que a faculdade disponibiliza para ajudar a superar as dificuldades. -Perceber que tipo de apoios recebe por parte dos colegas e dos professores. -Identificar boas práticas.	-Poderia falar-me um pouco do que tem sido a sua experiência enquanto aluno (maior de 23 anos) deste curso. Solicitar que descreva a experiência de aprendizagem mais significativa durante a frequência do curso. Solicitar que descreva a experiência de aprendizagem mais difícil que teve durante a frequência do curso. -Como lida com as alterações do dia-a-dia que a frequência do curso produziu? -Poderia falar-me um pouco das dificuldades que tem sentido ao longo do curso? -Como tem tentado superar as dificuldades? -Qual o papel dos docentes e dos colegas no seu ingresso e no seu percurso? -Como avalia a ajuda dada?	<u>Identificar os principais sucessos</u> <u>Identificar as dificuldades/obstáculos (coping antecipatório).</u> -Tipos de dificuldades: -académicos, (diferentes formas de avaliação; diferentes formas de organizar o trabalho lectivo...) -relacionais, -compatibilidade com o trabalho e com as tarefas familiares <u>Identificar estratégias de ajuda externa</u> -Pede ajuda aos colegas? Professores? Utiliza os recursos da faculdade?...
E Final da entrevista	-Agradecer a colaboração -Perceber se o estudante pretende dar outras informações	-Existe mais algum assunto sobre a sua vivência como estudante que gostasse de referir?	Agradecer a colaboração salientando a importância da contribuição pessoal

Anexo 2.

Quadros Referentes à Análise de Conteúdo



Quadro 1. Esquema Descritivo da metacategoria *Contexto*



Quadro 2. Esquema descritivo da metacategoria *Dimensão Temporal da Regulação Motivacional da Aprendizagem*

Subcategorias	Entrevistados
Proximidade Geográfica	E4 e E5
Reputação	E3 e E5
Ensino Público	E1, E3, E4 e E7
Dois Cursos	E6 e E7

Quadro 3. Razões da Escolha da UL e da FP

Indicadores	Entrevistados
Estudar e ter boas notas	E1
Desistir no caso de não ter aproveitamento a três disciplinas	E1
Terminar o curso	E1, E3, E6 e E7
Aumentar os conhecimentos	E7
Obter ferramentas para exercer Psicologia	E6 e E7
Crescer interiormente	E4

Quadro 4. Metas a Nível do Curso

Indicadores	Entrevistados
Tentar conciliar a vida familiar e/ou profissional com a vinda para este curso	E2, E3, E4, E6, E7 e E8
Possibilidade de ir para o estrangeiro	E3 e E6
Disponibilidade a nível familiar pois os filhos já haviam crescido	E2 e E4

Quadro 5. Metas a Nível Pessoal

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Interesse	Realização/Desenvolvimento pessoal	E1, E2, E3, E4 e E6
	Auto-conhecimento	E2, E7
	Melhorar as relações sociais	E1, E2, E7 e E8
	Psicologia com área de conhecimento	E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E8
Utilidade	Aquisição de competências	E7 e E8
	Obter uma formação ao nível superior	E1
	Relação com a profissão actual e projectos profissionais	E1 e E7
	Serviço cívico	E2
	Relação com projectos de voluntariado	E3
	Expectativas de Resultados	Aprendizagens ao nível académico e aquisição de competências
	Profissão	E1
	Desenvolvimento pessoal/auto-conhecimento	E1 e E2
	Relações sociais	E1, E2 e E8

Quadro 6. Crenças Motivacionais

Indicadores	Entrevistados
Esperava que o curso fosse mais prático	E3, E4 e E6
Um curso que nos dá os instrumentos para sermos melhores pessoas	E4
Dificuldades ao nível da realização pessoal	E8

Quadro 7. Crenças Metacognitivas

Indicadores	Entrevistados
Menos competências que os alunos mais jovens	E2 e E3
Desajustamento	E3
Vantagens da experiência de vida	E6
O curso é exigente	E8
Perde-se muito tempo com as apresentações orais	E5

Quadro 8. Juízos de Aprendizagem e Atribuições Causais

Indicadores	Entrevistados
Estabelecimento de objectivos	E1 e E4
Avaliação das competências a desenvolver	E2
Antecipação das dificuldades	E2 e E7
Planeamento na pesquisa da informação	E6

Quadro 9. Estratégias Metacognitivas

Indicadores	Entrevistados
Estratégias de Elaboração	E1
Estratégias de Memorização	E6
Estratégias de Organização	E6
Estratégias de Pesquisa de informação	E3 e E6

Quadro 10. Estratégias Cognitivas

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados
Gestão de Tempo	Elaborar horários para gerir as diferentes actividades diárias	E6
	Centrar-se na tarefa que está a realizar no momento	E4
Gestão do Esforço e da Atenção	Ter um trabalho muito dedicado e completo	E8
	Vir ao máximo de aulas possível	E1
	Participar nas aulas	E1
	Ouvir o que os professores dizem	E1
	Ir para a primeira fila para não se distrair	E1
Gestão do Estudo	Outras formações	E2
	Aquisição de materiais para estudar	E4
	Pesquisa de informação	E3 e E6
Aprendizagem em Grupo	Estudar em grupo para os exames	E1 E6 e E8
	Troca de apontamentos/informação não escrita	E3 e E8
	Trabalhos de grupo	E1 e E5
Procura de Ajuda	Procurar o apoio dos colegas	E1, E2, E3 e E7
	Perguntar aos professores	E2, E3, E6 e E7
	Recorrer ao mentorado	E2
	Perguntar aos familiares	E3

Quadro 11. Estratégias de Gestão de Recursos

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados	
Dificuldades	Dificuldades em conciliar actividades profissionais, académicas e familiares	E1, E3, E5, E6 e E8	
	Morar longe	E6	
	Sentirem-se perdidos	E1, E3 e E8	
	Dificuldade em planear e fazer trabalhos	E2	
	Dificuldade em saber o que é que tem que estudar	E3	
	Dificuldades ao nível do Inglês	E2 e E4	
	Os livros serem muito caros	E3	
	Dificuldades ao nível das apresentações orais e em falar nas aulas	E4	
	Dificuldades de adaptação ao ambiente da faculdade	E1, E2 e E3	
	Dificuldades em atingir os objectivos programáticos	E5, E6 e E7	
	Dificuldades ao nível da Estatística	E2, E3 e E5	
	Sentimentos Negativos	Tristeza ao comparar o empenho com os resultados	E2
		Medo de não conseguir	E3
Aumento da autocrítica e sensação do ridículo mais valorizada		E4	
Desmotivação		E6	
Frustração e desagrado		E8	

Quadro 12. Dificuldades e Sentimentos Negativos

Indicadores	Entrevistados
Realização/Desenvolvimento pessoal	E2, E3, E4, E5, E6 e E8
Psicologia com área de conhecimento	E4 e E5

Quadro 13. Motivação Intrínseca

Indicadores	Entrevistados
Ter boas notas	E1
Não desistir	E2
Frequentar um curso para adquirir mais conhecimentos para tirar apontamentos	E2
Centrar-se nas “coisas positivas da sua vida	E3
Estar a ser uma experiência muito positiva	E3
Estar a gostar	E6
absorção, velocidade, choques eléctricos no cérebro, de realização e de felicidade	E7
estar a fazer algo por si	E8
Estar a crescer e a evolir enquanto pessoa	E8

Quadro 14. Progressos e Sentimentos Positivos

Sucategoria	Indicadores	Entrevistados
Exercer Psicologia	Exercer no actual emprego	E1 e E7
	Procurar emprego na área	E8
Não Exercer Psicologia	Não ter essa necessidade	E5
	Não exercer devido à idade	E2
Não Decidiu	Talvez realizar voluntariado	E3 e E4
	Possivelmente não seguir uma carreira na área	E4

Quadro 15. Fim do Curso

Indicadores	Entrevistados
Não estão muito tempo na faculdade acabando por não se relacionar tanto com os colegas.	E4 e E6
Diferença de idades	E1 e E2
Ter boas relações com os colegas mais novos e com os outros alunos maiores de 23 anos	E1, E2, E3, E4, E6 e E7

Quadro 16. Relações Sociais

Indicadores	Entrevistados
Aulas motivantes	E3 e E8
Bons professores	E1, E3, E4, E6 e E8
Gostava que os professores passassem a folha de presenças na aula	E3
Gostava que os alunos estivessem presentes nas apresentações orais dos colegas	E6

Quadro 17. Professores

Indicadores	Entrevistados
Biblioteca	E1, E3, E4, E5, E6, E7 e E8
Sala de computadores	E1 e E6
Reprografia	E1
Secretaria	E3 e E5
Sala de estudo dos alunos	E6 e E8

Quadro 18. Utilização de Recursos